



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Die neue Arbeitssituation durch den Einsatz des Modells
der frühen sprachlichen Förderung. Eine Befragung von
Wiener Kleinkind- und Vorschulpädagoginnen.“

Verfasserin

Isabella Lenk

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Jänner 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

Inhaltsverzeichnis

A. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	5
1. Einleitung	5
2. Volksschule – Kindergarten: zwei benachbarte Bildungswelten	10
2.1. DIE VOLKSSCHULE	10
2.1.1. DIE GESCHICHTE DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS.....	10
2.1.2. DIE AKTUELLE SITUATION DER VOLKSSCHULE.....	11
2.1.3. DER LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE	12
2.1.4. KINDER MIT NICHT DEUTSCHER MUTTERSPRACHE IN DER VOLKSSCHULE	14
2.2. DER KINDERGARTEN.....	15
2.2.1. DIE WURZELN DER ÖSTERREICHISCHEN KLEINKINDPÄDAGOGIK.....	15
2.2.2. DIE JÜNGSTE VERGANGENHEIT	17
2.2.3. DIE AKTUELLE SITUATION IN KINDERGÄRTEN	20
2.2.4. BERUFSBILD DER KLEINKINDPÄDAGOGIN	22
2.3. DER ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE SCHULE	24
2.4. SCHULVORBEREITUNG	27
2.5. DIE KOOPERATION.....	29
2.6. ZUSAMMENFASSUNG.....	32
3. Der Bildungsbegriff im Elementarbereich.....	33
3.1. FRÜHE BILDUNG.....	33
3.2. FRÜHKINDLICHE BILDUNGSPROZESSE	36
3.3. BILDUNGSZIELE	39
3.4. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR GELINGENDE BILDUNGSARBEIT	43
3.5. BILDUNGSPLÄNE.....	47
3.5.1. BILDUNGSPLÄNE IM INTERNATIONALEN VERGLEICH	49
3.5.2. DER WIENER BILDUNGSPLAN	51
3.6. ZUSAMMENFASSUNG.....	54
4. Sprache und Spracherwerb	55
4.1. DIE WICHTIGKEIT DER SPRACHE	55

4.2. SPRACHERWERB	56
4.2.1. SPRACHERWERBSTHEORIEN	57
4.2.2. VERLAUF DES SPRACHERWERBS	59
4.2.3. SPRACHERWERBSEBENEN	61
4.2.4. VORAUSSETZUNGEN FÜR GELINGENDEN SPRACHERWERB	62
4.2.5. ZWEITSPRACHERWERB	62
4.3. SPRACHFÖRDERUNG IN ABGRENZUNG ZU SPRACHERZIEHUNG/SPRACHBILDUNG UND SPRACHTHERAPIE	66
4.3.1. SPRACHFÖRDERUNG	66
4.3.2. SPRACHBILDUNG/SPRACHERZIEHUNG	66
4.3.3. SPRACHTHERAPIE	67
4.4. SPRACHFÖRDERKONZEPTE	68
4.5. ZUSAMMENFASSUNG	70
5. Beobachtung	71
5.1. DEFINITION	71
5.2. BEOBACHTUNGSFORMEN	73
5.3. ZUSAMMENFASSUNG	74
6. Sprachstandserhebungsverfahren	75
6.1. KRITERIEN FÜR SPRACHSTANDSERHEBUNGSVERFAHREN	77
6.2. STANDARDS FÜR SPRACHSTANDSERHEBUNGSVERFAHREN	77
6.2.1. MESSMETHODISCHE STANDARDS	78
6.2.2. FRÜHPÄDAGOGISCHE STANDARDS	78
6.3. ARCHITEKTUR VON SPRACHSTANDSERHEBUNGSVERFAHREN	80
6.4. VERSCHIEDENE MODELLE VON SPRACHSTANDSERHEBUNGSVERFAHREN	83
6.4.1. MOTIVE FÜR SPRACHSTANDSERHEBUNGSVERFAHREN	83
6.4.2. BEISPIELE FÜR SPRACHSTANDSERHEBUNGSVERFAHREN	85
6.5. SPRACHFÖRDERMAßNAHMEN	89
6.6. ZUSAMMENFASSUNG	90
7. „Das Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“	91
7.1. HINTERGRUNDINFORMATION	91

7.2. DIE DURCHFÜHRUNG	93
7.3. DIE BEOBACHTUNGSBÖGEN	95
7.3.1. BESK 4–5	96
7.3.2. SSFB 4–5	98
7.4. DAS ZUGRUNDE LIEGENDE SPRACHKOMPETENZMODELL	99
7.5. BEGLEITMATERIALIEN ZUR SPRACHSTANDSFESTSTELLUNG	104
7.6. QUALITÄTSSICHERUNG.....	105
7.7. ERSTE ERGEBNISSE.....	107
7.8. FAZIT.....	108
B. EMPIRISCHER TEIL	109
1. Forschungsablauf.....	109
2. Die Methode	110
3. Die Datenerhebung.....	112
3.1. DAS LEITFADENINTERVIEW	112
3.1.1. DER INTERVIEW-LEITFADEN	113
3.1.2. DIE INTERVIEWSITUATION UND DIE INTERVIEWPARTNER- UND PARTNERINNEN	117
4. Die Auswertung der Interviews.....	120
4.1. DIE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	121
4.1.1. DATENREDUKTION INTERVIEW 1	123
4.1.2. DATENREDUKTION INTERVIEW 2	126
4.1.3. DATENREDUKTION INTERVIEW 3	128
4.1.4. DATENREDUKTION INTERVIEW 4	131
4.1.5. DATENREDUKTION INTERVIEW 5	134
4.1.6. DATENREDUKTION INTERVIEW 6	137
4.1.7. DATENREDUKTION INTERVIEW 7	139
4.1.8. DATENREDUKTION INTERVIEW 8	141
4.1.9. DATENREDUKTION INTERVIEW 9	144
4.1.10. DATENREDUKTION INTERVIEW 10	148
4.1.11. DATENREDUKTION INTERVIEW 11	150

4.1.12. DATENREDUKTION INTERVIEW 12	152
4.2. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER KLEINKINDPÄDAGOGINNEN KKP1–KKP6.....	154
4.3. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER VORSCHULLEHRERINNEN VS1–VS6....	157
4.4. ERGEBNISSE DURCH GENERIEREN VON HYPOTHESEN	162
4.5. DISKUSSION	168
4.6. AN DER FORSCHUNGSFRAGE ORIENTIERTE ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE .	173
5. Resümee und Ausblick	176
5.1. RESÜMEE	176
5.2. AUSBLICK	177
6. Nachwort	180
7. Literatur	182
8. Anhang	196
8.1. KURZZUSAMMENFASSUNG	196
8.2. ABSTRACT	196
8.3. TABELLENVERZEICHNIS	197
8.4. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	198
8.5. ELTERNFRAGEBOGEN ZUR SPRACHSTANDSERHEBUNG	199
8.6. GENEHMIGUNG DES STADTSCHULRATS ZUR DURCHFÜHRUNG VORLIEGENDER UNTER- SUCHUNG	200
8.7. LEBENSLAUF	201
8.8. TRANSKRIBIERTE INTERVIEWS	202

A. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

1. Einleitung

Aufgrund der Vielzahl von medialen Berichten um das gesellschaftspolitische Thema „Bildung“, wie auch der momentanen, kurzfristigen Veränderungen im Bereich der Elementarpädagogik¹ (Gratiskindergarten, verpflichtendes Kindergartenjahr) ist eine Aktualität des Themas in sehr vielen Bereichen unseres täglichen Lebens nicht zu leugnen. Dies lässt die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Thematik erkennen. Auch die politische Diskussion dreht sich derzeit unter anderem um die Veränderung der Kindertagesbetreuungssituation, im Speziellen um die Vorbereitung der Kleinkinder auf die Schule. Immer andere Vorschläge zum Thema Hinführen der Kinder auf eine erfolgreiche Schullaufbahn werden in der politischen Auseinandersetzung laut, beziehungsweise werden auch bereits umgesetzt. Die Häufigkeit, mit der neue Maßnahmen, Pilotprojekte, Erkenntnisse, Versuche, Empfehlungen etc. an die Öffentlichkeit gelangen, verwirren aber nicht nur Eltern, sondern auch Pädagogen und Pädagoginnen.

Aus den eben beschriebenen Überlegungen gelangt die Verfasserin dieser Arbeit zum Punkt der Problemstellung, die darauf abzielt, diejenigen Berufsgruppen in den Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung zu stellen, deren Aufgabe es ist, Kindern Bildung zu „vermitteln“, sie zu fördern und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem neuen Modell der frühen Förderung in Wiener Kindergärten² mit dem Namen „Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“. Explizit behandelt wird hierbei die frühe *sprachliche* Förderung „Sprich mit mir“.

Die Untersuchung fand im Jahr 2009 in Wiener Kindergärten statt. Das Anliegen der Verfasserin dieser Arbeit war, herauszufinden wie zwei mit dem Fördermodell konfrontierte Berufsgruppen den Einsatz beurteilen.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit der Thematik einerseits und des Erstberufs der Verfasserin der Arbeit, Kleinkindpädagogin, andererseits, ergibt sich die Frage nach der Ar-

¹ Elementarpädagogik beschreibt die Pädagogik der Zeit vor dem Schuleintritt.

² Als Kindergärten werden in dieser Arbeit Institutionen zur Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren verstanden. Hierbei kann es sich um unterschiedliche Trägerschaften handeln. Vorrangig sind in vorliegender Arbeit die vier größten Träger in Wien: Wiener Kindergärten der MA¹⁰ (Gemeinde), „Kinder in Wien“, „Kinderfreunde“ und „kindercompany“. Synonym verwendet wird der Begriff Kinderbetreuungseinrichtungen.

beitssituation mit einer neuerlichen Verpflichtung des Arbeitens mit einer neuen Methode und nach den Bedürfnissen der Personen, die von der neuen Methode der Sprachstandserhebungen am meisten betroffen sind und damit arbeiten. Kleinkindpädagoginnen³ sowie Volksschullehrerinnen⁴ arbeiten täglich mit den Kindern, die eventuell Förderbedarf brauchen und denen diese Maßnahme zugute kommen soll. Wie sind die Meinungen der Vertreter und Vertreterinnen dieser beiden Berufsgruppen, die am ehesten die Schnittstelle Kindergarten – Volksschule repräsentieren, zum „Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“?

Die Forschungsfrage lautet:

Wie stellt sich die Arbeitssituation nach dem Einsatz des „Wiener Modells der frühen Förderung 1+1“ für Wiener Kleinkind- und Vorschulpädagoginnen dar?

Seit Mai 2008 ist in Wiener Kindergärten das neue Modell der frühen Förderung im Einsatz. Mithilfe des „Wiener Modells der frühen Förderung 1+1“ sollen, unter anderem, sprachliche Entwicklungsrückstände bei Kindern schon vor der Einschulung in die erste Klasse Volksschule erkannt werden.⁵ Dieses neue Fördermodell kommt unter anderem auch deshalb zum Einsatz, da die Ergebnisse der PISA-Studie gezeigt haben, dass der „Elementarbereich sträflich vernachlässigt“⁶ wird. „Länder mit guten Ergebnissen bei PISA sehen den Elementarbereich klar als vorschulische Bildungseinrichtung.“⁷ Mit Hilfe dieses zweigeteilten Modells der Schuleinschreibung, sollte möglichst früh damit begonnen werden, Kinder mit Förderbedarf schon im Kindergarten zu erkennen und sie gegebenenfalls zu fördern.

Als ein Faktor für die Wichtigkeit der Arbeit im Elementarbereich und der Phase des Kindergartenbesuchs als wichtigen Lernabschnitt für Kinder, wird das Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“ eingesetzt. Der Kindergarten soll als vorschulische Bildungseinrichtung anerkannt und transparent gemacht werden. Er soll zum wiederholten Male von der Betreuungs- zur Bildungseinrichtung aufgewertet werden. So schreiben auch THOLE u. a.,

³ Das Berufsfeld Kleinkindpädagogik ist traditionell weiblich besetzt. Der Anteil der Männer, die in Kindergärten tätig sind, ist sehr gering und diesbezügliche Veränderungen sind kaum festzustellen. Aus diesem Grund wird auf eine sprachliche Berücksichtigung des männlichen Personals verzichtet, gleichwohl eine Veränderung des Berufstandes mehr als wünschenswert wäre.

⁴ Da es sich im Berufsfeld Volksschule ähnlich verhält, wie im Berufsfeld Kleinkindpädagogik, wird auch hier auf die männliche Form verzichtet.

⁵ Vgl. <http://www.wien.gv.at/nachrichten/kinder.html> Stand 2008-04-16

⁶ Vgl. <http://vbe.de/66.html>⁶ Stand 2008-04-16

⁷ ebda

dass „die Bedingungen des Aufwachsens und einer altersadäquaten, bildungsorientierten Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter gegenwärtig in unterschiedlichen disziplinären Kontexten – (...) – einen Aufmerksamkeitsgewinn (erleben).“ (THOLE, u. a. 2008, S. 17)

Einen Teil der Befragung stellt die Frage nach der Neuerung in der Kindergartenarbeit durch die neue sprachliche Förderung dar, denn aufgrund des Erstberufs der Verfasserin stellte sich an einem gewissen Punkt der Recherche die Frage, warum es dieses neuen Fördermodells bedarf. Kleinkindpädagoginnen waren immer schon mit der Aufgabe betraut, Vorschulerziehung „durchzuführen“. Genauer gesagt sind Kleinkindpädagoginnen angehalten, die Kinder ihrer Gruppe auf die Schule vorzubereiten und ihre Erkenntnisse im Zuge der geforderten Elternarbeit den Eltern weiterzugeben. Die so genannte Vorschulerziehung im Kindergarten wird von Träger zu Träger anders gehandhabt. Im Laufe der letzten Jahre hat sich aber zunehmend der Trend herauskristallisiert, dass Kinder schon im Elementarbereich in unterschiedlichen Bereichen gefördert werden müssen. Verschiedenste Maßnahmen kamen daher unter anderem in Kindergärten mit mehr oder weniger Erfolg bereits zum Einsatz: Vorschulblätter, Sprachticket, Sprachenbaum, etc.

Hans-Günther ROSSBACH⁸ und Angela FRANK⁹ beschreiben die Situation der Neuerungen ähnlich. Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit werden aktuell öffentlich von Fachleuten diskutiert. Die Förderung der kognitiven Bereiche ist ein wichtiger Teil der Reformbewegungen, die auch von Öffentlichkeit und Politik begrüßt werden. Der Autor und die Autorin erkennen dadurch aber keine Neuerung, sondern ein Aufwärmen von bereits Dagewesenem und wieder Verworfenem. „Pädagogische Maßnahmen durchlaufen oftmals in Wellenbewegungen die Geschichte.“ (ROSSBACH und FRANK 2008, S. 255)

Abgesehen von vorhin beschriebenen Maßnahmen ist es Aufgabe einer gruppenführenden Kleinkindpädagogin, die Kinder der Kindergruppe von Beginn an zu beobachten, ihre Beobachtungen in angemessener Form festzuhalten, Entwicklungsschritte zu dokumentieren und auf Auffälligkeiten (in welcher Form auch immer) hinzuweisen. Auch für die Art der Beobachtung und Dokumentation gibt es unterschiedliche Methoden, wie Portfolio,

⁸ Hans-Günther ROSSBACH ist Hochschullehrer für Elementar- und Familienpädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Bamberg.

⁹ Angela FRANK ist Diplom-Pädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Humanwissenschaften der Universität Bamberg.

Dokumentationsmappen, Beobachtungsbögen, u. v. m. Da auch die Elternarbeit ein feststehender Bestandteil der Arbeit einer Kleinkindpädagogin ist, ist es selbstverständlich, die Eltern über den Entwicklungsstand ihres Kindes zu informieren. „Die Beobachtung von Kindern ist (...) gängige Praxis im Kindergarten.“ (FLENDER und TRÖSTER 2005, S.6)

Die vorliegende Untersuchung stellt unter anderem die Frage, ob die sprachliche Förderung im Kindergarten den Schulanfang erleichtert, welche Kinder von der Maßnahme profitieren und ob sich die Zusammenarbeit von Kleinkindpädagoginnen und Lehrerinnen dadurch verändert hat.

Das zweite Kapitel der Arbeit beschreibt die zwei in der Fragestellung formulierten Berufsgruppen anhand der Institutionen, in denen diese arbeiten. Nachdem die Volksschule und der Kindergarten und deren aktuelle Situation erläutert wurden, stellt der Abschluss des Kapitels den wesentlichen Aspekt des Übertritts vom Kindergarten in die Volksschule und die damit verbundene Kooperation der beiden Institutionen dar.

Da das für die vorliegende Arbeit untersuchte Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten ihren Einsatz findet, wird im weiteren Verlauf der Arbeit auf den Bildungsbegriff im Elementarbereich eingegangen. Die Eingliederung des Elementarbereichs in das Bildungssystem und somit die Aufwertung dessen spiegelt sich im Punkt „Bildungspläne“ wieder. Die Verfassung von Bildungsplänen in Deutschland wie auch in Österreich lässt ein Streben nach mehr Professionalität erahnen. Die Beschreibung des Wiener Bildungsplans stellt den Abschluss des Kapitels und außerdem einen wichtigen Anhaltspunkt für den weiteren Verlauf der Arbeit, um die aktuelle Situation rund um die sprachliche Förderung im Kindergarten darzustellen zu können.

Weil Sprache eine Schlüsselfunktion in der Bildung eines Menschen einnimmt, beschäftigt sich Kapitel 4 mit der Sprachentwicklung im Allgemeinen und der Sprachförderung im Besonderen.

Um die sprachliche Entwicklung von Kindern im Kindergarten genau feststellen zu können, bedarf es Verfahren, die mittels unterschiedlicher Beobachtungsformen den Sprachstand dokumentieren lassen. Aus diesem Grund spannt sich der Bogen vom Kapitel 5, welches sich mit der Beobachtung im Kindergarten auseinandersetzt, über Kapitel 6, den Sprach-

standserhebungsverfahren, hin zum Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung, welches Objekt der Befragung vorliegender Arbeit darstellt.

Im Zusammenhang mit der theoretischen Aufarbeitung werden im Kapitel 8 in Form einer empirischen Studie die Erfahrungen von Kleinkindpädagoginnen und Volksschullehrerinnen nach einem Jahr früher sprachlicher Förderung im Kindergarten untersucht. Die leitfadengestützten Interviews, die im Zuge der empirischen Datenerhebung durchgeführt wurden, wurden mit sechs Kleinkindpädagoginnen¹⁰ der MA 10, Kindergärten der Stadt Wien, sowie sechs Volksschullehrerinnen durchgeführt.

Weiters werden in diesem Kapitel methodische Überlegungen zur vorliegenden Studie erläutert, sowie die Interviewleitfäden für die Kleinkindpädagoginnen und Vorschullehrerinnen – die durch die Auseinandersetzung mit der Thematik durch die Autorin der vorliegenden Arbeit zusammengestellt wurden – vorgestellt.

Mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens im Rahmen der Themenanalyse nach FROSCHAUER¹¹ und LUEGER¹² folgt die Analyse und Auswertung der Ergebnisse und deren Interpretation.

¹⁰ Obwohl auch Kleinkindpädagogen an den Interviews teilgenommen haben, wird aus Gründen der Anonymität auf die männliche Form verzichtet.

¹¹ Ulrike FROSCHAUER ist Ass.-Professorin am Institut für Soziologie der Universität Wien.

¹² Manfred LUEGER ist ao. Professor am Institut für Allgemeine Soziologie und Wirtschaftssoziologie der Wirtschaftsuniversität Wien.

2. Volksschule – Kindergarten: zwei benachbarte Bildungswelten

Ein Mensch durchläuft in seinem Leben verschiedene, aufeinander aufbauende Bildungsstufen, innerhalb eines Bildungssystems. Der Übergang von einer zur anderen Bildungsstufe ist aufgrund der jeweiligen Unterschiede mit mehr oder weniger Schwierigkeiten verbunden. Im Bereich der Frühpädagogik scheint die Schwierigkeit doppelt: Hier sind der Eintritt in das institutionelle Bildungssystem und Übergänge zwischen Bildungsstufen zu bewältigen. (Vgl. ROSSBACH 2006, S. 280)

Nicht gerade erleichtert werden diese Übergänge dadurch, dass sowohl Kindergarten als auch Volksschule einen jeweils eigenständigen Bildungsauftrag haben. Beide Institutionen gehen zwar von der selben Zielsetzung aus, nämlich „[...] das Wohlbefinden der Kinder zum Ausgangspunkt einer alters- und entwicklungsangemessenen Gestaltung von Gruppen- und Lernprozessen zu machen.“ Die praktische Umsetzung dieses gleichen Anliegens wird trotzdem unterschiedlich durchgeführt. (OBERHUEMER 1995, S. 100)

Die Kooperation sowie der Austausch zwischen Kindergarten und Volksschule ist sowohl Thema im Lehrplan der Volksschule (siehe Punkt 2.1.3.) als auch im Bildungsplan der Wiener Kindergärten (siehe Punkt 3.5.2.).

2.1. Die Volksschule

2.1.1. Die Geschichte des österreichischen Schulwesens

Das staatliche österreichische Schulwesen geht auf die 1774 von MARIA THERESIA erlassene Schulreform zurück. 1869 stellte das Reichsvolksschulgesetz das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis. Otto GLÖCKEL, Präsident des Wiener Stadtschulrates, leitete 1918 eine bis heute wirkende Schulreform ein. Diese sollte allen Kindern eine optimale Bildungsentfaltung liefern. Das österreichische Schulwesen ist 1962 durch ein umfassendes Schulgesetz neu geregelt worden.¹³

¹³ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml Stand: 2009-05-16

2.1.2. Die aktuelle Situation der Volksschule

Heute hat die Volksschule die Aufgabe, eine für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln. Dabei soll den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden.¹⁴

Mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September beginnt für alle sich dauerhaft in Österreich aufhaltenden Kinder die allgemeine Schulpflicht, welche neun Schuljahre dauert.¹⁵

Die Volksschule umfasst die Grundschule, bestehend aus der Grundstufe I, die Vorschulstufe (Vorschulklasse) und die erste und zweite Schulstufe, und die Grundstufe II, die dritte und vierte Schulstufe, sowie bei Bedarf die Oberstufe, beinhaltet. Die Grundstufe I ist (bei Bedarf) mit einem getrennten Angebot von Vorschulstufe (Vorschulklasse) sowie erster und zweiter Schulstufe oder mit einem gemeinsamen Angebot von Schulstufen der Grundstufe I zu führen.¹⁶

Die selektionsfreie Schuleingangsphase gewährleistet allen Kindern die Möglichkeit des Schulbesuchs der Volksschule, der in unterschiedlichen Organisationsformen erfolgen kann¹⁷:

- Die flexible Schuleingangsphase fasst Vorschule, erste und zweite Klasse in einer Klasse zusammen.
- Kinder, die nach der Einschätzung des Direktors, der Direktorin oder der Klassenlehrerin, drei Jahre für die Grundstufe I benötigen, werden am Beginn oder im Verlauf des ersten Schuljahres in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen zusammengefasst.
- Außerdem gibt es an einigen Wiener allgemeinen Pflichtschulen den Schulversuch der Mehrstufenklassen, wo Kinder von sechs bis zehn Jahren eine gemeinsame Klasse besuchen.¹⁸ (Hervorhebung durch die Verfasserin)

¹⁴ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> Stand: 2009-05-16

¹⁵ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml Stand: 2009-05-16

¹⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/vs.xml> Stand: 2009-05-16

¹⁷ Vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/volksschule.html> Stand: 2009-05-16

Der Lehrplan der Volksschule, der den der Vorschule inne hat, beschreibt als allgemeines Bildungsziel der Grundschule die individuelle Förderung eines jeden Kindes, indem „[...] einerseits der individuellen Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsamkeit der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden, andererseits bei allen Schülerinnen und Schülern eine kontinuierliche Lernentwicklung angebahnt werden“ soll. (LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE 2005a, S. 2)

Neben dem – für diese Arbeit von größter Bedeutung – sprachlichen Bereich, schreibt der Lehrplan für Volksschulen noch viele weitere Bereiche vor. Nachfolgender Punkt skizziert die Arbeit der Volksschulen anhand der Darstellung des Lehrplans.

2.1.3. Der Lehrplan der Volksschule

Im Lehrplan der Volksschule sind neben den Bildungs- und Lehraufgaben, dem Lehrstoff, den didaktischen Grundsätzen und der Pflichtgegenstände der Grundschule, auch die Bildungs- und Lehraufgaben, der Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe aufgelistet.

In einem Ausmaß von 20 Gesamtwochenstunden teilen sich die Fächer der Vorschule wie folgt auf (vgl. LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE 2005b, S. 36):

- Religion
- Sachbegegnung
- Verkehrserziehung
- Sprache und Sprechen
- Vorbereitung auf Lesen und Schreiben
- Mathematische Früherziehung
- Singen und Musizieren
- Rhythmisch-musikalische Erziehung
- Bildnerisches Gestalten
- Werkerziehung
- Bewegung und Sport
- Spiel

Im Folgenden wird nur der für die vorliegende Arbeit relevante Teil genauer ausgeführt.

¹⁸ Vgl. http://schulentwicklung.at/joomla/images/stories/msk/doc/msk_folder_dt.pdf Stand: 2009-05-16

Bei der Bildungs- und Lehraufgabe im Bereich „Sprache und Sprechen“ geht es darum (vgl. LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE 2005b, S. 45):

- die Erweiterung der Sprachfähigkeit der Kinder behutsam zu fördern,
- zu einer adäquaten Verwendung der Standardsprache hinzuführen – ausgehend von der individuellen Sprache des Kindes,
- die verfügbaren sprachlichen Mittel der Kinder zu üben, zu erweitern und als Verständigungsmittel zunehmend besser und sicherer einsetzen zu lernen,
- den kreativen Umgang mit Sprache zu fördern,
- im Gebrauch der Sprache eine gewisse Sicherheit und Selbstständigkeit zu erreichen und
- die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit durch die Begegnung mit Literatur anzuregen, das Verständnis für die Umwelt anzubahnen und das schöpferische Denken zu fördern.

„Vorbereitung auf Lesen und Schreiben‘ hat die Aufgabe, sowohl die individuelle Motivation zum Lesen und Schreiben anzubahnen, zu entwickeln und zu fördern als auch die Grundleistungen für das Erlernen des Lesens und Schreibens zu sichern und dient der Sicherung des Wechsels nach § 17 Abs. 5 Schulunterrichtsgesetz.“ (LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE 2005b, S. 45)

Für die Volksschule wird der Fächerkanon wie folgt beschrieben (vgl. LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE 2005c, S. 79):

- Sachunterricht
- Deutsch, Lesen, Schreiben
- Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache
- Mathematik
- Musikerziehung
- Bildnerische Erziehung
- Technisches Werken, Textiles Werken
- Bewegung und Sport

Da für den empirischen Teil der Arbeit nur der Bereich der Vorschule relevant ist, wird an dieser Stelle auf eine genauere Ausführung der einzelnen Bildungs- und Lehraufgaben verzichtet.

2.1.4. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in der Volksschule

In Wien werden mehrsprachige Kinder im Regelverband der Klasse unterrichtet. Neben dem regulären Unterricht werden zusätzliche Maßnahmen wirksam, wie der Einsatz von Begleitlehrerinnen und muttersprachlichen Lehrerinnen im Teamteaching, sowie Fördermaßnahmen in ihren spezifischen Bedürfnissen.¹⁹

Neben den im Punkt 2.1.3. genannten Teilen des Lehrplans, beinhaltet dieser im neunten Teil „Unverbindliche Übungen“ unter anderem das Fach „Muttersprachlicher Unterricht“, wobei das Ziel „[...] der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern (ist). Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülern einsichtig gemacht werden. Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des muttersprachlichen Unterrichtes, die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch ist anzustreben. Zur Wahrung der Bildungschancen ist auf die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen wie im mündlichen Bereich zu achten, die Kommunikationsbereitschaft und richtiger Sprachgebrauch sind zu fördern und zu festigen. Schließlich sind Grundeinsichten in die Sprachstruktur und in die Literatur der jeweiligen Sprache zu vermitteln.“ (LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE 2003, S. 243)

Innerhalb der Schulen kommen folgende Grundkonzepte der Fördermaßnahmen zum Tragen²⁰:

Gesteuerte Sprachentwicklung in der Zweitsprache Deutsch:

- Muttersprachliche Bildung

¹⁹ Vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/migration.html> Stand: 2009

²⁰ vgl. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/migration.html> Stand: 2009

- Veränderung der Lernbedingungen im alltäglichen Geschehen des Unterrichts der Klasse - interkulturelles Lernen

2.2. Der Kindergarten

Die Institution Kindergarten stand schon immer und steht auch heute im öffentlichen Interesse, wobei jeder – vom Elternteil, über den Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin bis hin zum höchsten Politiker/zur höchsten Politikerin –, seine Meinung äußert und an der öffentlichen Diskussion teilnimmt.

Dieser Abschnitt der Arbeit soll nach einem kurzen Rückblick auf die Tradition des Kindergartens die momentane Situation des Elementarbereichs deutlich machen, indem der Auslöser der Diskussionen um mehr Bildung im Kindergarten – die PISA-Studie 2001 – kurz beschrieben, die heutige Arbeit von Kleinkindpädagoginnen aufgezeigt und der in Wien aktuelle Bildungsplan vorgestellt wird.

2.2.1. Die Wurzeln der österreichischen Kleinkindpädagogik

In diesem Punkt soll die Entstehungsgeschichte und die Entwicklung der Einrichtung für Kleinkinder grob näher gebracht werden, da, wie es der deutsche Erziehungswissenschaftler Manfred BERGER im Zuge einer pädagogischen Tagung formulierte, „[...] wir heutigen PädagogInnen (...) einer „historischen“ Identität (bedürfen), zumal in unseren Tagen viel von der Notwendigkeit eines kritischen Bewusstseins und von der Erziehung zur Urteilsfähigkeit und Kritik gesprochen wird.“ (BERGER 2004, S. 1) Er betont weiter, dass es zur Erlangung dieser Ziele unumgänglich ist, die Vergangenheit zu kennen, um in der Gegenwart für die Zukunft Veränderungen fordern zu können. (Vgl. ebda, 2004, S. 1) In diesem Zusammenhang weist auch der emeritierte Professor für Allgemeine Pädagogik mit den Schwerpunkten Frühe Kindheit und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ludwig LIEGLE in der momentanen Diskussion um Bildungskulturen im Kindergarten darauf hin, dass diese Diskussion gar nicht so modern und neu ist, sondern eine Geschichte hat, auf die sich Pädagogen und Pädagoginnen besinnen sollten. „[...] wir haben zeitweilig vergessen, dass solche Traditionen immer neu angeeignet und weitergedacht, weiterentwickelt werden müssen, um lebendig zu bleiben; angeeignet und weiterentwickelt auf je angemessene Art und Weise, [...]. (LIEGLE 2006, S. 104)

Bevor durch das Wirken aufschlussreicher Philosophen wie unter anderen COMENIUS (1593–1670), ROUSSEAU (1712–1778) und PESTALOZZI (1746–1827) Kinder als zu Erwachsenen unterschiedlichen, eigenständigen Persönlichkeiten gesehen wurden, war es im Mittelalter üblich, Kinder wie kleine Erwachsene zu behandeln und diese auch ins Erwachsenenleben zu integrieren. Diese Ansicht lässt auch keine Kindererziehung oder irgendeine Art der Förderung für Kinder zu. (Vgl. TEXTOR 1991, o. S)

Ab dem 17. Jahrhundert erkannten zuvor genannte Philosophen die Bedeutung der Kleinkinderziehung und waren sich bereits zu dieser Zeit über die Förderung des Kindes im Vorschulalter bewusst. Sie erkannten die Kindheit als eigenständigen Lebensabschnitt mit unterschiedlichen Entwicklungsphasen. (Vgl. FRÖHLICH-GILHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 16ff)

Nach England und Frankreich entstanden am Ende des 18. Jahrhunderts auch in Deutschland und Österreich Kleinkinderbewahranstalten. „Der Zweck dieser Einrichtungen lag ausschließlich darin, den Familien die eigene Existenzsicherung zu ermöglichen und die Kinder auf ihr proletarisches Leben vorzubereiten.“ (FRÖHLICH-GILHOFF und KASÜSCHKE 2008, S.17f) Die Kleinkindbewahranstalten wurden gegründet, um die, aus der Entwicklung der neuen Wirtschafts- und Erwerbsformen resultierende Probleme zu „lindern“, allerdings „[...] ohne die gesellschaftlichen Ursachen für das Massenelend infrage zu stellen.“ (ebda, S. 17)

Diese ersten Institutionen hatten ab Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts zusätzlich zur Bewahr- auch die Erziehungs- und Unterrichtsfunktion. Der Theologe und Pädagoge Friedrich OBERLIN (1740 – 1826) forderte die kognitive Förderung der Kinder in Bewahranstalten. Dieser Forderung konnte aber kaum nachgekommen werden, da dem ungeschulten Personal „jegliches theoretische(s) Wissen, (fehlte), um die Kinder auch pädagogisch zu fördern.“ (KERN 1998, S. 12)

In Österreich wird die ungarische Gräfin Theresia BRUNSVIK VON KOROMPA als die Begründerin der Kleinkind-Bewahranstalten mit „pädagogischem Konzept“ gesehen. Sie gründete 1828 die erste Bewahranstalt in Österreich-Ungarn, nach dem Vorbild Englands.

Erst durch die romantischen Überlegungen Friedrich FRÖBELS entwickelte sich ein Bildungsverständnis, dass den Kindern eine eigene Bildsamkeit erlaubte. Somit gab es auch

einen neuen Bildungsauftrag, der FRÖBEL 1840 zur Gründung des ersten „Kindergartens“ und später zur Gründung der ersten Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen veranlasste. FRÖBELS Kindergärten sind die Anfänge der Kindergärten im heutigen Verständnis. Er sah seine Kindergärten als erste Instanz des Bildungssystems und wollte die Kinder altersgerecht auf die Schule vorbereiten. FRÖBEL wird – nicht nur deshalb – als Vorreiter der Vorschulerziehung geachtet. (Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 25) Sehr langsam traf FRÖBELS Gedankengut in der Donau-Monarchie ein: Die ersten Aufzeichnungen über die Gründung eines Fröbel-Kindergartens in Wien lassen sich von 1848 finden. Hier liegt der Grundstein des österreichischen Kindergartenwesens, ab diesem Zeitpunkt entstanden zahlreiche Kindergärten unterschiedlichster Trägerschaften (Staat, Bund, Länder, Gemeinden, Kirche, Vereine, Privatpersonen), Interessensvertretungen sowie die erste österreichische Kindergartenzeitung „Zeitschrift für das Kindergartenwesen“. (Vgl. BERGER 2004, S. 4) Seit 1872 ist in Österreich das Kindergartenwesen gesetzlich verankert und somit öffentlich anerkannt.

Aufgrund katastrophaler Rahmenbedingungen waren disziplinäre Schwierigkeiten ein großes Problem, sodass die Einhaltung der FRÖBEL'schen Ideen kaum möglich war. (Vgl. HEERWART 1901, S. 147ff) Diese Umstände, welche in Volkskindergärten vorherrschten, waren für viele Vertreter der FRÖBEL'schen Leitideen nicht akzeptabel. Sie übten Kritik an gängigen Methoden und Praktiken und bildeten neue Ideen. Es entwickelte sich die „Reformpädagogische Bewegung“, die auf zahlreiche Vertreter und Vertreterinnen (z. B.: Ellen KEY (1849–1926), Maria MONTESSORI (1870–1952) und Rudolf STEINER (1861– 1925)) zurückblickt, deren Einfluss noch heute in Kindergärten und Schulen spürbar ist.

2.2.2. Die jüngste Vergangenheit

Vor ungefähr 45 Jahren, also zirka um die 1960er Jahre, entstand eine ähnliche Diskussion rund um das Thema Bildungswesen wie sie heute stattfindet. Damals wurde für den Kindergarten eine Reformierung von der „Verwahranstalt“ zu einer Bildungsinstitution gefordert. Diese Neuorientierung des Kindergartenwesens „[...] sollte zu einer besseren Qualifizierung für die Erfordernisse der modernen, technisierten Welt führen“. (BERGER 2004, S. 1)

Gründe für die Ingangsetzung dieser Diskussion waren unter anderem die Vernachlässigung der kognitiven Förderung von Vorschulkindern, sowie neue Ergebnisse aus der Begabtenforschung. (Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 29f & BERGER 2004,

S. 1) In Deutschland wurde daraufhin sogar gefordert schon Fünfjährige einzuschulen, was sich aber aufgrund von Modellversuchen als noch nicht sinnvoll herausstellte. Kindergartenkinder bedürfen anderer didaktischer Konzepte und somit wurde der Kindergarten als erste Instanz des Bildungswesens anerkannt. (Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 29f)

Die Ergebnisse der Intelligenz-, Motivations-, Lern- und Sozialforschung führten zu einer neuen bildungspolitischen Auseinandersetzung. Der Kindergarten sollte gesellschaftliche Missstände aufbrechen, indem durch frühe intellektuelle Förderung benachteiligter Kinder Chancengleichheit erreicht würde. Diese Hoffnung in die allgemeine frühe Förderung führte zu einer Verschulung des Kindergartens, welche wiederum eine Diskussion um die Qualität des Kindergartens auslöste. Es setzte ein neuer Trend ein, der die einseitige kognitive Förderung ablehnte und die Gesamtpersönlichkeit des Kindes mit all seinen Teilbereichen in den Mittelpunkt stellte.

1970 entwickelten Charlotte NIEDERLE, Elisabeth MICHELIC und Friederike LENZENDER den Bildungs- und Erziehungsplan für österreichische Kindergärten. (Vgl. NIEDERLE, MICHELIC und LENZENDER 1987, o. S. zit. nach HARTMANN und STOLL 1999, S. 24f)

Im Jahr 1975 bestand der österreichische Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ aus elf Bildungs- und Erziehungsfeldern (vgl. BERGER 2004, S. 2):

- 1) Emotionale Erziehung
- 2) Sozialverhalten
- 3) Sexualverhalten
- 4) Wertverhalten
- 5) Religiös-christliche Erziehung
- 6) Kreativität
- 7) Denkförderung
- 8) Sprachbildung
- 9) Bewegungserziehung
- 10) Lern- und Leistungsverhalten und
- 11) Umweltbewältigung

1987 wurde dieser Bildungs- und Erziehungsplan aufgrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen und neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse modifiziert, dann aus Mangel an Alternativen bis 2005 nur noch als Leitfaden für die Konzeption der Bildungs- und Erziehungsarbeit verwendet. (Vgl. NIEDERLE, MICHELIC und LENZENDER 1987, o. S. zit. nach HARTMANN und STOLL 1999, S. 24f)

Seit 2006 definiert der Wiener Bildungsplan die Kindergartenarbeit. (Vgl. BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006) (Vgl. dazu Punkt 3.5.2.)

Der Situationsansatz

Durch die rasche Veränderung der Lebensbedingungen der Kinder war dieser Rahmenplan bald nicht mehr ausreichend und neue pädagogische Konzepte entstanden. Der Situationsansatz ist das Konzept, welches sich in Österreichischen Kindergärten bis heute wiederfinden lässt.

Obwohl von starker Kritik begleitet „[...] konnte sich der Situationsansatz wie keine zweite didaktische Innovation nach dem Zweiten Weltkrieg (...) in der elementarpädagogischen Praxis etablieren, [...]“. (KONRAD 2004, S. 196)

BERGER bringt den Inhalt auf den Punkt, indem er zusammenfasst, dass in diesem neuen Ansatz „Kompetenz und Selbständigkeit der Kinder als höchste Ziele an soziale Verantwortung gebunden, ohne einseitiges Training einzelner Funktionen, zu persönlichkeitszentrierten Wissen führen.“ (BERGER 2004, S. 2)

Die vier Hauptmerkmale des Situationsansatzes sind bis heute in der pädagogischen Arbeit im Kindergarten verankert:

- „der Bezug zur Lebenssituation der Kinder,
- das Lernen in Erfahrungszusammenhängen und in altersgemischten Gruppen,
- die Mitwirkung von Eltern an der pädagogischen Arbeit,
- eine engere Verbindung von Kindergarten und Gemeinwesen“ (ebda, S. 2) als bisher.

In den 1970er Jahren entwickelte sich ebenfalls die Orientierung, didaktisches Denken im Elementarbereich einzuführen. So sollte die Planung der Kindergartenarbeit jeder Klein-

kindpädagogin strukturiert und reflektiert sein. Außerdem findet man auch in dieser Zeit die ersten Bemühungen, Erziehungs- und Bildungsziele für die Kindergartenarbeit zu formulieren.

2.2.3. Die aktuelle Situation in Kindergärten

In Österreich sind Kindergärten völlig unabhängig vom Schulwesen. Sie werden von den Bildungsabteilungen der neun Bundesländer und den jeweiligen Gemeinden als Kindergartenhalter verwaltet. Im Prinzip sind die Kindergartengesetze, obwohl sie Landesache sind, für die 4 378 österreichischen Kindergärten ähnlich und gelten für die öffentlichen (75 %) wie auch privaten Kindergärten (15 % Kirche/Caritas, 10 % sonstige Private wie Elternvereine und Betriebe). (Vgl. WETZEL, ITZLINGER und KRUMM 2006, S. 1f)

Das österreichische Kindergartenwesen ist seit 1962 durch das Schulorganisationsgesetz geregelt. Jedes Bundesland regelt sein Kindergartenwesen aufgrund der betreffenden Gesetze. Diese beinhalten den organisatorischen Aufbau, Bedingungen zur Errichtung von Kindergärten, Personalangelegenheiten und die Finanzierung.

Ebenso festgeschrieben sind Aufgaben des Kindergartens, die im Landesgesetzblatt für Wien vom 7. März 2003 wie folgt beschrieben werden:

Ab. 17 Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG Aufgaben der Kindertagesheime

„§1. Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen wie ein kindgemäßes Raumangebot sowie entwicklungsadäquates Spiel- und Beschäftigungsmaterial sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen. In Kindertagesheimen sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“
(LANDESGESETZBLATT FÜR WIEN 2003, o. S.)

Wie schon mehrfach erwähnt und auch in den meisten Veröffentlichungen zum Thema Frühe Bildung, beruht die aktuelle Diskussion um die Veränderung im Elementarbereich

den Ergebnissen der 2001 durchgeführten PISA-Studie²¹. Die Hauptergebnisse der auf Studie (Österreich belegte in der Domäne Lesekompetenz den fünften Platz im europäischen Vergleich) (siehe Abbildung 2) führten im politischen und wissenschaftlichen Diskurs, auch zur genaueren Betrachtung des Elementarbereiches, da Lesekompetenz auf eine gut entwickelte Sprachkompetenz aufbaut.

Die Ranglisten		
Lesekompetenz	Mathematik	Naturwissenschaften
Finnland	Japan	Korea
Kanada	Korea	Japan
Neuseeland	Neuseeland	Finnland
Australien	Finnland	Großbritannien
Irland	Australien	Kanada
Korea	Kanada	Neuseeland
Großbritannien	Schweiz	Australien
Japan	Großbritannien	Österreich
Schweden	Belgien	Irland
Österreich	Frankreich	Schweden
Belgien	Österreich	Tschechien
Island	Dänemark	Frankreich
Norwegen	Island	Norwegen
Frankreich	Liechtenstein	USA
USA	Schweden	Ungarn
Dänemark	Irland	Island
Schweiz	Norwegen	Belgien
Spanien	Tschechien	Schweiz
Tschechien	USA	Spanien
Italien	Deutschland	Deutschland
Deutschland	Ungarn	Polen
Liechtenstein	Russland	Dänemark
Ungarn	Spanien	Italien
Polen	Polen	Liechtenstein
Griechenland	Lettland	Griechenland
Portugal	Italien	Russland
Russland	Portugal	Lettland
Lettland	Griechenland	Portugal
Luxemburg	Luxemburg	Luxemburg
Mexiko	Mexiko	Mexiko
Brasilien	Brasilien	Brasilien

Abbildung 1²²

Da Sprache bekannterweise vor Schuleintritt erworben wird, wurde bald die Forderung nach frühzeitiger Sprachförderung laut. Eine Fülle von Programmen, Projekten, Publikation und Initiativen war die Folge. (Vgl. SANDER und SPANIER 2003, S. 13f)

Um die Situation rund um die Sprachförderung in Kindergärten besser beurteilen zu können, bedarf es einiger Erläuterungen zu den Gegebenheiten in Kindergärten. Da Bildung und Qualität oft in einem Atemzug genannt werden, muss auch die vorliegende Arbeit klären, welcher Voraussetzungen es bedarf, um entsprechend arbeiten zu können. Die

²¹ Bei der standardisierten Messung werden Schülerleistungen von 15 Jährigen gemessen, die anschließend den „[...] Teilnehmerstaaten als Grundlage von schulpolitischen Entscheidungen sowie zur Einschätzung und Kontrolle der Effektivität des jeweiligen Bildungssystems“ (<http://www.bifie.at/haeufig-gestellte-Fragen-zu-pisa> Stand:2009-01-26) dienen sollen.

²² <http://www.geo.de/GEO/kultur/gesellschaft/830.html?p=1&pageview=> (Stand:2009-01-27) verändert durch die Verfasserin

nächsten Punkte widmen sich genau dieser Thematik, nämlich den vorherrschenden Anforderungen an Wiener Kleinkindpädagoginnen.

2.2.4. Berufsbild der Kleinkindpädagogin

Das Berufsprofil der Kleinkindpädagogin hat sich durch die steigenden Anforderungen in den letzten Jahren stetig geändert. Die daraus resultierende Veränderung des Berufsbildes durch eine adäquate Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau ist in Österreich bis jetzt ausgeblieben. Vielleicht ist gerade auch deshalb das gesellschaftliche Ansehen des Berufstandes weit unter dem der Lehrerinnen und das Bild der „Tante“, die mit den Kindern tanzt, malt und singt, hat sich fest in den Köpfen der Menschen eingepägt. (Vgl. SANDER und SPANIER 2003, S. 13 und <http://www.plattform-educare.org/> Stand: 2009-02-21)

Im Österreichischen Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „STARTING STRONG“ aus dem Jahr 2004 wird ebenfalls das Image der Kleinkindpädagoginnen als generell niedrig angesprochen. „Das Image der PädagogInnen, die mit der Erziehung, Betreuung und Bildung von Kleinkindern zu tun haben, verändert sich in Österreich nur langsam. Trotz der wachsenden Anforderungen an die Kleinkindpädagogik ist die Anerkennung von außen nach wie vor gering. Das wird sowohl durch die mangelnde Akzeptanz der pädagogischen Tätigkeit in der Gesellschaft als auch die inadäquate Vergütung der Leistung deutlich. Die in Österreich für KindergartenpädagogInnen immer noch gebräuchlichen (sic!) Bezeichnung ‚Tante‘ ist nach Ansicht vieler Pädagoginnen und Pädagogen abwertend und verhindert die professionelle Wahrnehmung des Berufs.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2004, S. 74f)

In Anlehnung an die überarbeitete Fassung des ÖSTERREICHISCHEN HINTERGRUNDBERICHTS ZUR OECD-LÄNDERPRÜFUNG „STARTING STRONG“ aus dem Jahr 2004, wird dieser Punkt die aktuellen Themen der Kleinkindpädagogik erfassen, um auf die Vielzahl der zu berücksichtigenden Bereiche in der Kleinkindarbeit hinzuweisen. (Vgl. ebda 2004)

- *Frühe Förderung* umfasst die individuelle Förderung des einzelnen Kindes, wie auch die Förderung ausgewählter Bildungsschwerpunkte aufgrund der Veränderung unserer Gesellschaft hin zu einer „Wissensgesellschaft“. (Vgl. ebda, S. 14)

- *Schulvorbereitung* wird hier synonym verwendet zu (noch immer) üblichen anderslautenden Begriffen wie Vorschulerziehung, frühes Lernen, Schulfähigkeit u. ä. Hat man vor einigen Jahren noch ein Jahr vor Schuleintritt des Kindes mit der speziellen „Förderung“ der Kinder durch ausgewähltes Material begonnen, so sieht man heute Schulvorbereitung nicht mehr getrennt von der Frühen Förderung, denn Kinder lernen ab ihrer Geburt (oder auch schon pränatal). (Vgl. ebda, S. 14)
- *Interkulturalität* ist durch die Migrationsgeschichte Österreichs immer mehr ein Thema in der Kleinkindpädagogik. Der oft hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Kinderbetreuungseinrichtung – 2006/2007 waren 34 % der in österreichischen Kindergärten betreuten Kinder Kinder mit nicht deutscher Muttersprache²³ – , erfordert eine neue Arbeitsweise der Kleinkindpädagoginnen.
- *Geschlechtssensible Pädagogik* findet international in Kindertageseinrichtungen zunehmend Beachtung. (Vgl. MACNAUGHTON 2004, S. 345ff)
- *Elternarbeit* wird aufgrund von vier Faktoren immer bedeutender für die moderne Frühpädagogik. Der Kindergarten versteht sich erstens als familienergänzende, im Gegensatz zu familienersetzende Institution. Zweitens bringt die veränderte Gesellschaft zunehmend Belastungen und Verunsicherungen in Erziehungsvorstellungen mit sich. Der Kindergarten soll, als dritter Faktor, Eltern niederschwellig für notwendige Themen motivieren und sensibilisieren. Letztlich hat die Zusammenarbeit mit den Eltern hohe Bedeutung, weil Eltern aus unterschiedlichsten Kultur- und Lebenswelten im Kindergarten (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 141f) “(...) eine Atmosphäre des Willkommenseins und der Integration erfahren können.“ (ebda, S. 142)
- *Beobachten und Dokumentieren* ist die logische Folge von der Forderung nach Individualität, denn „nur die Beobachtung hilft, jedem Kind mit seinen Bedürfnissen gerecht zu werden.“ (ebda, S. 117)

²³ Vgl. https://www.statistik.at/web_de/presse/pressemitteilungen_vorjahr/12/028809?year=2007&month=12
Stand: 2009-01-27

- *Evaluation und Qualitätssicherung* dienen zur Überprüfung und Reflexion des Kindergartengeschehens. (Vgl. ebda, S.126ff; Hervorhebungen durch die Verfasserin)

Diese Anforderungen an die Kleinkindpädagoginnen und auch Trägerschaften sind neu oder verändert, aus diesem Grund werden neue Konzepte notwendig. (Vgl. ebda, S. 126ff)

2.3. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule

Die Zeit, in der ein Kind vom Kindergarten in die Schule kommt, ist mit vielen neuen Erfahrungen und Gefühlen für das Kind, als auch für die Eltern verbunden. Wo viele Kinder eine positive Erwartungshaltung, aufgrund der neuen Rolle, die sie einnehmen werden, haben, gehen andere mit Ängsten, aufgrund der ungewissen Anforderungen, auf die Einschulung zu.

Der Psychologe mit familientherapeutischer Zusatzausbildung, Karlheinz BARTH geht davon aus, dass Selbstwertgefühl, Lernfreude und Einstellung zur Schule, im Falle eines missglückten Schulstarts, einer Entwicklung von Lernschwierigkeiten bereits zu Beginn des Erstunterrichts und die Art und Weise, wie Kinder und Eltern mit den Schwierigkeiten umgehen, negativ beeinflusst werden können. Hierfür ist aber nicht ausschließlich der punktuelle Schuleintritt zu sehen, sondern vielmehr die gesamte Lerngeschichte eines Kindes im Vorschulalter, die Übergangsphase zwischen Kindergarten und Volksschule und die Entwicklung nach Schulbeginn. (Vgl. BARTH 1996, S. 13f)

Obwohl für die meisten Kinder der Übergang als unproblematisch eingestuft werden kann, treten doch für alle mit der neuen Situation „Schule“ auch neue Anforderungen und Veränderungen auf. BARTH beschreibt dies noch bevor der Psychologe und wissenschaftliche Mitarbeiter am Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern, Wilfried GRIEBEL, und die Psychologin und wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern, Renate NIESEL, gemeinsam das Transaktionsmodell entwickeln und die Auswirkungen des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule anhand von drei Ebenen klassifizieren (vgl. SCHUMACHER 2007, S. 14):

- individuell
- Beziehungen (interaktive Ebene)

- Umfeld (kontextuelle Ebene)

Auf der individuellen Ebene herrschen Veränderungen der Identität, wie beispielsweise der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind, die Bewältigung starker Emotionen, wie Vorfreude, Neugier, Stolz, aber auch Unsicherheit, Angst, sowie der Kompetenzerwerb von Selbstständigkeit, der Kulturtechniken und neuer Verhaltensweisen, vor. (Vgl. ebda, S. 14)

Die Beziehungs-Ebene wird beherrscht von der Aufnahme neuer Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülern und Mitschülerinnen, den Veränderungen beziehungsweise dem Verlust bestehender Beziehungen zu Erziehern und Erzieherinnen, Kindergartenfreunden und Kindergartenfreundinnen und Beziehungen der Familie, aber auch einem Rollenzuwachs aufgrund veränderter Rollenerwartungen. (Vgl. ebda, S. 14)

Auf der Ebene des Umfelds kommen die Integration eines weiteren Lebensbereichs, der Schule, der Wechsel des Curriculums, sowie die Bewältigung möglicher familiärer Übergänge bei zum Beispiel Geburt von Geschwistern, beruflicher Orientierung eines Elternteils oder Elterntrennung zum Tragen. (Vgl. ebda, S. 14)

Erik ERIKSON hat den Begriff des „Urvertrauens“ für das Aufwachsen von Kindern in überschaubaren Lebenswelten geprägt. (Vgl. ERIKSON 1968, S. 241 ff) „Das sind die Lebenswelten, die sich durch verlässliche Bezugspersonen, durch überschaubare Räumlichkeit und Gegenständlichkeit sowie durch erkennbare Regeln auszeichnen. Solche Lebenswelten geben uns Sicherheit und sind die Hauptlieferanten für das Stiften individuellen wie kollektiven Lebenssinns. Für das Aufwachsen von Kindern sind überschaubare Lebenswelten von entscheidender Bedeutung. Sie sichern eine gesunde Entwicklung des kindlichen Individuums.“ (KNAUF o. J., o. S.)

So wie bereits oben beschrieben werden Kinder mit einer neuen Lebenswelt, mit neuen Personen, Räumen, Regeln und Erwartungen konfrontiert. Aufgrund des „Urvertrauens“ findet sich die Mehrzahl der Kinder in dieser neuen Lebenswelt zurecht, da sie Sicherheit, Geborgenheit und Wärme verlässlicher Beziehungen in den ersten Lebensjahren erfahren und positiv verarbeitet und personale Stabilität erworben haben, um mit Neugier und Interesse ihre Umweltbeziehungen schrittweise auszubauen und um neue, sogar risikobehaftete Erfahrungen zu suchen. Trotzdem birgt diese neue Situation die Gefahr des Gefühls der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit. (Vgl. ebda)

In einer von GRIEBEL und NIESEL veröffentlichten Studie, bei der Kinder und Eltern zum Übergang von Kindergarten zu Schule befragt wurden, herrschten folgende Ergebnisse vor:

- Kinder erleben mit der Einschulung einen Identitätswandel (vgl. GRIEBEL und NIESEL 2002, S. 15 ff, zit. nach KNAUF o. J., o. S.)
- Kinder verbinden die Zeit der Einschulung vielfach mit Stress-Erfahrungen (vgl. ebda, S. 35 ff, zit. nach KNAUF o. J., o. S.),
- Kinder charakterisieren den Unterschied zwischen Kindergarten und Schule vielfach mit den Gegensatzpaaren "spielen" und "lernen" sowie "dürfen" und "müssen" (vgl. ebda, S. 113, zit. nach KNAUF o. J., o. S.),
- Kinder erleben Anstrengungen sowohl hinsichtlich der schulspezifischen Rollenerwartungen, als auch auf der Beziehungsebene mit anderen Kindern oder der Lehrerin (vgl. ebda, S. 114, zit. nach KNAUF o. J., o. S.),
- Eltern begleiten die Einschulung ihrer Kinder mit Phasen von Ängstlichkeit in Hinblick auf Leistungserwartungen und sich verstärkender Selektion (vgl. ebda, S. 116 u. 125 ff, zit. nach KNAUF o. J., o. S.).

Für diese Problematik beim Übergang werden drei Lösungsansätze veranschlagt (vgl. KNAUF o. J., o. S.)

- Die Schaffung eines institutionell gleitenden Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich
- Die Akzeptanz von Diskontinuität als Herausforderung und Entwicklungsanreiz im Kontext eines Denkansatzes, der Übergänge als notwendiges Element von Lebensgeschichte begreift
- Die Stärkung der Kinder durch eine Schulvorbereitung, die Kinder "schulfähig" und "schulbereit" macht.

Um diesen Forderungen nachkommen zu können, bedarf es einiger Überlegungen bezüglich der Kooperation zwischen den beiden Institutionen Kindergarten und Schule, als auch zur Schulvorbereitung von Kindern. Nachfolgende Punkte behandeln diese Themen.

2.4. Schulvorbereitung

Ein Teil des Wiener Bildungsplans für Kindergärten befasst sich mit der Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Der Bildungsauftrag des Kindergartens impliziert die Vorbereitung der Kinder auf den nächstfolgenden Lebensabschnitt. Der Bildungsplan sieht dafür keinen speziellen Zeitpunkt vor, sondern beschreibt die gesamte Kindergartenzeit als „[...] Kompetenzförderung, indem Materialangebot und methodisch-didaktische Überlegungen darauf zielen, dass die Kinder auf möglichst vielen Gebieten Wissen erwerben, ein Grundverständnis für Zusammenhänge erlangen und ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können.“ (BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 62)

So beschreibt auch schon vor etwas mehr als zehn Jahren der deutsche Grund- und Hauptschullehrer Helmut HACKER, dass der Kindergarten auf die Schule vorbereitet, ohne der Schule etwas vorwegzunehmen: Die Kinder werden im Spiel kognitiv vielseitig gefördert, es erlebt im Gruppenverband soziales Verhalten, es erkennt eigene Stärken und baut Vertrauen in sich auf. „Eine solche umfassende Förderung, wie sie dem modernen Kindergarten aufgegeben ist, schafft das *lern- und schulbereite Kind*.“ (HACKER 1998, S. 58, Hervorhebung durch Hacker)

Dieser Begriff findet aber kaum Einzug in die Diskussion. Der Begriff Schulreife, der von der Annahme ausgeht, „[...] dass der körperliche, geistige und psychische Entwicklungsstand des Kindes den schulischen Anforderungen genügt [...]“ (WOLTRON 1997, S. 529), wurde zwar von dem der Schulfähigkeit abgelöst, trotzdem werden diese beiden Begriffe aber weiterhin synonym verwendet. (Vgl. KAMMERMEYER 2000, S. 17)

Dieser Wandel der Begrifflichkeiten vollzog sich vor dem Hintergrund wechselnder theoretischer Annahmen. (Vgl. ebda, S. 19ff) An den Anfängen der Begriffsänderung, sah man davon ab, Reifungsprozesse eines Kindes für dessen Schulfähigkeit heranzuziehen. Mitte des 20. Jahrhunderts fassten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen Schulfähigkeit zusammen als ein Bündel von Fertigkeiten, die Kinder nahezu ausschließlich im kognitiven Bereich zu beweisen haben. Für die Feststellung der Schulfähigkeit wurden häufig Testverfahren entwickelt, von deren Gebrauch aber kurz darauf wieder abgeraten wurde. (Vgl. KRENZ 2003, S. 49ff) Der Begriff Schulfähigkeit – in oben erwähnter Definition – fand aber nicht nur Zuspruch, denn neben der kognitiven Kompetenz müssen auch andere Entwicklungskompetenzen berücksichtigt werden.

Der Universitätsdozent für angewandte Psychologie in Kiel, Armin KRENZ, Schulfähigkeit als Summe von vier Kompetenzbereichen (Fertigkeiten und Fähigkeiten), die Kinder brauchen, „[...] um nutzbringende *Lernerfahrungen* machen zu können und entsprechende *Lernergebnisse* zu erzielen.“ (ebda, S. 61, Hervorhebung durch Krenz)

Diese vier Bereiche lassen sich in folgender Definition von Schulfähigkeit wiederfinden: „Schulfähigkeit ist die Summe ganz bestimmter Verhaltensmerkmale und Leistungseigenschaften eines Kindes, die es braucht, um im Anfangsunterricht und der weiteren Schulzeit Lernimpulse wahrzunehmen, aufzugreifen und im Sinne einer Lernauseinandersetzung zu nutzen, um persönlichkeitsbildende und inhaltliche Weiterentwicklung im *emotionalen, motorischen, sozialen* und *kognitiven* Bereich aufzunehmen und umzusetzen.“ (ebda, S. 63; Hervorhebung durch die Verfasserin)

Für jeden dieser Bereiche gibt KRENZ vier Basiskompetenzen an (vgl. ebda, S. 67–91):

Die emotionale Schulfähigkeit teilt sich in (vgl. ebda, S. 70):

- Belastbarkeit besitzen
- kleine oder größere Enttäuschungen ertragen können
- neuen, unbekanntem Situationen möglichst angstfrei begegnen können
- Zuversicht in eigene Lernmöglichkeiten besitzen

Im Bereich der sozialen Schulfähigkeit lauten die Basiskompetenzen (vgl. ebda, S. 73):

- anderen Menschen zuhören können
- sich in der Gruppe angesprochen fühlen
- Regeln erfassen und einhalten können
- konstruktive Konfliktlöseverhaltensweisen kennen und umsetzen können

Die motorische Schulfähigkeit lässt sich gliedern in (vgl. ebda, S. 76):

- viso-motorische Koordination, Finger- und Handgeschicklichkeit
- eigeninitiatives Verhalten zeigen können
- Belastungen erkennen und diese aktiv verändern wollen und auch können
- Gleichgewichts-, taktile und kinästhetische Wahrnehmung besitzen

Die Bereiche der kognitiven Schulfähigkeit lauten (vgl. ebda, S. 80):

- Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit besitzen
- auditives Kurzzeitgedächtnis, auditive Merkfähigkeit und visuelles Gedächtnis haben und nutzen können
- Neugierdeverhalten zeigen und Lerninteresse umsetzen können
- folgerichtiges Denken besitzen und Beziehungen sowie Gesetzmäßigkeiten erkennen können

Darüber hinaus bedarf es aber einer vernetzten Sichtweise, denn auch Rahmenbedingungen der Schule und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte spielen eine große Rolle in der Frage um die Schulfähigkeit eines Kindes. (Vgl. ebda, S. 63)

Auch für HACKER ist Schulfähigkeit ein Zusammenspiel von Voraussetzungen die das Individuum mitbringt, Rahmenbedingungen der Schule und des Übergangs, an dem die abgebende bzw. aufnehmende Institution und die Eltern beteiligt sind. (Vgl. HACKER 1998, S. 73)

An dieser Definition lässt sich erkennen, dass ein Trennen der Bereiche Schule, Kindergarten, Eltern, Schulvorbereitung, Schulfähigkeit und Kooperation in separate Kapitel kaum möglich ist, da erst eine vernetzte Denkweise aller Beteiligten ein funktionierendes Ganzes ergeben kann.

2.5. Die Kooperation

So wie im vorangegangenen Punkt bereits ausgeführt, ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule für einen gelingenden Übergang mitverantwortlich und empfehlenswert.

Die Professorin an der Universität Koblenz-Landau, Gisela KAMMERMEYER, vertritt die Ansicht, dass es die gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Volksschule ist, die Schulfähigkeit zu erarbeiten. (Vgl. KAMMERMEYER 2001, S. 1)

BARTH sieht die Kooperation der beiden „relativ unverbundenen Bildungseinrichtungen“ in (vgl. BARTH 1995, S. 17f)

- der Bildung von Arbeits- und Gesprächskreisen zwischen Kleinkindpädagoginnen und Lehrerinnen, die Austausch über Ziele, Inhalte und Methoden beider Bereiche beinhaltet.
- dem Besuch und der Hospitation der schulpflichtigen Kinder in der neuen Schule.
- Gemeinsamen Fortbildungen
- der Durchführung von Elternabenden zu bestimmten Themen.
- der Gestaltung eines an den kindlichen Bedürfnissen orientierten Erstunterrichts
- den wechselseitigen Hospitationen von Lehrerinnen und Kleinkindpädagoginnen, um den Arbeitsstil des Kindergartens bzw. der Volksschule kennenzulernen

Laut der Pädagogin und Mitarbeiterin des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München, Michaela OBERHUEMER, werden zwar Einzelaktivitäten wie ein Besuch in der Schule, eine Einladung der Direktorin zum Elternabend, u. ä. initiiert, sind aber keine ausreichende Grundlage für das gegenseitig notwendige und differenzierte Verständnis. Für eine sinnvolle Schulvorbereitung und ein verstärktes Anknüpfen an vorschulischen Erfahrungen der Kinder, muss Kooperation mehr beinhalten. Sie fordert dafür eine beständige und vielfältige Kooperation. (Vgl. OBERHUEMER 1995, S. 99)

Den eben angedeuteten Mangel an Kooperation zwischen Kindergarten und Schule sieht BARTH in der zeitlich schwer zu bewältigenden Mehrarbeit, die durch die bestehenden Rahmenbedingungen nicht aufgefangen wird, durch beispielsweise das Ungleichgewicht der Wertigkeiten von Kleinkindpädagoginnen und Lehrerinnen, durch erhöhte Erwartungen an die jeweils andere Institution, unterschwellige Ängste, die Eigenständigkeit zu verlieren und den Kindergarten zu verschulen sowie, durch reale Strukturen, die im Bildungswesen vorhanden sind. (Vgl. BARTH 1995, S. 19)

Für BARTH birgt besonders die Trennung der beiden Bereiche das Risiko, dass „[...] jeder mangels institutioneller und pädagogischer Verzahnung nur auf seinen eigenen pädagogischen Bereich fixiert bleibt.“ (ebda, S. 19)

Auch OBERHUEMER setzt für eine Verbesserung der Zusammenarbeit bei der Veränderung des Systems, den Rahmenbedingungen an. Sie verlangt für die Festigung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule unter anderem (vgl. OBERHUEMER 1995, S. 101):

- Eine gemeinsame Ausbildung für Kleinkindpädagoginnen und Lehrerinnen über konzeptionelle, pädagogisch-praktische, organisatorische und rechtliche Fragen der Zusammenarbeit.
- Mehr Berücksichtigung von Fragen des Übergangs in der Ausbildung beider Berufsgruppen.
- Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Kindergartenverwaltung und Vertretern der Schulverwaltung.
- Die Anrechnung der Kooperationsaktivitäten auf das Pflichtstundenmaß der beteiligten Pädagoginnen in Schule und Kindergarten.

Momentan ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule im Lehrplan der Volksschule sowie im Bildungsplan für Kindergärten jeweils nur mit einer kurzen Bemerkung gesetzlich verankert.

Im Volksschullehrplan findet sich folgender Absatz, der die Zusammenarbeit betrifft:

„Für die individuelle Förderung der Kinder in der Vorschulstufe sowie in den weiteren Schulstufen der Grundschule ist auch die Kooperation der Lehrerin bzw. des Lehrers mit anderen Einrichtungen erforderlich. Besonders wichtig ist die Kontaktnahme mit dem Kindergarten und der 1. Schulstufe der Grundschule. Darüber hinaus ist auch die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Einrichtungen vorteilhaft (...).“ (LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE, 2005d, S. 16)

Im Bildungsplan der Wiener Kindergärten wird im Kapitel „Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten“ es als Aufgabe der Kleinkindpädagogin gesehen, „[...] Kommunikation mit allen Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern zu ermöglichen“. (Vgl. BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 32) Im letzten Satz des Kapitels „Transitionen“ und somit des gesamten Bildungsplans wird für den Erfolg des Übergangs von Kindergarten zu Volksschule, „ein Austausch zwischen der Kindergartenpädagogin / dem Kindergartenpädagogen und der Lehrerin / dem Lehrer im Hinblick auf methodisch-didaktische Überlegungen und ein Kennenlernen des jeweils anderen pädagogischen Feldes [...]“ (ebda, S. 63) gesehen.

2.6. Zusammenfassung

Da vorliegende Untersuchung in den Bereichen Kindergarten und Volksschule angesiedelt ist, befasste sich dieses Kapitel mit diesen beiden Institutionen.

Ausgehend von der Institution Volksschule, mit der Geschichte, der aktuellen Situation und dem Lehrplan über die „benachbarte Bildungswelt“ Kindergarten, dessen Vergangenheit und aktuelle Situation wurde im Anschluss auf die Nahtstelle Kindergarten-Volksschule Bezug genommen. Hierbei wurde auf die Schuleingangsphase und die Wichtigkeit der Kooperation besonders eingegangen.

3. Der Bildungsbegriff im Elementarbereich

Der Begriff Bildung wird in verschiedenen Bereichen und Disziplinen verwendet, je nach Ausrichtung finden sich aber unterschiedliche Begriffsauslegungen. Es erweist sich als schwierig, eine einheitliche Festlegung zu finden, da „Bildung“ ein sprachlich, kulturell und historisch bedingter Begriff ist. (Vgl. LADENTHIN 2004, S. 56ff)

Dieses Kapitel soll erläutern, wie der Begriff Bildung in der Elementarpädagogik verwendet wird. Es soll, ausgehend von der Begriffsdefinition, über den Verlauf kindlicher Bildungsprozesse, bis hin zu Ergebnissen aus der Kognitionsforschung gezeigt werden, wie der Elementarbereich „frühe Bildung“ wahrnimmt und was „frühe Bildung“ im Kindergarten leisten soll, beziehungsweise kann.

3.1. Frühe Bildung

Wie schon im Punkt 2.2.3. beschrieben, war die PISA-Studie 2001 ausschlaggebende Kraft dafür, dass die Gesellschaft und die Politiker aufmerksam wurden und auf Ursachen-suche für die schlechten Ergebnisse gingen. (Vgl. u. a. SCHOR 2002, o. S.) Bald zogen Politiker und deren Beauftragte den Schluss, dass der vorschulische Bildungsbereich vernachlässigt wurde, und lenkten ihr Augenmerk nun verstärkt auf die Bildungsfragen der frühen Kindheit. (Vgl. ebda)

Trotzdem die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2001 nicht als Beweis dafür gelten können, dass sie ihren Ursprung in der frühen Kindheit der Getesteten hatten, betont der Professor für Erziehungswissenschaft Wassilios E. FTHENAKIS²⁴, dass eine Reflexion der Pädagogik der frühen Kindheit in Betracht gezogen werden muss. Es besteht demnach ein indirekter Zusammenhang von Ergebnissen von 15 Jährigen und Elementarpädagogik. (Vgl. FTHENAKIS 2003) Nachdem der erste Schock über das bedenkliche Abschneiden der Getesteten überwunden war, sahen sich Politiker und Bildungsbeauftragte gezwungen, Taten folgen zu lassen. Die JUGENDMINISTERKONFERENZ sieht sich im Jahr 2002 veranlasst,

²⁴ Wassilios E. FTHENAKIS ist Direktor des Münchner Staatsinstituts für Frühpädagogik und Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Frühpädagogik, Bildungsforschung und Familienforschung. (Vgl. FTHENAKIS und OBERHUEMER 2004, S. 403)

„...die besondere Bedeutung des Bildungsauftrags der Einrichtungen der Kinderbetreuung im Vorschulalter zu unterstreichen und auch ihre Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen zu betonen, der nur durch eine Verbindung von Bildung, Erziehen und Betreuen entsprochen werden kann. Dabei kommt der Bildung - auch im Sinne der Förderung der Selbstbildung - eine grundlegende Bedeutung zu. Denn so wie gerade in diesem Alter durch Bildung wichtige Grundlagen für die weiteren Bildungsprozesse und für die Herausbildung von Fähigkeiten für das Lernen und Aneignen komplexer Zusammenhänge gelegt werden können, so können in den Einrichtungen durch eine unzureichende Stimulierung der kindlichen Bildungspotenziale Benachteiligungen verstärkt werden.“ (JUGENDMINISTERKONFERENZ 2002 o. S.)

Nicht erst seit diesem Zeitpunkt, aber nun in großer Öffentlichkeit, forderten Verantwortliche, den Bildungsauftrag des Kindergartens zu überdenken. Dafür ist es allerdings notwendig, den Bildungsbegriff zu definieren und zu klären, von welchem Begriff der Bildung im Elementarbereich ausgegangen wird. (Vgl. u. a. SCHÄFER 2003, S. 15 & HADERLEIN und SELL 2007, S. 21f)

Begriffsdefinition

Bildung – im Sinne des Lernen Lernens – beginnt nicht erst mit dem Nachdenken darüber wie man lernt, sondern mit der Geburt. (Vgl. SCHÄFER 2003, S. 20) „Das für die frühe Kindheit wichtigste Ergebnis der Kognitionsforschung scheint zu sein, dass Kinder in den ersten Lebensjahren auf weitgehend unbewussten Wegen ‚lernen‘, wie man in einer Kultur lernt.“ (ebda, S. 20)

Frühe Bildung kann als frühkindliche Bildung verstanden werden, die einen eigenständigen Bildungsbereich mit eigenen Aufgabenstellungen und Institutionen benötigt. Dort muss die Unterstützung der kindlichen Bildungsprozesse ab dem Krippenalter stattfinden. Für diese Unterstützung muss die elementare Erziehung und Bildung eine eigene Zeitspanne gewährleisten. (Vgl. ebda, S. 30)

Zusammenfassend weist der frühkindliche Bildungsbegriff laut SCHÄFER darauf hin, dass (vgl. ebda, S. 15)

- sich Kinder nur selbst bilden können;
- Lernen einen persönlichen Sinn ergeben muss;
- in Bildungsprozessen Handeln, Empfinden, Fühlen Denken, Werte, sozialer Austausch, subjektiver und objektiver Sinn miteinander in Einklang gebracht werden müssen;

- Bildungsprozesse Selbst- und Weltbilder zu einem mehr oder weniger spannungsvollen Gesamtbild verknüpfen.

SCHÄFER vertritt somit erstens einen dekontextualisierten Bildungsbegriff, der unabhängig vom sozialen und historischen Kontext ist. Zweitens geht er von einem entwicklungspsychologischen Bild vom Kind, im Sinne der konstruktivistischen Entwicklungstheorie PIAGETS aus. (Vgl. GISBERT 2004, S. 39 & SCHÄFER 2001, o. S.) „Der Kern konstruktivistischer Entwicklungstheorien besteht in der Auffassung, dass Individuen ihr Wissen selbsttätig und aktiv auf der Grundlage ihrer Erfahrungen konstruieren.“ (GISBERT 2004, S. 83)

Demgegenüber steht die Rechtfertigung des Professors für Erziehungswissenschaft FTHENAKIS'. Er sieht frühkindliche Bildungsprozesse nicht gesondert vom Kontext, sondern meint ganz im Gegenteil, dass Bildungsprozesse immer auf den Kontext auszurichten sind, in dem sie stattfinden. Es sind also die heutige Lebenswelt der Kinder, als auch die Gesellschaft, zu berücksichtigen. Wo SCHÄFER von einer konstruktivistischen Auffassung ausgeht, geht FTHENAKIS vom Sozialkonstruktivismus aus, der das Kind von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet sieht. (Vgl. ebda, S. 38ff) „Im Sozialkonstruktivismus wird das Kind von Geburt an als in soziale Beziehungen eingebettet betrachtet und das Lernen sowie Wissenskonstruktion werden als interaktionale und ko-konstruktive Prozesse aufgefasst.“ (ebda, S. 40)

FTHENAKIS genügt es demnach nicht, sich auf die Selbstbildungspotenziale des Kindes zu verlassen. Es geht darum, pädagogische Leitlinien zu finden, um den Interaktionsprozess zu gestalten, sodass sich Entwicklung überhaupt vollziehen kann. (Vgl. ebda, S. 40) Für die Arbeit im Kindergarten heißt das für FTHENAKIS, dass „Bildung (muss) somit entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten (muss), die gezielt zu gestalten sind.“ (ebda, S. 40)

Der Referatsleiter für Kindertagesbetreuung im Jugendministerium Brandenburg Detlef DISKOWSKI betont, dass trotz dieser gegenwärtigen Diskussion es die Arbeit der Pädagoginnen sein muss, die Kinder nicht zu belehren, sondern sie zu fördern. (Vgl. DISKOWSKI 2008, S. 55) „Im Kern geht es um das förderlichste Verhalten der Erziehungspersonen im Bildungsprozess des Kindes.“ (ebda, S. 55)

3.2. Frühkindliche Bildungsprozesse

Ausgehend vom Gehirnforscher Wolf SINGER könnte gesagt werden, dass es einen gültigen Bildungsprozess für alle Kinder nicht gibt, wenn er unterstreicht, dass Menschenkinder unglaublich unterschiedlich geboren werden und mit ihren Fragen und Interessen einen enormen Raum überspannen, der abgedeckt werden muss. (SINGER 1999, S. 1ff)

Trotzdem soll an dieser Stelle der Versuch gemacht werden, einen Überblick über kindliche Bildungsprozesse zu geben. Bildungsprozesse schließen Lernprozesse ein, die in unserem heutigen Verständnis von lebenslangem „Weiterbilden“ den Menschen seinen gesamten Lebenslauf lang begleiten. Diese Prozesse sind selbstverständlich und allgegenwärtig, sie helfen uns in unterschiedlichen Lebensphasen Orientierung zu haben. Diese Bildungs- und Lernprozesse weisen in unterschiedlichen Lebensphasen differenzierte Gestalt auf. Es ist erstaunlich, dass es massenhaft Literatur bedarf, um klar zu machen, dass auch kindliche Bildungsprozesse eine eigene Gestalt zeigen und dementsprechende Berücksichtigung brauchen. (Vgl. LIEGLE 2006, S. 94)

LIEGLE fasst somit Bildungsprozesse in folgender These zusammen: „Sie ‚sind‘ immer gleich und immer verschieden, sie repräsentieren immer zugleich Kontinuität und Wandel“. (ebda, S. 94) Er meint damit, dass Bildungsprozesse immer etwas Gleichbleibendes und etwas Verschiedenes innehaben. Das Gleichbleibende ist die „Funktion“ und die Verschiedenheit ist die „Struktur“ von Bildungsprozessen. Die „Funktion“ von Bildung, nämlich, die subjektive Auseinandersetzung mit der Welt, wurde bereits beschrieben, deshalb bleibt es an dieser Stelle bei der Erläuterung der „Strukturen“ von Bildungsprozessen. Die Strukturen sind variabel, denn sie „[...] verweisen auf Modi der Aneignung von Welt, auf ‚Gestalten‘ des Subjekt-Welt-Bezugs, die im Verlauf des Lebens entwickelt werden und sich wandeln.“ (ebda, S. 94).

Diese Differenzierung baut auf die von PIAGET vorgenommene Unterscheidung zwischen Funktionen und Strukturen der Intelligenz bzw. des Denkens auf. Und genau diese Unterscheidung ist ausschlaggebend dafür, dass es Verschiedenheiten und Gegensätze in Bildungsprozessen in den Lebensaltern gibt. (Vgl. ebda, S. 94f)

Diese Unterscheidung manifestiert sich in Dimensionen, die verschiedene Autoren anderslautend niederschrieben. In Vertretung für alle anderen werden im Folgenden beispielhafte

Beschreibungen der besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse aufgezeigt:

- Die Anschauende Erkenntnis: Joachim Heinrich CAMPE (1746–1818), deutscher Schriftsteller, Sprachforscher und Pädagoge, beschrieb die Wichtigkeit der Anschauenden Erkenntnis und die dafür notwendigen Systembedingungen, wie u. a. positive Empfindungen und Stimmungen und Spielmaterial, für frühkindliche Bildungsprozesse. (Vgl. LIEGLE 2006, S. 95f)
- Der „Zufällige“ und unbewusste Selbst-Unterricht: LIEGLE zitiert hierfür FRÖBEL, der damit den „[...] selbsttätige(n) Prozess zur Beförderung des Subjekt-Welt-Bezugs, angeregt durch den angeborenen Tätigkeitstrieb, verwirklicht vor allem im Spiel, [...]“ (ebda, S. 96), beschreibt.
- Unabsichtliche Selbstausbildung: „[...] Das Leben des Menschen beginnt mit der unabsichtlichen Selbstausbildung, an die sich während der Jugend die Fremdausbildung anschließt, und aus dieser hat die absichtliche Selbstausbildung herauszuwachsen [...]“ (GROOS 1913, S. 85, zit. nach LIEGLE 2006, S. 96)

Karl GROOS (1861–1946) war deutscher Kinderpsychologe und Philosoph. Er entwickelte aufbauend auf FRÖBELS Vorstellungen des Spiels, eine psychologische Theorie des Spiels, die er selbst als Einübungs- oder Selbstausbildungstheorie bezeichnete. LIEGLE fasst GROOS' Ausführungen zusammen, indem er schreibt, dass für ihn „[...] das Spiel eine evolutionäre Erfindung darstellt, die es den höher entwickelten Tieren sowie den Menschen ermöglicht und abverlangt, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Einübung zu erwerben, und zwar unabsichtlich und unbewusst, teils instinktgesteuert und teils vermittelt durch Nachahmung.“ (LIEGLE 2006, S. 97)

- Selbstempfinden: Das Selbstempfinden definiert LIEGLE nach Martin DORNES, gegenwärtig einer der wichtigsten Vertretern der Säuglings- und Kleinkindforschung. DORNES zeichnete Entwicklungsprozesse des „Selbstempfindens“ nach, „[...] mit dessen Hilfe das Kleinkind die Welt und sich selbst erfahren und ordnen kann.“ (Vgl. DORNES 1993, zit. nach LIEGLE 2006, S. 97) Dies ist ausschließlich für frühkindliche Bildungsprozesse kennzeichnend. (Vgl. LIEGLE 2006, S. 97f)

Die beschriebenen Merkmale sind in allen Bildungsprozessen wirksam, für die frühkindlichen Bildungsprozesse aber in hohem Maße charakteristisch. Bildung bedeutet in diesem Sinne immer *Selbstbildung*. (Vgl. ebda, S. 99)

LIEGLE akzentuiert weiter, es müsse Aufgabe sein, Kindern für ihre lebensphasenspezifischen und individuellen Bildungsprozesse Zeit zu lassen und ihre lebensphasenangemessenen Lernprozesse zu fördern. (Vgl. ebda, S. 108) Er geht konform mit den Gedanken ROUSSEAU, „[...] dass die frühe Kindheit eine Lebensphase eigener Art – eigener Denkungsart auch – und eigenen Wertes darstellt und dass zu den wichtigsten Regeln der Kindererziehung gehört, Zeit zu verlieren, nicht Zeit zu gewinnen.“ (ebda, S. 108)

Was sagt die Gehirnforschung dazu?

In der Gehirnforschung ist es keine neue Erkenntnis, dass „All das, was mit Lernen oder Gehirnentwicklung zu tun hat, (...) auf dem Wachstum bzw. den Veränderungen dieser Verbindungen zwischen den Nervenzellen (beruht). (...) Diese Verbindungen bzw. Verschaltungen zwischen verschiedenen Nervenzellen (...) entstehen und verstärken sich in der Entwicklung des Kindes vor allem, wenn Nervenzellen (...) gleichzeitig aktiviert werden.“ (KÜLS 2003, S. 2)

Obwohl das menschliche Gehirn zwar bis zum Lebensende veränderbar ist, ist die Kindheit die optimalste Zeitspanne, um zu lernen. In dieser Zeit ist die Lerngeschwindigkeit rasant, da hier die neuronalen Verbindungen förmlich wuchern. Anregungen braucht das Gehirn deshalb, weil ohne Anregungen von außen Nervenverbindungen nicht aktiviert werden und somit verkümmern. (Vgl. ebda, S. 3) „Es hängt also von der Umwelt ab, ob sich neuronale Verschaltungen entwickeln, stabilisieren oder auch wieder verkümmern.“ (ebda, S. 3)

Die heutige Säuglings- und Gehirnforschung hat das neugeborene Kind als aktives Wesen beschrieben, welches selektiv und individuell, kraft seiner Koordination der Sinne, die Informationen und Signale der Umwelt wahrnimmt und diese verarbeitet. CAMPE, FRÖBEL und GROOS waren somit bereits vor diesen Erkenntnissen – auf Grund ihrer Einsichten – Vorreiter. (Vgl. LIEGLE 2006, S. 97)

DIE Gehirnforschung, „beschreibt (...) die Aktivität des Kindes im Aufbau des Subjekt-Welt-Bezugs: ‚Das Gehirn eines jungen Menschen tritt von sich aus aktiv an die Umwelt heran und stellt seine Fragen‘ [...]“ (LIEGLE 2006, S. 98)

SINGER spricht von typischen „Zeitfenstern“ des Selbstunterrichts, die es zu nutzen und auszuschöpfen gilt, um etwas erwerben zu können. Allerdings müssen Rahmenbedingungen und eine vorbereitete Umwelt gegeben sein, damit selbstorganisiert, zufällig, unabsichtlich „gelernt“ werden kann. (Vgl. SINGER 1999, S. 60)

SINGER erläutert die Wichtigkeit der richtigen Zeitfenster für die Einprägung von Funktionen. Passiert diese Einprägung nicht zur korrekten Zeit, werden die dafür „zuständigen“ Gehirnverbindungen wieder „eingeschmolzen“. Bei fehlgeleiteten Entwicklungen kann es sogar zu massiven Störungen kommen. Laut SINGER ist es unumgänglich, jedem einzelnen Kind zuzuhören und zu erkennen welche Fragen es stellt, denn jedes Kind bringt individuelle Ressourcen mit, die zu erschließen sind. Das Gehirn braucht Motivation, um das „Paket“ an Entwicklungsmöglichkeiten auszuschöpfen. (Vgl. ebda, S. 61)

Um den Anforderungen des kindlichen Gehirns gerecht zu werden, appelliert der Gehirnforscher für eine Differenzierung des Bildungssystems, sowie der Veränderung unserer Kultur. Er spricht davon, dass unsere Kultur auf keinen Fall eine Hochstehende ist, da sie das Wissen nicht als höchstes Gut erachtet. (Vgl. ebda, S. 64)

Um eine Optimierung des Bildungssystems einleiten zu können, bedarf es einem Umdenken, das die Wichtigkeit der frühen Bildungsprozesse. Dafür ist es auch notwendig, die Bildungsziele der Bildungsarbeit in Kindergärten zu definieren.

3.3. Bildungsziele

Wie schon im Punkt 2.2.2. beschrieben, war – bevor der Wiener Bildungsplan in Kraft trat – der österreichische Rahmenplan in elf Bildungsziele gegliedert: Emotionale Erziehung, Sozialverhalten, Sexualerziehung, Wertverhalten, Religiös-christliche Erziehung, Kreativität, Denkförderung, Sprachbildung, Bewegungserziehung, Lern- und Leistungsverhalten sowie Umweltbewältigung (Vgl. MAIER 2006, S. 14)

NIEDERLE, MICHELIC und LENZEDER weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Bildung und Erziehung im Kindergarten die gesamte Persönlichkeit des Kindes betreffen und eine ganzheitliche Förderung des Kindes zum Inhalt hat. (Vgl. NIEDERLE, MICHELIC und LENZEDER 1987, o. S., zit. nach HARTMANN und STOLL 1999, S. 24f)

Im Buch „Bildung beginnt mit der Geburt“, in dem die bereits im vorangegangenen Kapitel beschriebene Idee SINGERS zu erkennen ist, werden Bildungsziele wie folgt formuliert (Vgl. BEEK, u. a. 2003, S. 107):

- Entwicklung der Persönlichkeit
„Ziel (...) ist es, die Kinder in der Entwicklung ihre Persönlichkeit zu unterstützen. (...), die Kinder in allen ihnen möglichen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern.“ (ebda, S. 107)

- Selbstbildungspotenziale ausschöpfen
Im Kindergarten haben Kinder Gelegenheit herauszufinden, was für sie von Interesse ist. Kinder müssen unterstützt, gefördert und herausgefordert werden, damit sie ihr Selbstbildungspotenzial möglichst vielseitig ausschöpfen können. Der Kindergarten soll bei den Fragen und Ideen der Kinder ansetzen. (Vgl. ebda, S. 107f)

- Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen
 - Vorbereitung auf eine sachliche Zukunft:
Wenn im Kindergarten an das Können der Kinder, welches es ab der Geburt mitbringt, anschließt, werden Wissen und Können vermehrt, erweitert und differenziert. (Vgl. ebda, S. 108)

 - Vorbereitung auf eine soziale Zukunft:
„Kindertagesstätten bieten den Kindern einen Rahmen an, der sie dabei unterstützt, Eigenständigkeit, soziale Beziehungsfähigkeit, tätiges Miteinander in gegenseitiger Toleranz und Anerkennung zu entwickeln.“ (ebda, S. 109)

- Ausgleich von Benachteiligungen

Wenn in der Bildungsarbeit an der Individualität des Kindes angesetzt wird, ist dies ein gelingender Ansatz um Benachteiligungen auszugleichen, denn es wird die Subjektivität jedes einzelnen Kindes zum Thema. (Vgl. ebda, S. 109)

BEEK, u. a. sehen aber als unumgängliche Voraussetzung zur Umsetzung dieser Bildungsziele entsprechende Rahmenbedingungen. (Vgl. BEEK, u. a. 2003, S. 110)

Der Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock Toni HANSEL sieht im gewandelten Verständnis von früher Förderung – unter anderem auch – die Dringlichkeit eines neuen Selbstverständnisses der Frühpädagogik, von der Betreuung zur Unterstützung frühkindlicher Förderung als aktive Zukunftssicherung. Dieser Aspekt fordert von den Kindergärten präzise formulierte Ziele. (Vgl. HANSEL 2004a, S. 88f)

Die Ziele des RAHMENPLANS FÜR DIE ZIELGERICHTETE VORBEREITUNG DER KINDER IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN AUF DIE SCHULE, des Landes Mecklenburg-Vorpommern aus dem Jahr 2004 werden an dieser Stelle exemplarisch für alle gültigen deutschen Bildungspläne vorgestellt: (vgl. HANSEL 2004b, o. S.)

- Entwicklung personaler Fähigkeiten
- Entwicklung sozialer Fähigkeiten
- Entwicklung kognitiver Fähigkeiten
- Entwicklung motorischer Fertigkeiten und körperlicher Fähigkeiten
- Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in alltagspraktischen Bereichen

Diese fünf Ziele sollen in fünf frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungsbereichen umgesetzt werden:

- Bewegungserziehung
- Musikalisches und bildnerisches Gestalten
- Gemeinschaft – Natur – Sachen
- Sprechen und Sprache
- Mathematisches Denken (Vgl. HANSEL 2004a, S. 87)

Die Aufgabenfelder Bildung, Erziehung und Betreuung, sowie hohe Erwartungen der Gesellschaft an die Bildungs- und Erziehungseinrichtungen verlangen, „[...] ein modernes, den künftig individuellen Erfordernissen und den gesellschaftlichen Aufgaben entsprechendes Bildungskonzept in den frühpädagogischen Bereich zu implementieren.“ (HANSEL 2004a, S. 94)

Werden Kleinkindpädagoginnen gefragt, welche Bildungsziele sie als besonders wichtig sehen, so antworten sie – laut einer Untersuchung des CHARLOTTE BÜHLER-INSTITUTS (1995) zu den Bildungs- und Erziehungszielen des Kindergartens – wie folgt (vgl. CHARLOTTE BÜHLER-INSTITUT FÜR PRAXISORIENTIERTE KLEINKINDFORSCHUNG 1995, S. 56):

- Sprachliche Ausdrucksfähigkeit
- Selbständiges Handeln
- Förderung friedlicher Konfliktlösung
- Freude an der Bewegung
- Problemlöseverhalten
- Sprachverständnis und
- Befriedigung der emotionalen Grundbedürfnisse.

In allen Bildungsplänen wird Sprache als eigener Bereich ausgewiesen, obwohl fast alle Bildungspläne Sprache als eine übergeordnete Qualifikation ansehen, die durch alle Bildungsbereiche hindurch zu beachten ist. (Vgl. REICH 2008, S. 28)

In Bezug auf die Sprachbildung im Kindergarten betont der emeritierte Professor der Universität Koblenz-Landau am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter Hans H. REICH, dass das Weltwissen der Kinder eng mit dem Umfang und der Erweiterung des Wortschatzes zusammenhängt und schon zu Beginn der Kindergartenzeit große Unterschiede im Sprachgebrauch bestehen können.

Bildungsziele rund um die Sprache werden oft mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet. So wird meist von Sprachförderung, Sprachbildung, Spracherziehung, Sprachkompetenz synonym gesprochen, wobei diesen Begriffen unterschiedlichste Bedeutungen zukommen. (Vgl. REICH 2008, S. 12f)

Weil „[...] alle Prozesse des Auf- und Ausbaus von Sprache auf dem Zusammenwirken von Tätigkeiten des Kindes und Handlungen der Bezugspersonen beruhen“ (ebda, S. 13), ist REICH für eine genaue Unterscheidung der Begrifflichkeiten. „Bildung“ in der Elementarbildung hat das Charakteristikum der Selbstbildung inne und müsste somit auch in der Sprachbildung als solches verstanden werden. (Vgl. ebda, S. 13)

Für gelingende Bildungsarbeit im Kindergarten reichen Bildungsziele allein nicht aus. Adäquate Voraussetzungen und Rahmenbedingungen müssen gegeben sein, um mit Bildungszielen arbeiten zu können. (Vgl. BEEK, u. a. 2003, S. 110)

3.4. Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsarbeit

Für Bildungsarbeit im genannten Sinne, müssen bestimmte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gegeben sein, die es möglich machen, diese Erkenntnisse in der Kindergartenarbeit umzusetzen. Nachfolgend soll versucht werden, diese transparent zu machen und deren Wichtigkeit zu unterstreichen.

BEEK u. a. sehen untenstehende Voraussetzungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten unumgänglich. (Vgl. BEEK, u. a. 2003, S. 110) Das heißt, ohne die entsprechenden Voraussetzungen sind Bildungsziele nicht umsetzbar.

- Die Rolle der Kleinkindpädagogin

Die Kleinkindpädagogin muss sich als Begleiterin und Förderin frühkindlicher Bildungsprozesse verstehen. Professionelles Handeln setzt eine sensible, fachlich geschulte Wahrnehmungsfähigkeit vor dem Hintergrund eines zeitgemäßen Fachwissens, eine zuverlässige und interessierte Beziehung zum Kind sowie die kontinuierliche Überprüfung des jeweiligen situativen pädagogischen Handelns, voraus. (Vgl. ebda, S. 110)

- Die Raumgestaltung

Räume sind der Ausgangspunkt kindlichen Wahrnehmens, Fragens und Forschens und deshalb die Basis, um die Selbstbildungspotentiale von Kindern zu entwickeln. Räume und deren Ausstattung müssen dies den Kindern erlauben. Raumgestaltung kann nie abgeschlossen sein, sondern muss sich – fortlaufend an den Bildungsprozessen der Kinder orientierend – verändern. (Vgl. ebda, S. 118f)

- Der Tagesablauf
Die Gestaltung des Tagesablaufes muss so geschehen, dass Selbstbildungsprozesse unterstützt werden. Er soll deshalb flexibel gestaltbar sein, Platz lassen für die Selbstorganisation der Kinder, durch Mitgestaltung der Kinder Offenheit zulassen und aber auch durch Zeitstruktur Orientierung bieten. Dies alles sollte den Kindern durch eine Zeit der Eingewöhnung vertraut gemacht werden. (Vgl. ebda, S. 119ff)
- Die Elternzusammenarbeit
„Wechselseitige Kooperation und gegenseitiger Austausch – der nicht unbedingt völlige Übereinstimmung bedeuten muss – zwischen Familie, Institutionen und Personen, die an der Erziehung und Bildung der Kinder beteiligt sind, bilden für die optimale Förderung der Kinder eine wichtige Grundlage.“ (ebda, S. 124)
- Formen professionellen pädagogischen Handelns
Im Elementarbereich gibt es bis dato noch keine Einigkeit darüber, welche methodischen Verfahren sich besonders zur Unterstützung und Anregung kindlicher Bildungsprozesse eignen. Fest steht, dass die beobachtende Wahrnehmung eine Grundvoraussetzung ist, um zu verstehen, was die Kinder momentan tun, erleben und denken. (Vgl. ebda, S. 124ff) Sie ist deshalb keine einmalige Feststellung, sondern muss fortlaufend geschehen, weshalb die Kleinkindpädagogin Zeit braucht, „[...] ohne dringende Aufgaben immer wieder Kindern ihre volle Aufmerksamkeit zuwenden (zu) können.“ (ebda, S. 126)

Außerdem ist es unumgänglich sich mit den Kindern zu verständigen, will man von den Selbstbildungspotenzial der Kinder ausgehen. Ein Rahmen, in dem sich die Selbstbildung der Kinder produktiv entwickeln kann, ist die Projektarbeit. (Vgl. ebda, S. 126f) Hierbei entsteht ein Geflecht aus Kindern und Erwachsenen, „[...] in dem sich Ideen, Vorstellungen, Bilder im gemeinsamen Austausch weiter entwickeln können.“ (ebda, S. 127)

Um den Anforderungen in der Kindergartenarbeit (egal ob im Landesgesetzblatt festgeschrieben oder in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion gefordert) gerecht zu werden, müssen entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sein.

HADERLEIN und SELL diskutieren in ihrem Artikel „Rahmenbedingungen für gute Bildung – Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit“, welche Rahmenbedingungen in Kindertagesstätten vorherrschen sollen und wie diese zu betrachten sind. (Vgl. HADERLEIN und SELL 2007, S. 21f)

- *Persönlichkeit* (Haltung, persönliche Einstellungen) der Erzieherin und des Erziehers ist ausschlaggebend für die Qualität derselben. Diese Rahmenbedingung lässt sich durch die Bindungstheorie (vgl. OSTERMAYER, 2006) belegen. (Vgl. ebda, S. 24)
- *Ausbildung* muss praxisnah, den Praxisschock vermeidend, motivierend und auf unterschiedliche Träger ausgerichtet sein, um professionelle Erzieherinnen und Erzieher hervorzubringen. Dafür müssen Lehrpläne auf wissenschaftlichem Niveau ausgearbeitet werden. (Vgl. ebda, S. 25)
- Diese motivierten Erzieherinnen können nur dann ihre Kompetenzen einsetzen, wenn *Leitungsqualität* vorherrscht. Eine dafür notwendige Maßnahme wäre, Leiterinnen vom Kinderdienst freizustellen, um ihren vielfältigen Anforderungen auch optimal nachgehen zu können. (Vgl. ebda, S. 26f)
- *Teamqualität* ist nicht nur ausschlaggebend für die Gesamtatmosphäre der Einrichtung, sondern auch notwendig für die Ausgestaltung der Bildungsprozesse. (Vgl. ebda, S. 29)
- Veränderungen der Familienkonstellationen führen zu einem neuen Blick auf die Familien und deren Integration in das Kindergartengeschehen. Unterschiedlichste familiäre Bildungsausstattungen der Kinder müssen Thema im Kindergarten werden und zu einer *Familienintegrationsqualität* führen. (Vgl. ebda, S. 30)
- Vielfältigste Anforderungen an den Kindergarten können nicht mehr allein gelöst werden, sondern sollen durch *Vernetzungsqualität* kompensiert werden. (Vgl. ebda, S. 31)
- Politik als Rahmenbedingung beinhaltet Gruppengröße, Personal-Schlüssel sowie die Finanzierung der Kinderbetreuungseinrichtungen. (Vgl. ebda, S. 31ff)

Die beiden Autoren beschreiben ausgewählte Rahmenbedingungen, die vorherrschen müssen, um von „guter“ Pädagogik sprechen zu können. Das heißt erst müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um im Kindergartenwesen Entwicklung entstehen lassen zu können. (Vgl. ebda, S. 34)

In Österreich tauchen all diese genannten Bedingungen in der Diskussion um die Qualität im Kindergarten auf. Und zwar allesamt als Forderungen formuliert. In Wien herrscht momentan eine Abwanderung der Kleinkindpädagoginnen in die Bundesländer vor, da eben diese Rahmenbedingungen nicht gegeben sind.

Auf der Plattform EduCare²⁵ schließen sich Personen verschiedenster Lebensbereiche zusammen, um wirkungsvoll in die Bildungsdiskussion Österreichs einzugreifen und für eine zukunftsorientierte Bildungslandschaft einzutreten. So tritt die Plattform auch für ein Bundesrahmengesetz und einen einheitlichen Bildungsplan für ganz Österreich ein und fordert hierfür eine Angleichung der Rahmenbedingungen an die Erfordernisse.

FRÖHLICH-GIDHOFF und KASÜSCHKE zählen zu den Rahmenbedingungen Umfeld, Raumausstattung, Betreuungsrelation, Qualifikation des Personals und Verfügungszeit des Personals. Diese differieren auf der Ebene der Träger und auch auf der Ebene der rechtlichen Vorgaben. (Vgl. FRÖHLICH-GILHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 132f) Die Autorin und der Autor berufen sich auf die Zusammenstellung verschiedener Untersuchungsergebnisse aus dem 12. KINDER UND JUGENDBERICHT DES BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND aus dem Jahr 2005, wenn sie anführen, dass es „besonders die Merkmale Erzieher-Kind-Schlüssel, Gruppengröße und Erzieherqualifikation [sind], für die Zusammenhänge mit Bildungs-Outcomes bei Kindern ermittelt werden.“ (BMFSFJ 2005, S. 306 zit. nach FRÖHLICH-GILHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 133) Es gilt für alle untersuchten Förderbereiche, auch den kognitiven Bereich, dass sich Kleingruppen, ein geringer Kleinkind-Kind-Schlüssel²⁶ und gut qualifiziertes Personal positiv auswirken. (Vgl. FRÖHLICH-GILHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 133)

Der Gehirnforscher Wolf SINGER setzt die Rahmenbedingungen für gelingende Bildungsarbeit noch früher an, wenn er davon spricht, dass unsere Kultur sich dahingehend ändern muss, dass dem Gut des Weitergebens von Wissen wieder ein gehobenerer Stellenwert zukommen muss. Die Gesellschaft muss diejenigen, die erworbenes Erfahrungswissen

²⁵ Die Plattform EduCare ist eine Arbeitsgemeinschaft aus Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen, Interessensgemeinschaften und Trägerorganisationen aus dem Bildungsbereich sowie von Pädagoginnen und Pädagogen. Sie ist parteiübergreifend, überkonfessionell, ohne Festlegung auf pädagogische Lehrmeinungen und Schulen und keinen Trägerorganisationen verpflichtet. (Vgl. <http://www.plattform-educare.org/> Stand: 2009-03-07)

²⁶ Je jünger die Kinder einer Gruppe sind, desto intensiver ist die Arbeit und desto mehr Personal wird notwendig.

weitergeben, die Alten, wieder integrieren, anstatt sie zu separieren, oder die Kleinkindpädagoginnen und Lehrerinnen sozial höher bewerten. (Vgl. SINGER 1999, S. 4)

3.5. Bildungspläne

Dieser Punkt soll die deutsche Diskussion und die aktuelle österreichische Lage rund um die Bildungspläne für den Elementarbereich kurz beleuchten und im nachfolgenden Punkt die internationale Situation skizzieren. Den Abschluss dieses Kapitels wird die Ausführung des Wiener Bildungsplans bilden.

An dieser Stelle greift die Autorin der vorliegenden Arbeit auf Literatur aus Deutschland zurück, da österreichische Literatur zum Thema wenig vorhanden ist. Die deutsche Situation ist der österreichischen ähnlich, da es auch in Österreich keinen einheitlichen Bildungsplan für alle Bundesländer gibt, in dem Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsziele festgehalten wären.

In Österreich wird darüber hinaus von der Plattform EduCare die Forderung gestellt, ein Bundesrahmengesetz zu verabschieden, das verbindliche Mindeststandards für ganz Österreich festlegt und einen gesetzlich verankerten Anspruch auf einen Bildungs- und Betreuungsplatz beinhaltet.²⁷

Laut HANSEL erlebte der frühpädagogische Bereich einen Paradigmenwechsel vom Betreuungsauftrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag. (Vgl. HANSEL 2004a, S. 85) Dieser wurde schon in den 1970er Jahren angestrebt, aber erst durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2001 in die Öffentlichkeit gebracht und aktualisiert. Für HANSEL umfasst der Begriff Frühpädagogik beziehungsweise frühpädagogischer Bereich „[...] die gesamte der Einschulung vorausgehende Bildung und Erziehung: im Elternhaus, in der Gruppe der Gleichaltrigen, in der Kindertageseinrichtung usw.“ (HANSEL 2004a, S. 73) Die Unterscheidung erfolgt durch den Zusatz institutionalisierte beziehungsweise nicht institutionalisierte Frühpädagogik. (Vgl. ebda, S. 73f)

²⁷ Vgl. <http://www.plattform-educare.org/Presse%2017.02.2009%20EU-Studie.htm> Stand: 2009-03-07

In diesem Paradigmenwechsel gründet auch das Interesse daran, den frühpädagogischen Bereich als Bereich mit eigenständigem Bildungsauftrag zu verstehen und in Folge Bildungspläne für die pädagogische Arbeit mit Kindern in Kindergärten zu erstellen. (Vgl. ebda, S. 79)

Da sich unsere Gesellschaft von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft umformt, muss der Arbeitsauftrag der Kindergärten geändert werden, um die folgende Generation durch Bildung und Erziehung auf die entstehenden Belastungen, Ansprüche und Herausforderungen vorzubereiten. Dafür müssen qualitätsoptimierende Aspekte geschaffen werden: (vgl. HANSEL 2004a, S. 84f)

- Verbesserung der inneren und äußeren Angebotsqualität der frühpädagogischen Einrichtungen
- Erhöhung der Ausbildungsqualität des pädagogischen Fachpersonals

und eben auch

- „Vorlage eines erziehungswissenschaftlich und bildungstheoretisch begründeten Rahmenkonzepts für die pädagogische Förderung, d.h. eine integrative Operationalisierung des Bildungs- **und** Erziehungsauftrags in der frühpädagogischen Einrichtung“ (HANSEL 2004a, S. 85, Hervorhebung durch Hansel)

In Deutschland wurden zwischen Jahresende 2002 und Frühling 2006 in allen Bundesländern Bildungspläne erarbeitet und veröffentlicht, welches einen radikalen Veränderungsschritt für die Kindergartenarbeit darstellt. (Vgl. DISKOWSKI 2008, S. 48)

HANSEL betont die Notwendigkeit der Vorgabe von Rahmenplänen, denn sie bieten „[...] dem pädagogischen Fachpersonal Orientierung und Unterstützung, [...]“. (HANSEL 2004a, S. 85)

In Wien fiel der Startschuss für die Erstellung eines Bildungsplans mit der Enquete „Bildung im Kindergarten – darüber spricht Wien“ im Juni 2005. (Vgl. ARCHIVMELDUNG DER RATHAUSKORRESPONDENZ vom 22.6.2005, o. S.) "Im Kindergarten gibt es keinen Lehrplan der abgeprüft wird, (...) sondern das Motto unserer Bildungspolitik muss Förderung und nicht Selektion heißen" hebt die damalige Vizebürgermeisterin und Stadträtin Wiens Grete

LASKA hervor. (LASKA 2005, o.S.) Seit 2006 ist der Wiener Bildungsplan der Magistratsabteilung 10 im Einsatz²⁸. (Vgl. BILDUNGSPLAN DER STADT WIEN 2006)

Der Referatsleiter für Kindertagesbetreuung im Jugendministerium Brandenburg Detlef DISKOWSKI setzt sich in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft mit dem Titel „Frühpädagogische Förderung in Institutionen“ mit Bildungsplänen für den Kindergarten kritisch auseinander. (DISKOWSKI 2008, S. 47ff) DISKOWSKI bemängelt den Begriff „Bildungsplan“, da es sich um einen „[...] Sammelbegriff für die normative Setzung der Bundesländer zur fachlichen Bestimmung der Kindertagesbetreuung [...]“ (DISKOWSKI 2008, S. 48) handelt und deshalb sehr unscharf ist. Die exakten Bezeichnungen der einzelnen Pläne, wie „Empfehlung“, „Grundsätze“ oder „Programm“ sind treffender. Außerdem stellt er den Bildungsbegriff der Pläne in Frage. „[...] der Umgang mit dem Bildungsbegriff (ist) etwas leichtfertig; zu fragen wäre, ob es sich (...) nicht eher um ‚Erziehungspläne‘ als um ‚Bildungspläne‘ handelt.“ (ebda, S. 48)

Den Kern jedes Bildungsplans sieht DISKOWSKI in den Inhalten der Bildungsarbeit. Diese werden zwar unterschiedlich genannt, unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Zuschnitte und Anzahl, weisen aber einen Konsens in Bezug auf die Lernmöglichkeiten der Kinder in Kindergärten auf. (Vgl. ebda, S. 54)

3.5.1. Bildungspläne im internationalen Vergleich

FTHENAKIS und die wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, Pamela OBERHUEMER, lenken ihren Blick in der Diskussion um Bildungspläne für den Elementarbereich auf andere Länder und stellen fest, dass „(sich) gerade in den letzten Jahren (...) weltweit ein verstärktes staatliches Interesse an Fragen der Bildung und Erziehung in den Jahren vor Eintritt in die Pflichtschule beobachten (lässt).“ (FTHENAKIS und OBERHUEMER 2004, S. 9) Den Grund dafür sehen sie in der globalisierten Wirtschaft, für die Bildung als „zentrale gesellschaftliche Ressource“ bewertet wird. (Vgl. ebda, S. 9)

Aus diesem Grund sehen es viele Staaten als unumgänglich, ihre Bildungssysteme zu kontrollieren und gegebenenfalls zu berichtigen. Dabei haben sich etliche Staaten ent-

²⁸ Der Wiener Bildungsplan gilt für alle Kindergärten der Gemeinde Wien. Außerdem haben sich auch andere Träger (z. B.: kindercompany, KIWI,...) verpflichtet nach dem Wiener Bildungsplan zu arbeiten.

schieden, Rahmencurricula für die Arbeit im Elementarbereich einzuführen. (Vgl. ebda, S. 9)

Rahmencurricula werden in diesem Zusammenhang als Orientierungsgrundlage für die Erziehungs- und Bildungsarbeit für pädagogische Fachkräfte, als Kommunikationsgrundlage für die Verständigung mit den Eltern und als Steuerungsinstrument für die Qualitätssicherung gesehen. (Vgl. ebda 2004, S. 10)

Weitere Gründe werden für die Einführung eines staatlich regulierten Bildungsplans aufgezählt (vgl. OBERHUEMER 2004, S. 360f):

- Australien sieht Bildung im Kontext einer globalisierten Wirtschaft als zentrale gesellschaftliche Ressource. Weiters finden die neuen Theorien über das Lernpotential von Kindern zu einer politischen Neubewertung der Vorschulzeit.
- In Schweden werden im Übergang von der Industriegesellschaft zu neuen Gesellschaftsformen und im Hinblick auf die daraus resultierenden Konsequenzen für den Einzelnen die ersten Lebensjahre als Phase der Grundlegung für positive Lernpositionen gesehen.
- In Neuseeland wird aufgrund der kulturellen und pädagogisch-philosophischen Vielfalt im frühpädagogischen Bereich ein verbindlicher Rahmen gesucht.
- In Schweden führen neue Formen der Zielsteuerung im gesamten Bildungssystem zu einer verbindlichen Regulierung der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Elementarbereich.
- In Chile soll durch verbindliche Vorgaben das sehr unterschiedliche Niveau in den verschiedenen Bildungs- und Betreuungsangeboten verbessert werden.

Die OECD-STUDIE 2001 nennt zusätzliche Gründe für die Einführung für pädagogische Rahmenpläne (vgl. OECD 2001, o. S. zit. nach OBERHUEMER 2004, S. 361):

Pädagogische Rahmenkonzepte

- sichern vergleichbare Bildungserfahrungen in der oft vorhandenen Vielfalt der Kindergärten,
- geben Orientierung und Unterstützung für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte,
- erleichtern die Kommunikation und Verständigung zwischen den Beteiligten.

Einzelne Staaten wie beispielsweise Frankreich haben bereits eine lange Tradition hinsichtlich des Modells Rahmencurriculum für den Elementarbereich. Für die Mehrzahl der Staaten ist die Einführung dessen aber ein neuer Schritt. (Vgl. OBERHUEMER 2004, S. 359f) Deutschland und Dänemark, wie auch Österreich haben diesen Schritt noch nicht vollzogen, wobei in Dänemark kurz gefasste Zielsetzungen für Kindergärten normiert werden. (Vgl. ebda, S. 362)

Auch wenn sich Staaten für ein staatlich reguliertes Bildungskonzept entscheiden, fallen diese sehr unterschiedlich aus. So unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Umfangs, was auf die detaillierte oder weniger detaillierte Ausarbeitung zurückzuführen ist. (Vgl. ebda, S. 362) Ein im Detail ausgearbeitetes Dokument geht davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte möglichst ausführliche Anregungen – sogar methodische Anleitungen – für ihre Arbeit benötigen.“ (ebda, S. 362)

Außerdem formulieren einzelne Staaten ein Ergebnisprofil, „[...] eine Beschreibung von Leistungen (*outcomes*), die jedes Kind bis Ende der Vorschulzeit erreicht haben soll.“ (ebda, S. 362; Hervorhebung durch OBERHUEMER)

Nationale Bildungspläne weisen zum Teil markante Unterschiede auf, in Bezug auf: „[...] die Ressortzuständigkeit, die Detailliertheit der Bildungskonzepte, ob diese sich zu methodischen Fragen äußern, welche inhaltliche Zielrichtung angedeutet wird, welche Grundsätze und Kernprämisse den Bildungsplänen zugrunde liegen, Fragen der Personalverantwortung, der Qualitätsentwicklung- und Kontrolle sowie das grundlegende Verständnis von Lernen“ (OBERHUEMER 2004, S. 363).

Eine tendenzielle Gemeinsamkeit lässt sich in einem flexibel gestalteten Curriculum finden. Rahmencurricula „[...] gehen (...) von einem ganzheitlichen und am Wohlbefinden des Kindes orientierten Bildungskonzept aus [...]“ (ebda, S. 364), und nicht von zu eng gefassten Zielen. Dieses Bildungskonzept lässt dem pädagogischen Personal den notwendigen Freiraum. (Vgl. ebda, S.364)

3.5.2. Der Wiener Bildungsplan

Um den, in den vorangestellten Punkten erläuterten Wandel der Gesellschaft und der damit einhergehenden Veränderung der Kindergartenarbeit, gerecht zu werden, wurde zur

Konkretisierung der im Wiener Kindertagesheimgesetz angeführten Aufgaben von der Magistratsabteilung 10 „Wiener Kindergärten“ für die Stadt Wien der so genannte Bildungsplan erstellt. (Vgl. BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 8f)

Der seit 2006 in Wiener Kindergärten zum Einsatz kommende Bildungsplan wurde von Experten und Expertinnen mit den Schwerpunkten Kleinkindpädagogik, Psychologie und Soziologie, Interkulturelles Lernen, Integration Behinderter und Gendergerechter Pädagogik erstellt. Das Team setzte sich aus Experten und Expertinnen aus der unmittelbaren Kindergartenpraxis, aus der Ausbildung zur Kleinkindpädagogin und aus Verantwortungsträgerinnen und Verantwortungsträgern in pädagogischen Leitungsfunktionen zusammen. (Vgl. ebda, S. 65)

Der Plan umfasst 64 Seiten und „[...] bietet Richtlinien für die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen in Wiens Kindergärten und dafür, wie Kinder Bildung erfahren sollen [...].“ (ebda, S. 4) Der Bildungsplan wurde formuliert, um die Kindergartenarbeit der Kleinkindpädagoginnen transparent zu machen. „Der Bildungsplan entspricht einem gewachsenen Informationsbedürfnis der Eltern infolge der Globalisierung und der internationalen Vergleichsstudien und der großen Bedeutung von Bildung im Kindergarten.“ (ebda, S. 9)

Im Bildungsplan werden nach begrifflichen Klärungen, Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit erläutert. (Vgl. ebda, S. 9) Weiters beinhaltet der Bildungsplan Erläuterungen, wie Lernen im Kindergarten erfolgen soll, Aufklärungen über die Lernfelder für frühkindliches Lernen, eine Ausführung über Qualitätssicherung im Kindergarten, sowie abschließend Thematisierungen über die Nahtstellen Familie – Kindergarten und Kindergarten – Schule. (Vgl. ebda, S. 9)

Da für die vorliegende Arbeit der Bereich der frühkindlichen Bildung von Interesse ist, wird auf die Ausführung des gesamten Bildungsplans verzichtet.

Frühe Bildung im Wiener Bildungsplan

Der Wiener Bildungsplan unterstreicht im Kapitel „Das Bild vom Kind“:

- Kinder sind eigenständige Wesen
- Kinder sind soziale Wesen
- Kinder sind ganzheitliche Wesen

- Kinder sind lernende Wesen
- „Kinder sind mehr

als alle Wissenschaft über sie lehrt, mehr als Pädagoginnen und Pädagogen erfassen, mehr als Eltern aus ihrer eigenen Kindheitsgeschichte wissen. Kinder sind einzigartige Wesen, die wir auf einem Stück des Weges begleiten und denen wir die Hoffnung auf eine sinnvolle Zukunft schenken. Aber sie selbst und die begleitenden Umstände entscheiden, was in welcher Wichtigkeit ihr Leben bestimmt. Ziel von Erziehung und Bildung ist der autonome Mensch, der seinen Platz in der Gesellschaft einnimmt.“ (BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 17)

Der Wiener Bildungsplan verzichtet komplett auf den Begriff Bildungsziele und ersetzt den Bereich durch den der Kompetenzförderung. (Vgl. BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 24ff und S. 42)

Anstelle von Zielorientierung steht im Bildungsplan die Kompetenzförderung beim Kindergartenkind. Die Autoren und Autorinnen des Bildungsplanes sehen Zielorientierung als eine defizitorientierte Sichtweise der Pädagogik, die es gilt, durch die Förderung der kindlichen Kompetenzbereiche, die im Kompetenzenmodell systematisiert werden, abzulösen. Das Kompetenzenmodell des Wiener Bildungsplanes (vgl. ebda, S. 25f) sieht die Lernkompetenz als Schlüsselkompetenz. Diese wird als Kompetenz zum Kompetenzerwerb gesehen und somit weiter unterteilt (vgl. BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 24ff):

- Der Bereich der sensumotorisch-psychomotorischen Kompetenz
- Der Bereich der emotionalen, sozialen und ethischen (ESE) Kompetenz
- Der Bereich der kognitiven Kompetenz (das Denken)
 - Umweltkompetenz
 - Orientierungs- und Strukturkompetenz
 - Kreative Kompetenz
 - Schöpferische Kompetenz
 - Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz

§ Sprachlich-kommunikative Kompetenz

Es wird aber auch gefordert, diese Kompetenzen nicht isoliert zu sehen, sondern die Gliederung soll zur Bewusstmachung der Lernleistung des Kindes befähigen. „Die Kompetenzbereiche sind engstens miteinander verknüpft und bedingen einander. Deshalb ist die isolierte Förderung eines Bereiches weder erforderlich noch möglich – andere Bereiche werden immer synchron angeregt.“ (ebda, S. 24)

Für die vorliegende Arbeit ist die im Bildungsplan angeführte sprachlich-kommunikative Kompetenz von Bedeutung, die im folgenden Kapitel erarbeitet wird.

3.6. Zusammenfassung

Ausgehend von der Begriffsbestimmung für „Frühe Bildung“ wurde der Versuch unternommen, frühkindliche Bildungsprozesse aus der Sicht unterschiedlichster Autoren und Autorinnen zu erfassen und diese mit den aktuellen Ergebnissen der Hirnforschung zu koppeln.

Da es für gelingende Bildungsarbeit in Kindergärten unumgänglich ist, bestimmte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, beschäftigt sich ein weiterer Unterpunkt mit dieser Thematik.

Abschließend wurden frühkindliche Bildungsziele definiert und die Bildungspläne Deutschlands, Wiens und anderer Länder erklärt. Auf den Wiener Bildungsplan wurde aufgrund der Aktualität für die pädagogische Arbeit in Kindergärten so wie für die vorliegende Arbeit näher eingegangen.

4. Sprache und Spracherwerb

Vorliegende Arbeit erfragt die Arbeitssituation in Hinblick auf das neue Modell der frühen sprachlichen Förderung. Aus diesem Grund wird folgendes Kapitel auf die Bedeutung der Sprache im Kindergarten aufmerksam machen und die Wichtigkeit des Wissens um theoretische Grundlagen unterstreichen. Punkt 4.2. erstellt das Fundament zu den Sprachstandserhebungsverfahren, indem es die Theorie des Spracherwerbs kurz beschreibt.

Laut Wiener Bildungsplan ist es in Wiener Kindergärten unter anderem Ziel, den Bereich der kognitiven Kompetenz – hier im Speziellen die Orientierungs- und Strukturierungskompetenz, die „[...] die Grundlage für das Entwickeln des Symbolverständnisses, das wiederum für das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen Voraussetzung ist“ (BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 26) – zu fördern. In diesem Sinne betrifft Sprachförderung aber nicht nur Kinder mit Entwicklungsrückständen, sondern alle Kinder im Kindergartenalter. Kompetenzförderung beim Kindergartenkind soll die defizitorientierte Sichtweise hinter sich lassen. (Vgl. ebda, S. 24) Aus dieser Sichtweise ergibt sich für die Verfasserin eine Unterscheidung zwischen Sprachbildung/Spracherziehung und Sprachförderung. Infolgedessen wird im weiteren Verlauf des Kapitels eine begriffliche Unterscheidung zwischen Sprachbildung/Spracherziehung, Sprachförderung und Sprachtherapie vorgenommen.

4.1. Die Wichtigkeit der Sprache

Die Autorinnen des Buches „Sprachliche Förderung in der Kita“ JAMPERT, LEUCKEFELD, ZEHNBauer und BEST fassen die Bedeutung von Sprache treffend zusammen. „Sprache ist allgegenwärtig und sie begleitet uns unser ganzes Leben. Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unserer äußeren ebenso wie zu der Welt in uns.“ (JAMPERT, u. a. 2006, S. 17) Sprache ist „[...] ein komplexes System von Zeichen, Symbolen, Regeln und Bedeutungen [...]“ (ebda, S. 17), das sich nicht nur verbal äußert. Aneignung von Sprache ist Grundvoraussetzung, um uns mitzuteilen, unser Denken und Wissen, unsere Erfahrungen zu artikulieren, unsere Eindrücke, Wahrnehmungen und Ideen in Worte zu fassen. Sprache hilft uns und andere zu verstehen und die Wirklichkeit zu erfassen, zu gestalten, zu ergründen, zum In-Kontakt-Treten mit der Umwelt. (Vgl. JAMPERT u. a. 2007, S. 17)

Diese Vorrangstellung von Sprache für alle zukünftigen Erlebnisse des Menschen lässt die Stellung der Sprachkompetenz im Kindergarten bereits erahnen.

4.2. Spracherwerb

An dieser Stelle sollen der Spracherwerb, die Spracherwerbstheorien, der Verlauf des Spracherwerbs, die Spracherwerbsebenen sowie die Voraussetzungen für gelingenden Spracherwerb, erfasst werden. Er ist Teil dieser Arbeit, da die Verfasserin die Meinung von HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN in Bezug auf das theoretische Wissen der Sprachentwicklung teilt, die äußern, dass es unumgänglich ist, den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung und des Sprachsystems zu kennen, um die Sprachentwicklung eines Kindes einschätzen und beurteilen zu können. (Vgl. HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN 2007, S. 5)

Sprache zu verstehen, zu erwerben und zu kommunizieren ist ein höchst komplexer Prozess, der viele andere Kompetenzen beim Kind fordert, mit einbezieht und verknüpft. (Vgl. JAMPERT u. a. 2007, S. 17) Eine erklärende Darstellung, welche Einflussfaktoren und Voraussetzungen für einen entwicklungsgemäßen Spracherwerb notwendig sind, gibt der SPRACHBAUM²⁹ wieder. (Siehe Abb. 2)

²⁹ Der „Sprachbaum“ geht zurück auf das Buch "Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung" von Wolfgang WENDLANDT. (Vgl. WENDLANDT 2006, S. 10)

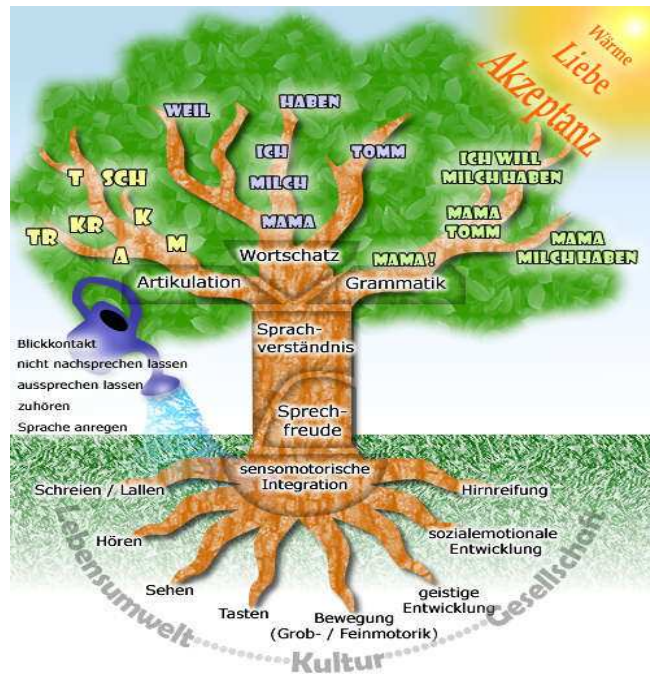


Abbildung 2³⁰

Diese Darstellung ist als Metapher zu verstehen und zeigt bildlich das Zusammenwirken der verschiedenen Entwicklungsbereiche. Er verdeutlicht, dass sich die Sprache des Kindes (Krone) mit ihren drei Bereichen Aussprache, Wortschatz und Grammatik nur dann entwickeln kann, wenn eine Reihe grundlegender Fähigkeiten angemessen ausgebildet ist. Dabei entfaltet sich der Baum nur dann, wenn genügend Wärme und Licht vorhanden sind (Sonne: Akzeptanz und Liebe in der Familie) und das lebensnotwendige Wasser (die täglichen Gespräche mit dem Kind) genügend Nährstoffe (Sprachanregungen) enthält. (Vgl. WENDLANDT 2006, S. 10ff)

Wesentliche Säulen in der Begegnung mit kindlichen Sprachentfaltungsprozessen sind Wertschätzung, Anerkennung individueller Möglichkeiten der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sowie Berücksichtigung der entwicklungsbezogenen Bedürfnisse des Kindes im Kindergartenalter. (Vgl. RÖSSL 2008, o. S. zit. nach CHARLOTTE BÜHLER-INSTITUT 2008, S. 12)

4.2.1. Spracherwerbtheorien

Es herrscht in der Spracherwerbsforschung keine Einigkeit darüber, wie Sprachentwicklungsprozesse beim Kind ablaufen, sondern es bestehen unterschiedliche Modelle, die gewisse Einzelaspekte hervorheben. (Vgl. GROHNFELDT 1999, S. 32)

³⁰ Unverändert übernommen aus: <http://www.oesis.at/index.php?main=sprachbaum> Stand: 2009-05-17

Ausgehend von einer bestimmten Sichtweise oder einer bestimmten wissenschaftstheoretischen Ausrichtung können folgende Modelle eingeteilt werden:

- Empirismus

Nach behavioristischen Grundannahmen (klassische und operante Konditionierung³¹) ist Sprache laut dem Psychologen Burrhus Frederic SKINNER (1904–1990) „[...] ein Produkt aus den von außen angeregten Lernprozessen, bei denen das Kind durch Fremdbekräftigung in seinen sprachlichen Versuchen bestärkt wird.“ (SKINNER o. A., zit. nach GROHNFIELD 1999, S. 32)

- Nativismus

Als angeborene Prädisposition erklärt der Sprachwissenschaftler Noam CHOMSKY (*1928) Sprache. Diese entwickelt sich beim Kind durch einen universalen Spracherwerbsmechanismus regelartig und systematisch. Hier kann als Beispiel die Regelhaftigkeit, mit der ein Kind vom Ein- zum Mehrwortsatz gelangt, genannt werden. (Vgl. ebda, S. 33)

- Konvergenz

Der deutsche Psychologe William STERN (1871–1938) vereinigte beide Annahmen, indem er davon ausging, dass beim Spracherwerb sowohl Anteile von außen, als auch von innen mitwirken. Er verbindet somit beide zuvor genannten Standpunkte. (Vgl. ebda, S. 33)

- Pragmalinguistisch fundierte Theorie

Die Grundannahme dieser Theorie besteht darin, dass „[...] das Kind nicht nur ein formales Zeichensystem phonologischer, semantischer und syntaktisch-morphologischer Regeln erwirbt, sondern auch die Fähigkeit, sich im Gespräch durch verbale und nonverbale Kommunikationsmuster situationsspezifisch auszudrücken.“ (ebda, S. 36) Das heißt, das Kind erwirbt durch Imitieren, Strukturieren, Trainieren und Agieren die so genannte Sprachhandlungskompetenz. (Vgl. ebda, S. 36)

³¹ Klassische Konditionierung meint Lernprozesse, die durch eine Koppelung von vorhergehenden Bedingungen mit nachfolgendem Reiz entstehen. (Vgl. BODENMANN u. a. 2004, S. 46) Unter Operanter Konditionierung nach SKINNER versteht man die Erhöhung oder Senkung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens aufgrund der darauf folgenden Konsequenzen. (Vgl. ebda, S. 105)

4.2.2. Verlauf des Spracherwerbs

Der Lehrbeauftragte für Sprachheilpädagogik der Ludwig-Maximilian-Universität München Manfred GROHNFELDT gliedert den Spracherwerb wie folgt³²:

- Schrei- und Lallphase

Als Vorstadien der Sprachentwicklung können die Schrei-, sowie die Lallphase angesehen werden. Die Schreie der Schreiphase werden vom Säugling aufgrund von Missbehagen geäußert, die rasch kommunikative Funktionen erhalten. (Vgl. ebda, S. 53)

Im Gegensatz dazu werden die Laute der Lallphase aus Funktionslust geäußert. (Vgl. ebda, S. 53) Trotzdem ist Lallen nicht ziellos, denn es ist gewissen Regelmäßigkeiten unterworfen. Die Grenze zwischen Lallen und der eigentlichen Sprache ist verschwommen. (Vgl. ebda, S. 53)

- Einwortsätze

Diese Einwortsätze, womit das Kind mit einem Wort eine ganze Palette von Bedeutungsmöglichkeiten bezeichnet und die vom Hörer gedeutet werden, definieren den Beginn der eigentlichen Sprachentwicklung. (Vgl. ebda, S. 55)

- Zwei- und Mehrwortsätze

Hier verbindet das Kind Wörter, ohne diese durch Beugungen (Flexionen) zu verändern. In dieser Phase wird auch das erste Fragealter angesiedelt, wodurch auch der Wortschatz des Kindes steigt. Zunächst werden Hauptwörter (Nomen), dann Zeitwörter (Verben) und Eigenschaftswörter (Adjektive) verwendet. Dies wird als erste Kategorisierung der Welt gesehen, „[...] da das globale Verständnis von konventionellen Mustern und Schemata der Umgangssprache durch eine zunehmende Bedeutungs-differenzierung (sic!) abgelöst wird.“ (ebda, S. 56)

- Frühgrammatische Phase

In dieser Phase treten – zur syntaktischen (den Satzbau betreffenden) Differenzierung – später Flexionen auf. Auch die Übergeneralisierung (z.B.: Ich bin gelaufen), ein Höhepunkt

³² Zeitangaben zu den einzelnen Entwicklungsschritten sind Verallgemeinerungen, da „[...] im Rahmen der Normalität große individuelle Abweichungen auftreten können.“ (GROHNFELDT 1999, S. 52) Aus diesem Grund verzichtet die Verfasserin der Arbeit ebenfalls auf jegliche Zeitangaben.

des Fragealters, ein erstes Bewusstsein für den Zeitbegriff und ein starkes Anwachsen des Wortschatzes fallen in diese Phase. (Vgl. ebda, S. 56)

- Morphosyntaktische Strukturierung

„Auf der Grundlage der ersten regelhaft erkannten Strukturen werden Hauptsätze höherer Komplexität, Nebensätze und hypotaktische Satzverbindungen verwendet.“ (ebda, S. 56)

- Annäherung an die Erwachsenensprache

Hier ist das Sprachverständnis des Kindes weitgehend ausgebildet und die aktive Sprache reicht aus, um Gedankenvorgänge verändernd auszudrücken. Von einem Abschluss des Spracherwerbs kann aber noch nicht gesprochen werden. (Vgl. ebda, S. 56f)

GROHNFELDT erläutert weiter, dass sich parallel zu der kindlichen Sprachentwicklung eine fortschreitende Intellektualisierung der Sprache beobachten lässt. Sprache wird somit zum Mittel von Denk- und Handlungsabläufen. (Vgl. ebda, S. 57)

Die Entwicklung jedes Kindes verläuft in großem Maße individuell. (Vgl. SANDER und SPANIER 2003, S. 7) Als wichtig für den Spracherwerb werden folgende Faktoren angesehen:

- Sprache entwickelt sich auf der Basis von Sinnes- und Bewegungserfahrungen.
- Kinder lernen Sprache durch die Verknüpfung von Sprachsymbolen mit anschaulichen Aktivitäten in lebendigen Alltagssituationen.
- Kinder entwickeln die größte Motivation, wenn sie in für sie relevanten Bedürfnis- und Handlungsfeldern lernen können.
- Sprachentwicklung braucht kommunikative Situationen, in denen gesprochene Sprache mit passender Satzmelodie und rhythmischen Strukturen sowie Mimik, Gestik und Körpersprache verbunden werden muss.
- Erwachsene unterstützen Kinder im Spracherwerb, indem sie in der dialogischen Interaktion ihre sprachlichen Angebote am Entwicklungsstande des Kindes orientie-

ren. Ihr Sprachgebrauch hat für das Kind Modellcharakter. (Vgl. SANDER und SPANIER 2003, S. 8)

4.2.3. Spracherwerbsebenen

Da der für die Arbeit ausschlaggebende Beobachtungsbogen (vgl. Punkt 7.3.) zur Sprachentwicklung den Blick auf die Ebenen des Sprachsystems lenkt, beleuchtet folgender Punkt die Spracherwerbstheorien.

GROHNFELDT erläutert, dass aus Gründen der Systematik der Vorgang des Erlernens der Kindersprache in verschiedene Sprachebenen unterteilt wird, die sich integrativ, strukturell miteinander verbunden und zeitlich synchron ablaufend vollziehen. (Vgl. GROHNFELDT 1999, S. 39)

Das Sprachsystem kann in folgende Ebenen eingeteilt werden:

- **Phonetik – Phonologie**
Die Phonetik befasst sich mit der Bildung beziehungsweise korrekten Aussprache von Lauten, die Phonologie umfasst die Lautbildungsregeln sowie die lautliche Struktur von Wörtern. (Vgl. HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN 2007, S. 5 und GROHNFELDT 1999, S. 39)

- **Semantik – Lexikon**
Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung von Worten und Wortteilen. Lexikon hat alle Wörter, die ein Mensch kennt, inne, und bildet somit den Wortschatz. (Vgl. HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN 2007, S. 5f und GROHNFELDT 1999, S. 43f)

- **Morphologie – Syntax**
Diese Ebene schließt die Grammatik ein, wobei die Morphologie die Wortbildungsregeln und die Syntax die Satzbauregeln meint. (Vgl. HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN 2007, S. 6 und GROHNFELDT 1999, S. 45f)

- Pragmatik

Die Pragmatik ist die Lehre vom Gebrauch der Sprache in bestimmten Situationen. (Vgl. HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN 2007, S. 6)

4.2.4. Voraussetzungen für gelingenden Spracherwerb

Wie schon in Punkt 4.3. durch den Sprachbaum veranschaulicht, müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, um Sprache erwerben zu können. Die Grundvoraussetzung für den Spracherwerb ist der Kontakt zu anderen Menschen, aber nicht die einzige, denn der Erwerb der Sprache ist kein isolierter Prozess. Andere Entwicklungsbereiche sind genauso notwendig, sie stehen in Wechselwirkung zueinander. Physiologische Bedingungen wie die Ausbildung der Stimme, Entwicklung der Sinne und der Grob- und Feinmotorik, die sozial-emotionale und geistige Entwicklung und die Hirnreifung sind für den Spracherwerb ebenso Voraussetzung. (Vgl. SANDER und SPANIER 2001, S. 12)

GROHNFELDT beschreibt „[...] Sprache (...) (als) System, das sich aus einem Netz von Untersystemen bildet. (...) Die Entwicklung eines verbalen Zeichen- und Kommunikationssystems ist dabei die hierarchisch höchste Funktionsleistung des menschlichen Gehirns, die sich aus den genannten Teilleistungen stufenlos aufbaut.“ (GROHNFELDT 1999, S. 25)

Fast jeder Mensch bringt die Bereitschaft mit, Sprache zu lernen. Sie entwickelt sich jedoch nicht von allein. Das Kind muss sich mit seiner Umwelt aktiv auseinandersetzen. Der Kontakt zu anderen Menschen ist deshalb die Grundvoraussetzung für den Spracherwerb. “Ohne Einbindung in eine sprechende Gemeinschaft kann ein Kind die Lautsprache nicht erlernen.“ (SANDER und SPANIER 2001, S. 12)

Unter biologischen und neurophysiologischen Voraussetzungen versteht er die Funktionsfähigkeit der Sinnesorgane und des Sprechapparates, sowie die Hirnreifung. Weiters nennt er soziokulturelle Rahmenbedingungen, Umweltanregungen und Interaktion als Faktoren für den Spracherwerb. (Vgl. ebda, S. 28)

4.2.5. Zweitspracherwerb

In Österreich leben rund 1,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. (Vgl. SIMONITSCH und BIFFL 2008, S. 10) Im Jahr 2001 war der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund unter Kindern besonders hoch. Bei den unter 5-Jährigen hatten 19 % ei-

nen Migrationshintergrund – großteils Migranten und Migrantinnen der zweiten Generation. Es waren 3,5 % aller unter 5-Jährigen im Ausland geboren, jedoch hatten 12 % der unter 5-Jährigen eine ausländische Staatsbürgerschaft, das heißt 8,5 % der Kinder im Vorschulalter sind in Österreich geboren, haben aber eine ausländische Staatsbürgerschaft. Weitere 7 % sind zwar österreichische Staatsbürger, sprechen zu Hause aber eine andere Sprache als Deutsch. (Vgl. ebda, S. 28f)

Seit den Anfängen der „Ausländerforschung“ gibt es Bemühungen, die sprachliche Situation mehrsprachiger Kinder zu charakterisieren und entsprechende Begriffe zu definieren. (Vgl. JAMPERT 2002, S. 64)

Es werden in der Fachdiskussion wie auch in der pädagogischen Praxis Begriffe verwendet, weshalb es zuallererst einer Definition bedarf, um sich präzise ausdrücken zu können:

- Muttersprache/Erstsprache

Wenn die Erstsprache gemeint ist, wird oft der Begriff Muttersprache verwendet. Es ist die Sprache, die ein Kind in der Regel von den Eltern lernt. Es handelt sich hierbei um die Sprache, mit der das Kind aufwächst. (Vgl. SANDER und SPANIER 2001, S. 18)

- Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Von Zweisprachigkeit oder Bilingualismus ist die Rede, wenn ein Kind von Geburt an zwei Sprachen lernt, da beide Eltern verschiedene Sprachen sprechen. (Vgl. ebda, S. 18) Hier ist eine günstige Voraussetzung für den Lernprozess die Trennung der beiden Sprachen, um eine Sprachmischung zu vermeiden.

- Familiensprache

Unter Familiensprache versteht man die Sprache, die vorwiegend in der Familie gesprochen wird. (Vgl. ebda, S. 19)

- Umgebungssprache

Die Umgebungssprache ist die Sprache, die in der Umgebung, dem Land, der Region, in der die Familie wohnt, gesprochen wird. (Vgl. ebda, S. 19)

○ Zweitsprachenerwerb

Wenn eine zweite (oder dritte) Sprache zu einem späteren Zeitpunkt erlernt wird, so nennt man dies Zweitsprachenerwerb. Man unterscheidet zwischen dem

- gelenkten oder gesteuerten Zweitsprachenerwerb durch strukturierten Unterricht (z.B.: Schule, Sprachkurs, u. ä.)
und dem
- un gelenkten oder natürlichen Zweitsprachenerwerb, wo der Spracherwerb ähnlich dem Erstspracherwerb erfolgt. Zusätzlich fließen aber die Vorerfahrungen des Erstspracherwerbs mit ein. (z. B.: Kindergarten, Übersiedlung in ein anderes Land, u. ä.) (Vgl. SANDER und SPANIER 2001, S. 19f)

Die Sozialpädagogin Karin JAMPERT verweist auf eine Vermischung der Sprachen in Migrantenfamilien. Es kann (für Deutschland) nicht behauptet werden, dass in zugewanderten Familien ausschließlich die Erstsprache/n gesprochen wird/werden und außerhalb die Umgebungssprache, sondern eine spontane Sprachvermischung stattfindet. (Vgl. JAMPERT 2002, S. 62f)

Im Kindergarten wird die Erstsprache von der Kleinkindpädagogin und von den anderen Kindern manchmal als störend gesehen, da sie diese Sprache im Gruppengeschehen von den anderen nicht verstanden wird. Um verstanden zu werden und Schwierigkeiten abzuwenden, wird von den Kindern verlangt Deutsch zu sprechen. So wird ihnen die Normalität ihres mehrsprachigen Alltags genommen. Ihre primärsprachliche Kompetenz können sie nicht mehr einsetzen, sondern sie erfahren Ausgrenzung aufgrund ihrer Sprache und aufgrund ihres mangelhaften Beherrschens der Umgebungssprache (Deutsch). Ihre Sprache ist plötzlich nichts mehr wert. (Vgl. ebda, S. 63f)

In der Gesellschaft wird eine differenzierte Betrachtungsweise zum Thema Mehrsprachigkeit beobachtet: Zum einen werden zwei- und mehrsprachige Menschen für ihr Können beneidet, andererseits besteht eine Skepsis gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit, wenn diese als zusätzliche Herausforderung und somit einer Mehrbelastung für Fachkräfte gesehen wird. (Vgl. ebda, S. 53)

Bedeutung der Erstsprache

Ein Mensch fühlt sich in der Erstsprache „zu Hause“, es werden wichtige Erfahrungen, Emotionen, die erste Kontaktaufnahme zu den Eltern in dieser Sprache erlebt. Auf der Basis der Erstsprache entwickelt sich das Selbstvertrauen, das positive Selbstbild, hier findet die Identitätsentwicklung statt. (Vgl. SANDER und SPANIER 2001, S. 18)

Anders beschrieben sind folgende Funktionen der Erstsprache von Bedeutung (vgl. ebda, S. 85ff):

- Die Erstsprache ist selbstverständliche Begleiterin des Heranwachsens
- Die Erstsprache ist Sprache des inneren und äußeren Monologs
- Die Erstsprache als Instrument zur Systematisierung und Kategorisierung der Erfahrungen
- Die Erstsprache ist emotionaler Klang
- Die Erstsprache ist Beziehungssprache
- Die Erstsprache ist Experimentier- und Phantasiesprache
- Die Erstsprache ist Mittel der Kommunikation

Beim Übergang von ihrer Familie in einen Kindergarten mit Umgangssprache Deutsch müssen Kinder – abhängig von den Vorstellungen und Zielen einer Einrichtung – ihre intellektuellen, emotionalen und kommunikativen Elemente ihres Bezugs zur Umwelt durch die Erstsprache ablegen. In Kindergärten, die die Erstsprache des Kindes „ablehnen“ wird der Auftrag vertreten, den Kindern die Umgebungssprache beibringen zu müssen. (Vgl. JAMPERT 2002, S. 87)

Konträr zu dieser vorherrschenden Einstellung beschreibt die Logopädin Elisabeth HAIDER Sprachförderung der Migrantenkinder in Kindergärten. Um sich auch in der neuen Sprache wohlfühlen muss Sprachförderung der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache anders aussehen als bei Kindern mit deutscher Muttersprache. Sprachförderung muss hier die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes fördern, es spielend in die Gesellschaft einführen und Kenntnisse vermitteln, die eine weitgehend selbständige Kommunikation ermöglichen. Dies kann nur unter natürlichen Bedingungen in der alltäglichen Kommunikation, im Spiel und durch Wiederholungen erfolgen. Kleinkindpädagoginnen sollen sich um eine Standardsprache und um ein Versprachlichen ihres Handelns bemühen, denn die Vorbildfunktion der Kleinkindpädagogin wird als wichtiger Teil der Sprachförderung miteinbezogen. (Vgl. HAIDER 1996, S. 31f)

4.3. Sprachförderung in Abgrenzung zu Spracherziehung/Sprachbildung und Sprachtherapie

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels erwähnt gibt es Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten Sprachbildung und Sprachförderung. Ausgehend vom Wiener Bildungsplan, in dem die Vermittlung einer kognitiven Kompetenz Ziel ist, wird der Begriff Sprachbildung/Spracherziehung erläutert. (Vgl. BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN 2006, S. 24) Im Anschluss daran wird auf die Sprachförderung näher eingegangen, um im nächsten Kapitel mit dem „Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“ anbinden zu können.

4.3.1. Sprachförderung

Für die vorliegende Arbeit kann folgende Definition von Sprachförderung herangezogen werden: „Eine Spracherziehung, die auf einen Ausgleich von weniger entwickelten Fähigkeiten gerichtet ist, heißt Sprachförderung im engeren Sinne.“ (REICH 2008, S.13) Demnach gedeiht Sprachförderung nur einem Teil von Kindern an. (Vgl. ebda, S. 13f)

REICH spricht von einer Zweideutigkeit des enger gefassten Begriffs „Förderung“: Erstens kann Förderung als Recht eines jeden Kindes verstanden werden, eben auch bei weniger weit entwickelten Fähigkeiten. Kinder bekommen die Chance ihre Potenziale voll auszuschöpfen. Hier ist kein Unterschied zum weiter gefassten Begriff zu erkennen, der das allgemeine pädagogische Prinzip anspricht. Zweitens kann Förderung unter Druck der Zielsetzungen der Pädagoginnen beziehungsweise der Gesellschaft kommen. In diesem Fall müssen Zielvorstellungen, die stellvertretend für die Kinder formuliert werden, erfüllt werden. (Vgl. ebda, S. 14)

Eine weitere Definition besagt, dass Sprachförderung den Bezug zu diagnostizierten sprachlichen Defiziten und deren Behebung aufweist. (Vgl. JAMPERT u. a. 2007, S. 11)

4.3.2. Sprachbildung/Spracherziehung

In das allgemeine Bildungsziel der Kommunikationsfähigkeit können die Ziele der Spracherziehung/Sprachbildung angesiedelt werden. Kommunikationsfähigkeit beinhaltet neben der Fähigkeit des sprachlichen Handelns Körperausdruck, Mimik und Gestik, bildnerischen Ausdruck und nicht-sprachliche Lautäußerungen. Zum sprachlichen Handeln bedarf es an sprachlichen Mittel und sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen. In der

Sprachbildung verknüpft sich das Interesse an der Welt mit dem Interesse an der Sprache. (Vgl. REICH 2008, S. 32)

Sprachliche Bildung, Sprachbildung oder Spracherziehung richtet sich an alle Kinder, Sprachförderung ist ein Teil davon und richtet sich an einen Teil der Kinder. (Vgl. ebda 2008, S. 13f)

Die wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik, Michaela ULICH, fasst in einem Beitrag in der Fachzeitschrift „Kindergarten heute“ Sprachliche Bildung im Elementarbereich mit dem Begriff *Literacy* zusammen. *Literacy* bindet neben der wörtlichen Bedeutung Lese- und Schreibkompetenz auch Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit „literarischer“ Sprache und Medienkompetenz mit ein. Eine Förderung von *Literacy* im Elementarbereich würde spätere Bildungschancen der Kinder erhöhen und gerechter verteilen, denn die Entwicklung dieser Fähigkeiten beginnt in den ersten Lebensjahren. ULICH verweist auf langfristige Entwicklungsvorteile im Bereich Sprachkompetenz als auch beim Lesen und Schreiben, haben Kinder reichhaltige *Literacy*-Erfahrungen in der frühen Kindheit. (Vgl. ULICH 2003, o. S.) Im Kindergarten bedeutet *Literacy*, den Kindern eine kindgemäße Auseinandersetzung mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur zu ermöglichen, um eine positive emotionale Beziehung zu Sprache und Schriftsprache zu schaffen. (Vgl. HARTEL 2009, S. 883)

4.3.3. Sprachtherapie

Der Vollständigkeit halber muss in Abgrenzung zu Sprachförderung der Begriff der Sprachtherapie definiert werden.

Sprachförderung ist eine sinnvolle Unterstützung für Kinder mit leichten Verzögerungen, liegt aber eine Sprachentwicklungsstörung vor, bedarf es einer gezielten individuellen Sprachtherapie. (Vgl. HOFFSCHILDT, DOMRÖSE und WIEDEMANN 2007, S. 6)

Im Gegensatz dazu definiert die Logopädin Barbara KRAXBERGER, dass sich Sprachförderung im primären Bereich der Prävention vollzieht, den Spracherwerb aller Kinder unterstützt, nicht für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ausreicht, keine spezifische Sprachdiagnostik voraussetzt und so früh wie möglich einsetzen soll. Währenddessen

richtet sich Sprachtherapie im sekundären und tertiären Bereich der Prävention an Kinder mit Sprachenwicklungsstörungen. (Vgl. KRAXBERGER 2008, S. 10)

Ausgehend von diesen Begriffseinigungen wird vorliegende Arbeit unter Sprachförderung die Förderung von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen, unter Sprachbildung und Spracherziehung den bewussten Umgang mit Sprache (Sprachspiele, etc.) für die gesamte Gruppe der Kinder und unter Sprachtherapie die Hilfe für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, die nicht im Kindergarten gefördert werden können, verstehen.

4.4. Sprachförderkonzepte

Da sich vorliegende Arbeit mit dem Wiener Förderkonzept zur – unter anderem – frühen Förderung der Sprache auseinandersetzt, beschäftigt sich nachfolgender Punkt mit unterschiedlichen Auffassungen von Sprachförderkonzepten.

Unter anderen vertritt REICH die Auffassung, dass Sprachförderung mit pädagogischer Berechtigung das Verhältnis von Sprachförderung und Sprachbildung angeben muss und, zudem wie dies zu gestalten ist. Sprachförderkonzepte müssen aufzeigen, wie die Gefahren von Defizitorientierung und Separierung zu vermeiden oder zu vermindern sind. (Vgl. REICH 2008, S. 14)

GÜNTHER und GÜNTHER, der Autor und die Autorin des Buches „Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht“, unterscheiden zwischen Sprachförderkonzepten in der Erstsprache und Förderansätzen beim Zweitsprachenerwerb. Um Sprachförderkonzepte zu erstellen, bedarf es einem Bewusstsein für die theoretischen Grundlagen der historischen Förderkonzepte. Kinder müssen weiters beobachtet werden, um eine differenzierte Analyse des aktuellen Sprachentwicklungsstandes für die zukünftige Förderung der Sprache und des Sprechens des Kindes ableiten zu können. (Vgl. GÜNTHER und GÜNTHER 2004, S. 82)

Der Autor und die Autorin sprechen beim Erstsprachenerwerb von natürlicher Sprachförderung, die im Kindergarten sowie in der Grundschule entwicklungsumfassend, beziehungsorientiert und fächerübergreifend stattfinden muss. „Die Sprachförderung soll die

derzeitigen sprachlichen Möglichkeiten der Kinder ausloten, die sprachlichen Potenziale anregen und weiterentwickeln. Sprachförderung ist gleichzusetzen mit sprachlichem Handeln oder ‚Sprach-Handeln‘ als Ausgangspunkt für das tägliche Umgehen miteinander in sprachlichen Situationen, wobei der Beziehungsebene eine herausragende Stellung und Rolle zugeordnet wird.“ (ebda, S. 90)

Veraltete Konzepte der Sprachförderung sind in den Köpfen der Kleinkindpädagoginnen noch immer verankert. Es herrscht bis heute eine vereinfachte, reduktionistische und normorientierte Förderung, im Gegensatz zu einer beziehungsorientierten und systemischen Zielrichtung der Förderung vor. (Vgl. ebda, S. 92)

Folgendes vernetztes Sprachmodell enthält eine Vielzahl von Eckpunkten:

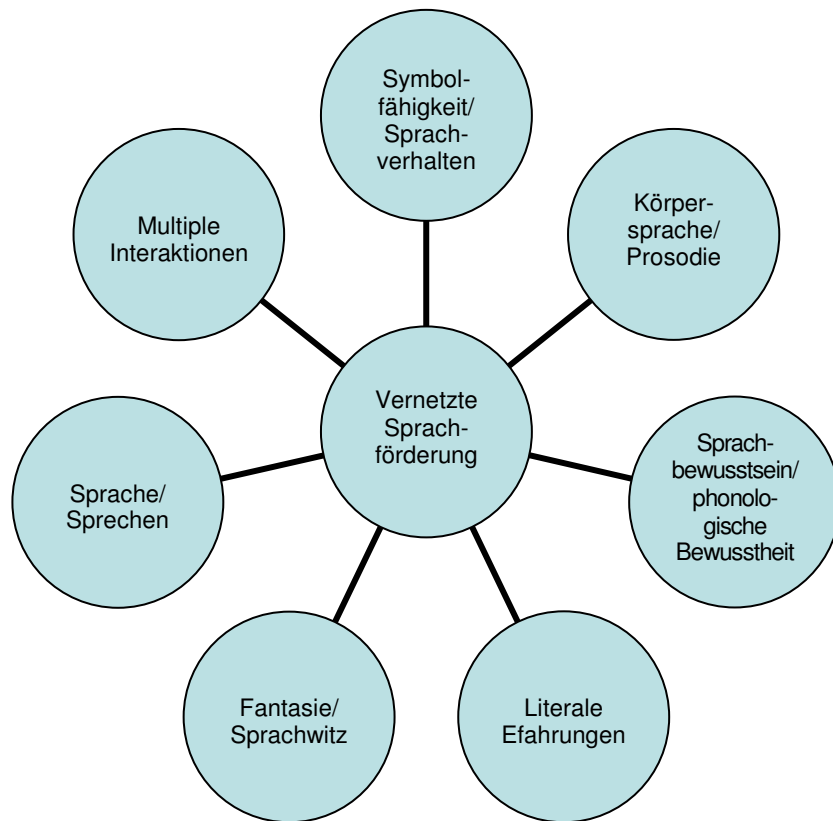


Abbildung 3³³

In diesem Sprachförderkonzept stehen das soziale Netz der Beziehungen und Interaktionen, das verbale und nonverbale Kommunikationsverhalten, der kognitive Sprachgebrauch und die Sprechfertigkeit im Interesse. (Vgl. ebda, S. 93)

³³ Vernetzte Sprachförderung (Vgl. GÜNTHER und GÜNTHER 2004, S. 93)

Sprachförderkonzepte beim Zweitsprachenerwerb können laut GÜNTHER und GÜNTHER im Kindergarten nur auf dem Hintergrund des Situationsansatzes, der eine differenzierte Vorgehensweise betreibt, der die individuellen Unterschiede der Kinder berücksichtigt und besondere Merkmale und Kennzeichen des Lebensumfeldes bedenkt, erfolgen. (Vgl. ebda, S. 125)

Die aktuelle Lebenssituation des Kindes wird zum Ausgangspunkt der sprachpädagogischen Förderung:

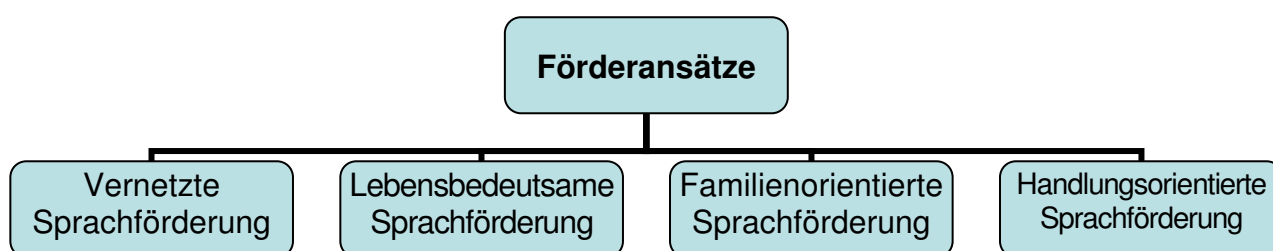


Abbildung 4³⁴

Im Rahmen natürlicher Lernvorgänge erwerben Kinder die Zweitsprache Deutsch, ungezwungen, kreativ und ohne Sanktionen. (Vgl. ebda, S. 129) Als wesentliche Förderschwerpunkte sollen der Wortschatz, der Grammatikerwerb, das Sprachbewusstsein für die Zweitsprache sowie die Erzählfähigkeit in den Mittelpunkt der gesamten Fördermaßnahme gestellt werden. (Vgl. ebda, S. 135)

4.5. Zusammenfassung

Sprache gesehen als eine der Grundkompetenzen für eine positive Schulzeit stellt die Grundlage für vorangegangenes Kapitel. Es beschäftigt sich daher mit dem theoretischen Grundwissen rund um die Bedeutung der Sprache und dem Spracherwerb. Unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen zur Thematik Sprache im Kindergarten wurden in den Unterpunkten aufgezeigt. Ausgehend von der Wichtigkeit der Sprache insbesondere im Kindergarten wurden die Begriffe Sprachbildung, Spracherziehung, Sprachförderung und Sprachtherapie in Abgrenzung zu einander gebracht.

³⁴ Förderansätze beim Zweitsprachenerwerb (Vgl. GÜNTHER und GÜNTHER 2004, S. 125)

5. Beobachtung

Die Beobachtung der Kindergartenkinder durch die Kleinkindpädagogin 15 Monate vor Einschulung mittels eines halboffenen Fragebogens ist die Ausgangslage für die Schwerpunktsetzung in der individuellen Förderung bei der Sprachstandserhebung, im Zuge des „Wiener Modells der frühen Förderung 1+1“. (Vgl. CHARLOTTE BÜHLER-INSTITUT 2008; siehe Kapitel 7) Aus diesem Grund sieht die Verfasserin vorliegender Arbeit folgendes Kapitel für die Auseinandersetzung mit der Thematik unumgänglich.

Kontinuierliche Sprachbeobachtung und Dokumentation müssen die Basis für die Beurteilung im Kompetenzzuwachs der Kinder im Kindergarten sein. Als Maßstab müssen Veränderungen und Fortschritte der individuellen Sprache des Kindes sein und nicht die Strukturen der Erwachsenensprache. Neben Interessen der Kinder können durch Sprachbeobachtungen auch Hinweise für sprachliche Förderungen erkannt werden. (Vgl. JAMPERT 2002, S. 135f)

5.1. Definition

Der Sozialpädagoge Peter THIESEN beschreibt Verhaltensbeobachtung wie folgt: „Beobachtbare Verhaltensweisen sind *Handlungen*, die wir von außen her sinnlich über Sehen, Hören und körperliche Gefühle wahrnehmen können. Verhalten wird entscheidend von der Situation bestimmt, in der man sich befindet.“ (THIESEN 2003, S.33, Hervorhebung durch THIESEN)

Die Beobachtung ist eine aufmerksame, planmäßig-selektive und methodisch kontrollierte Wahrnehmung mit dem Ziel, Informationen über bestimmte Personen oder Gruppen zu gewinnen. Sie differiert in den genannten Punkten zu der einfachen Wahrnehmung. Die Verhaltensbeobachtung wird aufgrund einer leitenden Zielvorstellung und vertieftem Nachdenken gesteuert. Das Beobachtete wird beschrieben und registriert. (Vgl. ebda, S. 22)

Das Bewusstsein um die Subjektivität der Wahrnehmung muss gegeben sein, um sich über die Wahrnehmungsfehler, die insbesondere in der Wahrnehmung von Personen und Gruppen bedeutende Auswirkungen nach sich ziehen können, im Klaren zu sein. (Vgl.

ebda, S. 18) Beobachtung soll im Gegensatz dazu eine objektive Datenerhebung auf der Grundlage einer Planung sein. Beobachtungen werden somit aus der Alltagserfahrung auf eine wissenschaftliche Ebene gehoben und kontrollierbar. (Vgl. ebda, S. 23)

Eine Reihe von Bedingungsfeldern, wie zum Beispiel der Standort der Beobachterin, der Ablauf des Beobachtungsvorgangs oder das Verhalten der Eltern, beeinflussen Beobachtungsprozesse und -ergebnisse. (Vgl. ebda, S. 24) Folgende Grafik soll diese Bedingungsfelder systematisieren:



Abbildung 5³⁵

Das Beobachtete wird von der Beobachterin gedeutet, das heißt interpretiert und hinterfragt und gelangt dadurch zu einer Beurteilung. „Die *Verhaltensbeurteilung* will auf konkrete Fragestellungen verwertbare Antworten geben.“ (ebda, S. 33, Hervorhebung durch THIESEN) Da Beurteilungen immer einer gewissen Subjektivität unterliegen, bedarf es Beurteilungssysteme oder Beschreibungskategorien, die verbindlich formulierte Frage-

³⁵ Bedingungsfelder, die das Verhalten des Kindes mit entscheiden bzw. beeinflussen (Vgl. THIESEN 2004, S. 25)

stellungen enthalten. Diese erhöhen dadurch die Objektivität und somit die Qualität einer Beurteilung. (Vgl. ebda, S. 33)

Neben den zuvor dargestellten Bedingungsfeldern veranlassen unterschiedliche Beobachtungsformen, die Beobachtungsprozesse und -ergebnisse dahingehend zu reflektieren. (Vgl. ebda, S. 24)

5.2. Beobachtungsformen

In Hinblick darauf, welches Ziel die Beobachterin verfolgt, kann aus verschiedenen Beobachtungsmethoden und Beobachtungsformen gewählt werden.

Im pädagogischen Alltag lassen sich folgende Formen wiederfinden:

- Gelegenheitsbeobachtung

Diese Art der Beobachtung erfolgt zufällig, ohne zuvor festgelegte Ziele und weitgehend unsystematisch, und ist deshalb als einzige Form der Beobachtung im Kindergarten unzulässig. Zur Gänze ausgeschlossen kann diese Form nicht werden, da Beobachtungen täglich gemacht werden, ohne dass darauf Einfluss genommen werden kann. Die Kleinkindpädagogin kann davon profitieren, da sie dadurch oft den Anstoß für eine Auseinandersetzung mit einem Thema erhält und Anregungen für Fragestellungen bekommt. Diese Zufallsbeobachtungen können als Voraussetzung für systematische Beobachtungen gelten und in diese auch einfließen. (Vgl. THIESEN, S. 49f)

- Systematische Beobachtung

Durch diese Form der Beobachtung lassen sich Beobachtungsfehler eher vermeiden, da es dafür ein genau vorgegebenes Beobachtungssystem gibt. (Vgl. ebda, S. 51) „Sie [die systematische Beobachtung, d. Verf.] erfolgt in vorher festgelegten zeitlichen Abständen mit klaren Beobachtungshinweisen und unter überschaubaren Bedingungen.“ (ebda, S. 51)

Da diese Beobachtungen meist aus aktuellem Anlass durchgeführt werden, ist es unerlässlich, die Situationen und Bedingungen einzugrenzen. Es wird nichts dem Zufall überlassen, muss überprüfbar und das Verhalten des Beobachteten beschreibbar sein. (Vgl.

ebda, S. 51) Eine Planung für die systematische Beobachtung ist aus diesen genannten Merkmalen ebenso unerlässlich.

Hier kann unterschieden werden zwischen Langzeit- oder Kurzzeitbeobachtung, weiters kann ein einzelnes Kind oder eine Gruppe beobachtet werden. (Vgl. ebda, S. 53)

- **Teilnehmende versus verdeckte Beobachtung**

Ist die Beobachterin aktiv im Gruppengeschehen involviert, spielt mit und beobachtet, wird von teilnehmender Beobachtung gesprochen. Im Gegensatz dazu ist bei der verdeckten Beobachtung die Beobachterin außerhalb des Gruppengeschehens und beobachtet aus der Distanz. (Vgl. ebda, S. 54)

Alle Formen der systematischen Beobachtung unterliegen den drei Prinzipien Planmäßigkeit, Sachlichkeit und Zuverlässigkeit, um Effizienz und Qualität dieser zu gewährleisten. (Vgl. ebda, S. 58)

Um Beobachtungen zu dokumentieren, bieten sich im Kindergarten verschiedene Möglichkeiten wie zum Beispiel Protokolle, Beobachtungsbögen, optisch-akustische (Video) und akustische Aufzeichnungen (Diktiergerät, Kassettenrekorder, o. ä.) an. (Vgl. ebda, S. 76)

Das in der vorliegenden Studie getestete Beobachtungsmodell ist eine systematische Kurzzeitbeobachtung eines einzelnen Kindes mittels Beobachtungsbogen, welches die Kindergärtnerin teilnehmend oder verdeckt beobachten kann. (Vgl. Kapitel 7)

5.3. Zusammenfassung

Aufgrund der Bedeutung der Beobachtung der Kinder durch die Kleinkindpädagogin für die Durchführung der Sprachstandserhebung wurde in diesem Kapitel die Wichtigkeit der Sprachbeobachtung für die Beurteilung des Kompetenzzuwachses hervorgehoben. Über die Definition von Beobachtung hin zu den verschiedenen Möglichkeiten der Beobachtung ist dieses Kapitel das Bindeglied zwischen Spracherwerb und Sprachstandserhebungsverfahren.

6. Sprachstandserhebungsverfahren

Dieses Kapitel soll Sprachstandserhebungsverfahren im Allgemeinen beleuchten und anhand von Beispielen verdeutlichen, um im darauffolgenden Kapitel die Sprachstandserhebung, die im Zuge des „Wiener Modells der Frühen Förderung 1+1“ erhoben wird, darstellen zu können.

Die Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit Lilian FRIED³⁶ fasst unter dem Begriff „Pädagogische Sprachdiagnostik“ zusammen, was Sprachstandserhebungsverfahren im Kindergarten gemeinsam haben sollten: „[...] unter ‚Pädagogischer Sprachdiagnostik‘ (werden) alle diagnostischen Tätigkeiten verstanden, durch die bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen Voraussetzungen und Bedingungen von Sprachförder- und -aneignungsprozessen ermittelt, Sprachaneignungsprozesse analysiert und Sprachentwicklungsrückstände festgestellt werden, um individuellen Spracherwerb zu optimieren [...].“ (FRIED 2008, S. 64)

An dieser Stelle sei erwähnt, dass sich innerhalb der Literatur die Bezeichnungen Sprachstandserhebungen, Sprachstandsverfahren, Sprachstandsmessung, Sprachstandsbeurteilung, Sprachstandsdiagnostik u. a. finden lassen. (Vgl. u. a. EHLICH, u. a. 2007, o. S.) EHLICH verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich unterschiedliche Verfahrenstypen unterscheiden lassen: „Sprachstandsfeststellungsverfahren differieren hinsichtlich dessen, was, also welche Aspekte der sprachlichen Kommunikationsbefähigung, sie erfassen und wie sie das tun.“ (ebda, S. 43)

Die Verfasserin verwendet in oben genanntem Sinne für vorliegende Arbeit ausschließlich die Bezeichnung Sprachstandserhebungsverfahren. Ist ausdrücklich etwas anderes gemeint, wird der betreffende Begriff verwendet.

Wie bereits erwähnt, erkannte schon FRÖBEL die Wichtigkeit der Beobachtung. Lange Zeit wurde es als ausreichend angesehen, das Kind in seiner Entwicklung intuitiv zu erfassen. Die Wissenschaft (z. B.: Wahrnehmungspsychologie) erkannte aber, dass der Mensch

³⁶ Lilian FRIED ist Professorin für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Dortmund. Sie hat sich unter anderem mit dem Thema Sprachförderung, Sprachstandserhebung in Kindergarten beschäftigt. (Vgl. online unter: http://www.wissen-und-wachsen.de/page_sprachfoerderung.aspx?Page=bc43a046-84f3-4d7d-bd8a-149e9494a8ae Stand: 2009-03-29)

Wahrnehmungskapazitäten hat und somit Wahrnehmungsfehler macht. Diese Wahrnehmungsfehler können durch wissenschaftlich abgesicherte Verfahren, mit denen man in die Lage versetzt wird, subjektive Beobachtungen durch objektive Einsichten zu erweitern und relativieren, minimiert werden. „So kann mit Hilfe eines Sprachstandserhebungsverfahrens exakt bestimmt werden, wie weit der Sprachentwicklungsstand eines Kindes der Altersnorm entspricht oder bedeutsam vom Durchschnitt abweicht.“ (FRIED 2004, S. 6) Wo ab den Siebziger Jahren im Rahmen des Funktionsansatzes verstärkt „harte“ Verfahren wie, Wahrnehmungs-, Intelligenz- sowie vereinzelt Sprachtests eingesetzt wurden, geht heute die Tendenz zu „weicheren“ bzw. „natürlicheren“ Erfassungsmethoden (z. B. Beobachtung, Dokumentation). (Vgl. FRIED 2004, S. 6f)

In Amerika erkannte man bald, dass Leistungstests und Screenings (Aus-Siebverfahren) zu punktuell messen, keine Verbindung zum realen Leben aufweisen, bei Minderheiten-Gruppen nicht fair messen, negative überformende Effekte auf die vorschulischen Curricula haben und häufig falsch gebraucht werden. Außerdem sind standardisierte Messungen nicht geeignet, die individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesse angemessen abzubilden. (Vgl. ebda, S. 7f) Weiters wurde festgestellt, dass manche Tests die Selbstwirksamkeit bzw. das Selbstkonzept von Kindern schädigen können. (Vgl. ebda, S. 8)

Von Menschen, die in der Praxis damit arbeiteten (z. B. einige Erzieher-/Lehrerverbände), wurde gefordert, nur Tests anzuwenden, die nachweislich zuverlässig und gültig messen, Entscheidungen über Ausschluss oder Zurückstellung (Selektion) nie allein auf der Basis von Tests zu treffen und Kleinkindpädagoginnen in die Lage zu versetzen, kompetent mit Tests umzugehen. (Vgl. ebda, S. 8) Aufgrund dieser Erkenntnisse bemühte man sich, mehr Verfahren zu entwickeln, die natürliche Kommunikationssituationen simulieren, wie Verfahren (häufig Assessments genannt), die eine kontextsensitive, prozessnahe Erfassung ermöglichen (z. B. fachlich fundierte Beobachtungsinstrumente, kriterienbezogene Checklisten, systematische Dokumentationsmethoden, über längere Zeiträume zusammengestellte Portfolios). (Vgl. ebda, S. 8f)

Diese Assessments bringen aber ebenfalls zahlreiche Probleme, wie verzerrte Wahrnehmungen, selffulfilling-prophecies, naive Standards u. ä., mit sich, können aber durchaus wichtige Optionen darstellen, „[...] wenn es um die Erfassung des Sprachentwicklungsstands- bzw. der Sprachentwicklungsprozesse von Kindern geht. Sie vermögen

die an sie geknüpften Hoffnungen aber nur einzulösen, wenn sie grundlegenden sprachtheoretischen und messmethodischen Standards gerecht werden.“ (ebda, S. 10)

Welches Sprachstandserhebungsverfahren allerdings eingesetzt wird, es soll Kleinkindpädagoginnen zu einem fachlich-kompetenteren bzw. professionelleren pädagogischen Handeln befähigen. Ob und wie weit es das tatsächlich schafft, hängt von seiner Qualität ab. (Vgl. ebda, S. 10)

6.1. Kriterien für Sprachstandserhebungsverfahren

Lilian FRIED nennt in einem Interview³⁷ zum Thema „Sprachstandserhebung und Sprachförderkonzepte“ drei Kriterien, die beim Einsatz eines Sprachstandserhebungsverfahrens beachtet werden sollen:

Erstens muss eine sprachtheoretische Fundierung, die mit dem aktuellen Erkenntnisstand über Sprache übereinstimmt, gegeben sein. Zweitens muss ein Sprachstandserhebungsverfahren diagnostische Qualität aufweisen, das heißt, es muss die messmethodische Qualität geprüft worden sein. Als dritten Punkt spricht FRIED die Praxistauglichkeit von Verfahren an. Sprachstandserhebungsverfahren müssen sich in den Kindergartenalltag integrieren lassen und Fördernotwendigkeit ableiten lassen. (Vgl. FRIED 2005, o. S.)

6.2. Standards für Sprachstandserhebungsverfahren

Die Qualität von Sprachstandserhebungsverfahren lässt sich mit Hilfe spezifischer Standards bestimmen. Verfahren müssen sowohl messtheoretischen Qualitätskriterien genügen, als auch für frühpädagogische Zwecke taugen. (Vgl. FRIED 2004, S. 10f) Um messmethodischen Standards zu genügen, wird zum einen bei der Konstruktion von Verfahren darauf hingearbeitet, Mess- und Prognosefehler substantiell zu verringern, und werden zum anderen verbleibende Mess- und Prognosefehler transparent gemacht, so dass sie genauer eingeschätzt und angemessen berücksichtigt werden können. (Vgl. ebda, S. 11)

³⁷ Online unter: http://www.wissen-und-wachsen.de/page_sprachfoerderung.aspx?Page=e32d8c99-f097-4121-97ba-a5bd0163fba4 Stand: 2009-04-02

Soll ein Testverfahren objektiv, zuverlässig, gültig, aber auch ökonomisch und nutzbringend sein, muss es bei der Testkonstruktion, -evaluation und -durchführung bestimmten Qualitätskriterien entsprechen. (Vgl. ebda, S. 12)

Es wird unterschieden zwischen messmethodischen Standards und frühpädagogischen Standards:

6.2.1. Messmethodische Standards

- Validität (Gültigkeit)

„- Inhaltsvalidität, dass die Testitems tatsächlich die wichtigsten Sprachfähigkeiten repräsentieren –

- Kriteriumsvalidität, dass die Testitems tatsächlich angemessene Voraussagen auf den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung ermöglichen und

- Konstruktvalidität, dass die Testitems tatsächlich das Sprachentwicklungsmodell (Konstrukt), an dem sich die Testentwicklung orientiert hat, abzubilden vermögen.“ (FRIED 2004, S. 12, Hervorhebung durch FRIED)

- Die Reliabilität (Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit) gibt das Ausmaß an, in dem die Testwerte frei von Messfehlern sind.
- Die Verdeutlichung der wissenschaftlichen Fundierung und Evaluierung des Konstruktionsprozesses.
- Die Ökonomie zeigt, welchen Nutzen es bringen kann und wie viel Ressourcen dafür aufgewendet werden können. Es ist zu klären, welche Funktion der Einsatz eines bestimmten Verfahrens in einem bestimmten Beurteilungs- bzw. Entscheidungsprozess haben kann bzw. soll und welche nicht. (Vgl. FRIED 2004, S. 12f)

6.2.2. Frühpädagogische Standards

Assessments können nur dann zu weiterführender Professionalisierung in der pädagogischen Arbeit beitragen, wenn sie neben den Hauptgütekriterien auch frühpädagogischen

Standards entsprechen. Als wichtigstes Kriterium gilt, „[...] dass sie sich möglichst passgenau in die vielfältige pädagogische Arbeit einfügen lassen.“ (FRIED 2004, S. 13)

In Amerika wurden solche Standards, die dies gewährleisten sollen, bereits formuliert. Hierzulande kann an diese Erfahrungen angeschlossen werden:

- Kleinkindpädagoginnen sollen wissen, worin Ziele, Vorteile und der Nutzen des Einsatzes solcher Verfahren bestehen.
- Sie sollen unterschiedliche Assessments kennen und beherrschen.
- Diagnosekompetenz: Kleinkindpädagoginnen sollen erkennen, welche Beobachtungsverfahren, Dokumentationsmethoden usw. die Chance erhöhen, die Entwicklung von Kindern positiv zu beeinflussen und diese auch kompetent und verantwortlich anwenden können.
- Kooperationskompetenz: Kleinkindpädagoginnen sollen in der Lage sein, in Bezug auf Assessments partnerschaftlich mit Eltern und anderen Experten zusammenzuarbeiten.
- Förder-/Präventionskompetenz: Kleinkindpädagoginnen sollen gelernt haben, welche Assessments am ehesten diejenigen Daten liefern, die gebraucht werden, um pädagogische Maßnahmen initiieren, moderieren und evaluieren zu können. (Vgl. ebda, S. 13f)

Da Assessmentverfahren kindliche Entwicklungs- und Lernverläufe genauer in den Blick nehmen, um so frühzeitig für besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen zu sensibilisieren, und Bildungspläne oftmals vorsehen, die pädagogische Arbeit im Kindergarten durch wissenschaftlich legitimierte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu unterstützen, sollten auch eben beschriebene frühpädagogische Standards in die deutsche (und österreichische Anm. d. Verf.) Kindergartenarbeit aufgenommen werden. (Vgl. ebda, S. 14)

FRIED lehnt eine Separierung der beiden Verfahren ab und plädiert für eine Sichtung und Bewertung aller vorhandenen Ressourcen, um noch professioneller pädagogisch handeln zu können. (Vgl. ebda, S. 15)

6.3. Architektur von Sprachstanderhebungsverfahren

An die Architektur von Sprachstandserhebungsverfahren werden unterschiedliche Anforderungen in Bezug auf handlungspraktische Ablaufmuster gestellt. Im Folgenden werden diese erläutert.

Ursula BREDEL, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe,³⁸ gibt für die Konstruktion von Verfahren zur Ermittlung der sprachlichen Qualifikation vier zu berücksichtigende Faktoren an:

- Es muss entschieden werden, ob gefördert oder selektiert werden soll. Demnach gibt es die Unterscheidung zwischen Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik. Wird ein Instrument zur institutionellen Entscheidungsfindung (z. B. Schuleintritt, Laufbahnentscheidung,...) in einer Übergangspassage eingesetzt, spricht man von Selektionsdiagnostik. Demgegenüber steht die Förderdiagnostik, bei der es auf die differenzierte Erfassung von Einzelprofilen ankommt. „Ziel ist es, individuelle Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse bezüglich eines vorab definierten Handlungs-/Wissens - /Kompetenzbereichs zu elizitieren, um darauf aufbauende Fördermaßnahmen angemessen planen und umsetzen zu können.“ (BREDEL 2007, S. 100)

Ein optimales Resultat eines Sprachstandserhebungsverfahrens mit förderdiagnostischer Architektur gibt nicht nur Auskunft über den momentanen Sprachstand, sondern auch über zurückliegende und noch zu erwartende Kapazitäten bei der Aneignung noch nicht erreichter Fähigkeiten. (Vgl. BREDEL 2007, S. 100)

- Wird Sprache beobachtet, muss das Wissen vom Unterschied zwischen Spontansprache und Testsprache gegeben sein. So hat schon der amerikanische Linguist William LABOV unter dem Stichwort „Beobachterparadoxon“ beschrieben, dass,

³⁸ Ursula BREDEL arbeitet an den Forschungsschwerpunkten Grammatik/Grammatikdidaktik, Orthographie/Orthographiedidaktik, Erzähltheorie/Erzählididaktik. (Vgl. EHLICH, u. a. 2007, S. 371)

wenn man Sprache beobachten will, wie sie unter unbeobachteten Bedingungen verwendet wird, Sprache beobachtet werden muss. Wird aber beobachtet, ist sprachliches Verhalten nicht mehr unbeobachtet. Wird nicht beobachtet, kann es nicht beschrieben werden. (Vgl. ebda, S. 100)

BREDEL schreibt, dass bei Sprachstandserhebungsverfahren dieses Beobachterparadoxon noch verschärft wird, da wegen der Benötigung vergleichbarer Sprachdaten bestimmte sprachliche Handlungen aus ihrem Zweckzusammenhang herausgelöst und fragmentiert werden müssen. Es wird also nicht nur beobachtet, sondern auf den Sprachbesitz der Testperson auch kontrollierend zugegriffen. (Vgl. ebda, S. 100)

Wird auf solche standardisierte Elizitierungssituationen verzichtet und werden quasinatürliche Spielsituationen geschaffen, ist dies mit hohem zeitlichen und organisatorischen Aufwand und schwieriger Auswertung verbunden. Außerdem sind kaum vergleichbare Daten zu erzielen. (Vgl. ebda, S. 101)

Sollen vergleichbare Daten ohne allzu hohen zeitlichen Aufwand gewonnen werden, ist eine gewisse Loslösung des sprachlichen Handelns aus der alltäglichen Handlungssituation unumgänglich. Hier muss das Instrumentarium um Sensitivität bemüht sein. (Vgl. ebda, S. 101)

Gegenwärtig sind Sprachstandserhebungsverfahren unterschiedlich auf diese Anforderung vorbereitet. Vorrangig wird mit dem Muster Frage – Antwort und/oder Aufforderung – Durchführung gearbeitet. Dabei wird meist bild- oder gegenstandsgestützt vorgegangen; „[...] die sprachlichen Frage-/Instruktionsmuster werden in einen praktischen Zusammenhang eingebettet (z.B. Was ist das? Was kann man damit machen? Gib der Puppe den Teddy etc.)“ (BREDEL 2007, S. 101) Aus dieser bild- und gegenstandsgestützten Erhebungsmethode ergeben sich wiederum Probleme eigenen Typs. (Vgl. BREDEL 2007, S. 101)

Eine eigene „Testsprache“, da sie ohne Vorbild im Alltag auskommt, ist das Nachsprechen. Es scheint besonders geeignet zu sein, um Sprachaneignungs-

auffälligkeiten zu erkennen, da es Aufschluss über syntaktische, lexikalische und morphologische Kompetenz der Testperson gibt. (Vgl. ebda, S. 101)

- Bei Sprachstandserhebungsverfahren muss, im Gegensatz zu Testsituationen, in denen andere Kompetenzen erfasst werden, eine Komponente besondere Beachtung erlangen. Nämlich ist hier Sprache sowohl Medium als auch Gegenstand der Erhebung. So wird beispielsweise mit dem Mittel Aufforderung – Durchführung nicht nur die Kompetenz, das Geforderte zu tun, sondern auch die pragmatische Kompetenz, die Instruktion zu verstehen, geprüft. Hier wird – in Anlehnung an den „heimlichen Lehrplan“³⁹ – vom „heimlichen Testplan“ gesprochen. (Vgl. ebda, S. 104)

Für die Entwicklung eines brauchbaren Erhebungsinstruments ergeben sich durch die Unumgebarkeit des „heimlichen Testplans“ einige Faktoren:

Erstens muss das Instrument an die sprachlichen Kompetenzen des Probanden angepasst werden. In weiterer Folge müssen die verschiedenen Items durch vorgeschaltete Probeitems eingeübt werden. Drittens muss durch antizipierte Antwort-/Durchführungsalternativen sichergestellt sein, ob ein Proband die Instruktion/Frage angemessen verstanden hat. (Vgl. ebda, S. 104)

- Der vierte Faktor trifft auf Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder *vor* Schuleintritt nur bedingt zu, wenn man davon ausgeht, dass im Kindergarten nicht gelernt (im schulischen Sinne), sondern angeeignet wird. BREDEL schreibt, dass spätestens mit Schuleintritt die Aneignungsmechanismen durch die Lernmechanismen erweitert werden. (Vgl. ebda, S. 105)

Erst durch diese Unterscheidung ergibt sich für die Erstellung von Sprachstandserhebungsverfahren die Berücksichtigung der unmittelbaren Lerngeschichte des Probanden. (Vgl. ebda, S. 106)

Da Lernmechanismen aber laut Definition erst ab Schuleintritt einsetzen, ergibt sich für vorliegende Arbeit ein nicht anwendbarer Faktor.

³⁹ Für den Effekt von ungewollten Nebenwirkungen schulisch institutionellen Handelns hat sich in der pädagogischen Literatur der Ausdruck „heimlicher Lehrplan“ etabliert. (Vgl. BREDEL 2007, S. 104)

Laut BREDEL ergibt sich, aus einer Auswertung der bestehenden Verfahren, eine weitgehend fehlende Sensibilität gegenüber den aufgezählten methodisch-architektonischen Erfordernissen. (Vgl. ebda, S. 107)

6.4. Verschiedene Modelle von Sprachstandserhebungsverfahren

Es existiert eine Menge von Sprachstandserhebungsverfahren, die aufgrund unterschiedlichster Motivationen gruppiert werden können. (Vgl. FRIED 2008, S. 64)

Dieser Punkt soll vorerst die Motive ihres Entstehens skizzieren und als zweiten Schritt Beispiele von ausgewählten Verfahren geben.

6.4.1. Motive für Sprachstandserhebungsverfahren

- Verfahren für politische Zwecke

Vorerst muss gesagt werden, dass nach der PISA-Studie 2001 die Politik wieder verstärkt Instrumente sucht, die Informationen bringen, mit denen die politischen Arbeitsbereiche wirksam gesteuert und kontrolliert werden können. Hierzu zählen auch die nachfolgend beschriebenen Verfahren (Screeningverfahren). (Vgl. FRIED 2004, S. 17 und FRIED 2008, S. 64)

FRIED teilt Verfahren mit politischer Motivation wiederum in drei Motivbündel.

- Professionspolitische Motive

Die professionspolitische Auseinandersetzung geht davon aus, dass für eine optimale Sprachaneignung bei Vorschulkindern Kleinkindpädagoginnen die jeweiligen Sprachentwicklungsstände und/oder –prozesse richtig einzuschätzen vermögen. Um dieser Anforderung gerecht werden zu können, müssen sich Kleinkindpädagoginnen wissenschaftlich fundierter Verfahren bedienen, ohne ihre Beobachtungen durch subjektive Wahrnehmungseinschränkungen und –fehler zu beeinträchtigen und zu verfälschen. (Vgl. FRIED 2008, S. 64f)

- Bildungspolitische Motive

In dieses Motivationsbündel fällt Bildungsmonitoring, mit Hilfe dessen versucht wird, das Bildungssystem transparent und vergleichbarer zu machen. Dieses Bildungsmonitoring weitet sich nun von der Schule hin zum Kindergarten aus, um schon dort Kinder aus sozial benachteiligten Gruppen (bildungsfernen Familien, sozioökonomisch benachteiligten Familien, u. ä.) besonders in den Blick zu bekommen. Es soll gelingen, problematische Entwicklungsverläufe schon dort zu erkennen und somit Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. (Vgl. FRIED 2008, S. 66 und FRIED 2004, S. 17)

- Gesundheits- und Sozialpolitische Motive

Als Grundlage für dieses Motivbündel wird die hohe Bedeutsamkeit der Sprachentwicklung für viele weitere Entwicklungsbereiche, sowie für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung genannt. Außerdem ist eine präventive Sprachdiagnostik nicht gering zu schätzen, wenn bedacht wird, dass kein Entwicklungsbereich so häufig von Störungen betroffen ist, wie der sprachliche. (Vgl. GRIMM 2003, o. S. zit. nach FRIED 2008, S. 65)

Ziel ist es, Vorschulkinder mit Entwicklungsrisiken möglichst frühzeitig zu erkennen und zu fördern. (Vgl. FRIED 2008, S. 65)

- Verfahren für pädagogische Zwecke

Sollen Sprachstandserhebungsverfahren pädagogischen Zwecken dienen, müssen sie Informationen über die Sprachentwicklung eines einzelnen Kindes bereitstellen und zu erkennen geben, wie diese möglichst wirksam unterstützt werden kann. Hier muss an Leistungsstärken und –schwächen angesetzt werden, die sich als besonders entwicklungsrelevant erweisen. Verfahren müssen erstens zu einer begründeten Entscheidung bezüglich der richtigen pädagogischen Maßnahme befähigen und zweitens während der Durchführung der Maßnahme eine Einschätzung des Erfolgs derselben erlauben. Zurzeit stehen für Ersteres standardisierte Tests und für Zweiteres förderdiagnostische Assessments zur Verfügung. (Vgl. FRIED 2004, S. 49f)

- Sprachtests

Unter Tests werden Routineverfahren zur Untersuchung spezifischer Leistungen verstanden, die einer Normierung unterzogen wurden, so dass es möglich ist, eine individuelle Leistung mit einer Ziffer zu bezeichnen und somit einen Vergleich mit anderen

Diagnoseleistungen vorzunehmen. (Vgl. LIENERT und RAATZ 1998, o. S. zit. nach FRIED 2004, S. 49).

Hier kann unterteilt werden in allgemeine Entwicklungstests, die in der frühen Kindheit Auffälligkeiten aufspüren können, noch bevor sie sich als Entwicklungs- oder Verhaltensstörung manifestieren können, und spezielle Sprachleistungstests, die einzelne Sprach-(teil)leistungen erfassen können. (Vgl. FRIED 2004, S. 50 und 61)

- Sprachförderdiagnostik

Neben den Sprachtests gibt es eine große Anzahl von förderdiagnostischen Verfahren, die eine systematische theoriegeleitete „Datengewinnung als Grundlage von Entscheidungen“ ermöglichen. Sprachförderdiagnostische Verfahren sollen Informationen liefern, wie Kindern möglichst früh geholfen werden kann, deren Sprachentwicklungsprobleme zu bewältigen (Vgl. FRIED 2004, S. 70f)

Hier kann eine Unterscheidung vorgenommen werden zwischen sprachheilpädagogischen Verfahren, die eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen und nichtsprachlichen Fähigkeiten und Auffälligkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder vornehmen, damit therapeutische Handlungskonsequenzen abgeleitet werden können, und Vorschul-/Schulpädagogischen Verfahren. Bei letzteren lassen sich erst in jüngster Zeit Verfahren finden, die sich auf die Sprachentwicklung der Kinder konzentrieren. Die meisten in der Vorschulpädagogik eingesetzten Beobachtungs- bzw. Einschätzbogen zielen vornehmlich auf die gesamte Entwicklung des Kindes. (Vgl. FRIED 2004, S. 77f)

6.4.2. Beispiele für Sprachstandserhebungsverfahren

An dieser Stelle sollen zwei Verfahren mit politischem Motiv und eine pädagogisch motivierte Sprachfördermaßnahme vorgestellt werden.

Die Auswahl wurde von der Verfasserin nach dem Gesichtspunkt der Ähnlichkeit zu dem aktuellen Wiener Sprachstandserhebungsverfahren „Sprich mit mir“ (Vgl. Kapitel 5) getroffen.

6.4.2.1. „Fit in Deutsch“

„Fit in Deutsch“ ist eine Form der Spracherfassung im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen. (Vgl. FRIED 2004, S. 26ff)

„Fit in Deutsch“ ist eine Feststellung des Sprachstandes zehn Monate vor der Einschulung im Zuge der Schulanmeldung durch Lehrkräfte. Dieses Verfahren wurde vom Niedersächsischen Kultusministerium in Auftrag gegeben und auch finanziert und wird seit September 2003 bei allen schulpflichtigen Kindern (Kinder mit und ohne Migrationshintergrund) Niedersachsens angewendet. (Vgl. SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 278)

Nach eigener Darstellung ist es ein gestuftes Verfahren, mit dem der aktive und passive Wortschatz, das Sprachverständnis und die aktive Sprachstrukturierung des Kindes überprüft werden. Außerdem wird die bisherige sprachliche Entwicklung erfragt. Mit dem Verfahren wird die Entscheidung begründet, ob ein Kind zur Teilnahme einer besonderen sprachfördernden Maßnahme verpflichtet wird. Es leitet sich keine differenzierte Diagnostik ab. (Vgl. ebda, S. 279)

Ohne Angaben zur linguistischen sowie entwicklungs- und lerntheoretischen Grundlage werden Aspekte der semantischen, der morphologisch-syntaktischen, der pragmatischen I und der diskursiven Qualifikation gemessen. (Vgl. ebda, S. 279)

Didaktische Methoden des Verfahrens sind Einschätzungen der Eltern, ein Gespräch zwischen Kind und Lehrkraft, Bildkarten, Handlungsmuster Aufforderung – Durchführung und spontane Äußerungen des Kindes. (Vgl. ebda, S. 279) Als Materialien hierfür werden Bilderbuch, Bildvorlagen, eventuell eine Handpuppe, Teddybär (eventuell Kuscheltier), Pappschachtel (und Kissen oder Stoffstück bzw. „Decke“) als Bett für Teddybär oder Kuscheltier eingesetzt. (Vgl. FRIED 2004, S. 38)

Validitätsprüfungen scheinen nicht vorgenommen worden zu sein. Es finden sich weiters keine Hinweise, dass Objektivität und Reliabilität des Verfahrens geprüft worden sind. (Vgl. ebda, S. 38)

Die Auswertungsmethode ist ziemlich undifferenziert; aufgrund der ausreichenden oder unzureichenden Bearbeitung der Aufgabenbereiche durch das Kind wird es zur Teilnahme

an Sprachfördermaßnahmen verpflichtet oder nicht, welche jedoch von „Fit in Deutsch“ geleistet werden. (Vgl. SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 280)

An dieser Stelle muss allerdings festgehalten werden, dass bei FRIED nicht zu erkennen ist, wo und in welcher Form Sprachfördermaßnahmen stattfinden. (Anm. der Verf.)

6.4.2.2. „Bärenstark“

„Bärenstark“ ist ebenfalls wie „Fit in Deutsch“ eine Form der Spracherfassung im Rahmen bildungspolitischer Maßnahmen. (Vgl. FRIED 2004, S. 26ff)

„Bärenstark“ ist eine Sprachstandserhebung inklusive Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Das Verfahren wurde von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Auftrag gegeben und finanziert und von Andreas POCHERT herausgegeben. Diese Erhebung wurde von 2001 bis 2003 jährlich sechs Monate vor Schuleintritt bei allen angemeldeten zukünftigen Erstklässlern und Erstklässlerinnen (mit oder ohne Migrationshintergrund) in Berlin angewendet. (Vgl. SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 276)

Nach eigener Darstellung soll das Verfahren „die Sprachkompetenz im Bereich Deutsch ermitteln und den Förderbedarf von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft in der Vorschul- und Schuleingangsphase ermitteln.“ (SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 276) Somit wird die Lernausgangssituation der Erstklässler erkannt und der Umfang des Förderbedarfs und die Inhalte der Förderung dokumentiert. Durch spontane, selbstbestimmte und selbst ausgewählte kommunikative Mittel können die Kinder ihr Sprachkönnen zeigen und somit auf ihre Stärken und Besonderheiten verweisen. (Vgl. SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 276)

Auf der theoretischen Grundlage von einer „Alltagsauffassung von Sprache mit Bezügen auf die traditionelle schriftlichkeitsorientierte Grammatik“ (SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 276) und ohne Anlehnung an ein explizites entwicklungs- und lerntheoretisches Modell misst das Verfahren die „mündliche Reproduktions- und Rezeptionsfähigkeit im Hinblick auf die pragmatische Qualifikation I, die semantische und die morphologisch-syntaktische Qualifikation“ (ebda, S. 277) mit besonderem Augenmerk auf die grammatische Richtigkeit.

Gemessen wird von pädagogischem Personal an Schulen, Vorschulen und Kindergärten anhand eines Elterninterviews, einem Kindgespräch und einem Test. Aus den Ergebnissen wird ein Sprachstandsprofil erarbeitet. Die didaktischen Methoden innerhalb des Tests sind Bezeichnung der Körperteile durch die Handlungsformen Frage – Antwort und Aufforderung – Durchführung, die Beschreibung eines Bildes durch Aufforderung, Versprachlichung von Bildpaaren, sowie die Versprachlichung der räumlichen Position eines Stoffbären. (Vgl. ebda, S. 277f)

Laut FRIED steht nicht fest, ob das Verfahren prognostisch valide ist, außerdem finden sich keine Hinweise zur Konstrukt- oder Übereinstimmungsvalidität. Die globale Reliabilität des Verfahrens kann jedoch als zufriedenstellend gelten. (Vgl. FRIED 2004, S. 42)

Durch eine quantitativ, statistisch-vergleichende Auswertungsmethode wird eine Punktezahlerrechnet, anhand derer Kinder Fördermaßnahmen zugewiesen werden oder nicht. Die herkunftssprachlichen Kompetenzen werden bei der Auswertung nicht miteinbezogen. Die Punktezahlerlässt weiters – im Gegensatz zu den eigenen Darstellungen des Verfahrens – „[...] eine Differenzierung individueller Sprachdefizite und dementsprechend die Zuweisung individueller Fördermaßnahmen nur begrenzt zu.“ (SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 278)

Auch bei der Darstellung dieses Verfahrens lässt sich kein Hinweis finden, wo und in welcher Form die Sprachfördermaßnahmen stattfinden. Erahnen lässt sich, dass diese Förderung im Zuge der ersten Klasse stattfinden wird. (Anm. d. Verf.)

6.4.2.3. SISMIL

SISMIL ist ein Vorschul-/Schulpädagogisches Verfahren im Sinne der Sprachförderdiagnostik mit pädagogischer Motivation. (Vgl. FRIED 2004, S. 77ff)

SISMIL beobachtet das **S**prachverhalten und **I**nteresse an **S**prache bei **M**igrantenkinder in **K**indertageseinrichtungen und wurde im Auftrag des Staatsinstituts für Frühpädagogik, unter der Finanzierung des Bundesministeriums des Inneren, von Toni MAYR und Michaela ULICH geleitet. (Vgl. SCHNIEDERS und KOMOR 2007, S. 265f)

Nach eigener Darstellung dient das Konzept der systematischen und gezielten Beobachtung der „normalen“ kindlichen Sprachentwicklung in Kindergärten, ohne eine Diag-

nose von Sprachstörungen zu geben. Trotzdem gibt der Bogen Anhaltspunkte für die pädagogische Förderung in der Einrichtung. (Vgl. ebda, S. 265)

Ohne explizite Bezugstheorien in Hinblick auf linguistischer und entwicklungs- und lern-theoretischer Grundlage werden Aspekte der rezeptiven und produktiven phonischen Qualifikation, der pragmatischen Qualifikation I und II, der semantischen, der morphologisch-syntaktischen und ansatzweise der literalen Qualifikation gemessen. (Vgl. ebda, S. 265f)

Beobachtet werden Kinder mit Migrationshintergrund von den Kleinkindpädagoginnen in Kindergärten zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Für die Beobachtung gibt es keine zeitlichen Vorgaben und sie kann während des gesamten Kindergartenbesuchs wiederholt werden. Beobachtet wird während alltäglicher institutioneller Interaktionssituationen im Rahmen des Kindertagenaufenthalts. Es wird das Handlungsmuster Aufforderung – Durchführung abgetestet und auch die familiensprachliche Kompetenz durch Beobachtung und Interview der Eltern eingeschätzt. (Vgl. ebda, S. 266f)

Mit Hilfe einer qualitativ-einschätzenden Auswertungsmethode und der Möglichkeit des Vergleichs mit anderen Kindern können individuelle Förderziele identifiziert und Vorschläge zur Umsetzung entwickelt werden. Die Fördermaßnahmen beziehen sich meist auf den natürlichen Zweitspracherwerb im Kindergarten. (Vgl. ebda, S. 267)

Für FRIED scheint die Konstruktvalidität insoweit gegeben, als die Verfasser von SIMSIK berichten, dass die Struktur der Subtests faktorenanalytisch weitgehend nachgezeichnet werden konnte. „Nicht eigens thematisiert wird, dass das Verfahren an ein bestimmtes pädagogisches Konzept gebunden ist (z.B. Engagiertheit, Vorbereitung auf Schriftspracherwerb). Insofern kann damit nur in denjenigen Kindergärten ökologisch valide gemessen werden, die gemäß diesem Konzept arbeiten.“ (FRIED 2004, S. 85)

6.5. Sprachfördermaßnahmen

Jeder Einsatz eines Sprachstandserhebungsverfahrens sollte den Einsatz einer Sprachfördermaßnahme mit sich ziehen, denn Spracherfassung ohne Fördermaßnahme hilft nicht weiter. Die Sprachstandserhebung muss in eine Fördermaßnahme übersetzt werden

können. „Aus sich heraus kann auch das beste Programm nichts bewirken. Ein Programm wirkt nur, indem es von einer Erzieherin ‚übersetzt‘ wird.“ (FRIED 2005, o. S.)

FRIED sieht die Praxistauglichkeit eines Verfahrens auch darin, inwieweit es Angaben zum Umgang mit den Ergebnissen der Sprachstandserhebung gibt, denn dieser Punkt stellt die größte Herausforderung an Kleinkindpädagoginnen. (Vgl. ebda)

Sprachfördermaßnahmen werden in Wien in unterschiedlichsten Formen angeboten. Die Palette reicht von Sprachförderprogrammen, wo Kinder mit Förderbedarf separiert gefördert werden, über erstsprachliche Förderung, bis hin zu Fördermaßnahmen innerhalb der Kindergartengruppe. Die „Sprachförderlehrerinnen“, Sprachförderassistentinnen, stammen aus unterschiedlichsten Bereichen (Pädagogik, Linguistik, ohne entsprechender Ausbildung, etc.).

Um als Kleinkindpädagogin Sprachbildung (vgl. 4.4.2.) und gezielte Sprachförderung in der Kindergartengruppe nutzbringend integrieren zu können, braucht es in der heutigen Sprachsituation eine Erweiterung des Wissens und eine Veränderung beruflicher Routinen. Laut Hans. H. REICH ist dafür eine kurze Einführung in das Thema nicht ausreichend, sondern es bedarf solcher Qualifizierungsangebote, die theorie- sowie praxisbezogene Elemente miteinander verbinden. (Vgl. REICH 2008, S. 82)

6.6. Zusammenfassung

Anhand von drei ausgewählten Sprachstandserhebungsverfahren („Fit in Deutsch“, „Bärenstark“ und SIMSIK) wurden die Unterschiede in der Herangehensweise an die Problematik verdeutlicht und in Verbindung zur theoretischen Fundierung gebracht, indem die Bereiche Kriterien, Standards und Motive für Sprachstandserhebungsverfahren erörtert wurden. Als Abschluss des Kapitels wurde der Punkt der Sprachfördermaßnahmen gesetzt, um die Wichtigkeit des Umsetzens der Ergebnisse in individuelle Sprachförderung zu unterstreichen.

7. „Das Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“

Folgender Punkt veranschaulicht das „Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“, seine Ausgangslage, seine Inhalte sowie dessen Umsetzung in Wiener Kindergärten. Explizit eingegangen wird hierbei auf den Bereich der frühen sprachlichen Förderung mit dem Titel „Sprich mit mir“ und auf das dafür erarbeitete Sprachstandserhebungsverfahren „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“. Obwohl sich außer Wien noch andere Bundesländer (Burgenland, Kärnten, Steiermark und Salzburg) für dieses Projekt verpflichtet haben, werden diese in vorliegender Arbeit außer Acht gelassen.

7.1. Hintergrundinformation

In Österreich liegt die Zuständigkeit für das Kindergartenwesen auf Landesebene, das heißt, dass jedes Bundesland eigenen Gesetzen und Vereinbarungen im Bereich der Kinderbetreuung nachgeht. Trotzdem setzt auch der Bund Initiativen, um die Verantwortung nicht komplett abzugeben. So hat im Frühling 2008 der Bund gemeinsam mit den Ländern die 15a-Vereinbarung⁴⁰ geschlossen (vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009d, S. 7f und BEILAGE 1573/2008 zum kurzschriftlichen Bericht des Oö. Landtags, o. S.):

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

- ,1. zur Verpflichtung der Erziehungsberechtigten, dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder bei der Aufnahme in die Schule die Unterrichtssprache ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können,
2. zur Erarbeitung von einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen,
3. zur Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrenden an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie die spezielle Ausbildung der Leiterinnen und Leiter der Volksschulen und des mitverwendeten schulischen Personals im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an den Pädagogischen Hochschulen,

⁴⁰ Diese Vereinbarung sieht vor, den Bundesländern, die sich verpflichtet haben, die Vereinbarungen einzuhalten, Zuschüsse (15 Millionen Euro jährlich zur Schaffung von zusätzlichen Kinderbetreuungsplätzen in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, 5 Millionen Euro jährlich zur Finanzierung der Maßnahmen zur sprachlichen Frühförderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen) zur Durchführung bereitzustellen.

4. zur Entwicklung von Curricula für ein einheitliches Qualifizierungsmodell für die spezielle Aus-, Fort- und Weiterbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik bzw. den Pädagogischen Hochschulen und
5. für die Länder ein geeignetes Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zu entwickeln und bereit zu stellen.“ (BREIT und SCHNEIDER 2009d, S. 8)

Die Länder verpflichten sich in Art. 3, Abs. 3 der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG unter anderem, die erforderliche Sprachförderung in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, gemäß den einheitlichen Deutsch-Standards, umzusetzen. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009d, S. 8)

Auf Grund der Verpflichtung des Bundes, ein geeignetes Sprachstandserhebungsverfahren zu entwickeln, wurde im September 2007 das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)⁴¹ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) beauftragt, Instrumente zur Sprachstandsfeststellung für viereinhalb- bis fünfjährigjährige Kinder zu entwickeln. Dafür wurde eine eigene Projektgruppe unter der Leitung von Simone BREIT⁴² eingerichtet. Die Finanzierung des Projekts „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ übernahm das BMUKK. (Vgl. ebda, S. 8)

Diese Projektgruppe gab die Erstellung eines Beschreibungsmodells der sprachlichen Kompetenzen in Auftrag. Die Sprachwissenschaftlerin Barbara RÖSSL erstellte die Konzeption eines psycholinguistisch fundierten Beschreibungsmodells der Sprachkompetenz 4;6- bis 5;0-jähriger Kinder, auf dessen Basis im Winter 2007 die Beobachtungsbögen BESK 4–5 und SSFB 4–5 für die Sprachstandserhebung entwickelt wurden. (Vgl. ebda, S. 9) Nach einer Pilotierung des Verfahrens im Jänner 2008 wurde im Februar 2008 die Endversion erstellt. Im März 2008 fanden Multiplikatorinnen-Schulungen statt und in Folge dessen im April 2008 die Einschulung der Kleinkindpädagoginnen. Entsprechende Per-

⁴¹ Zur Zeit der Beauftragung noch Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB) an der Universität Salzburg. Mit Beginn 2008 wurde das ZVB in das neu gegründete BIFIE integriert. (Vgl. BREIT 2009, S. 8)

⁴² Simone BREIT ist Kindergarten- und Hortpädagogin, Erziehungswissenschaftlerin und Kommunikationswissenschaftlerin mit den Arbeitsschwerpunkten Chancengerechtigkeit, Frühpädagogik, international vergleichende Bildungsforschung. (Vgl. BREIT 2009, S. 54)

sonen wurden in BIFIE Seminaren in das Sprachkompetenzmodell sowie in die Beobachtungsbögen eingeschult, um im Anschluss daran als Multiplikatorinnen agieren zu können. Ab Mai 2008 fanden die Sprachstandsbeobachtungen in den Kindergärten der Gemeinde Wien statt. (Vgl. ebda, S. 9)

7.2. Die Durchführung

Das „Wiener Modell der frühen Förderung 1+1“ sieht, neben den Bereichen soziale Kompetenz, motorische Kompetenz und ethische Kompetenz, vor allem die Förderung der Sprachkompetenz vor. Dieser Bereich der frühen sprachlichen Förderung wird unter dem Titel „Sprich mit mir“ zusammengefasst. (Vgl. BMUKK 2008, o. S. oder online unter: www.sprich-mit-mir.at Stand: 2009-04-07)

Ziel ist es, Kinder mit Sprachentwicklungsrückständen 15 Monate vor deren Einschulung durch den Einsatz der Sprachstandserhebungsbögen zu erkennen und anschließend bis zur Einschulung im Kindergarten zu fördern. Fehlt zum Zeitpunkt der Einschulung noch die nötige Sprachkompetenz, um Chancengleichheit zu gewährleisten, werden die betroffenen Kinder weiter in einer Vorschulklasse gefördert. (Vgl. BMUKK 2008, o. S.)

Zielgruppe sind laut Testentwickler alle Wiener Kinder 15 Monate vor Schulbeginn. Daraus ergeben sich zwei konkrete Zielgruppen: Kinder, die einen Kindergarten⁴³ besuchen, und Kinder, die keinen Kindergarten besuchen (familiär betreut, Tagesmutter). Bei der Erhebung im Jahr 2008 ergaben sich für Wien somit folgende Zahlen: 85,4% wurden in einem Kindergarten betreut und 14,6% nicht. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009d, S. 8)

© 2010 by Edition Praesens

⁴³ In der Publikation „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ von BREIT wird der Begriff „Kindergarten“ als Überbegriff für alle Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verstanden. (Vgl. BREIT 2009, S. 5)

Für alle Kinder gilt grob derselbe Ablauf, der sich wie folgt darstellt:



Abbildung 6⁴⁴

Im Jänner bzw. Februar des Jahres, in dem die Sprachstandserhebung erfolgt, bekommen die Eltern der betroffenen Kinder einen Informationsbrief vom Stadtschulrat für Wien mit einer Einladung zur Schüler- und Schülerinneneinschreibung. Diese Schüler- und Schülerinneneinschreibung findet im Frühjahr darauf statt. (Vgl. BMUKK 2008, o. S.) Nach dieser vorgezogenen Schuleinschreibung findet im Mai bzw. Juni im Kindergarten die Sprachstandserhebung statt. Bei Kindern, die keinen Kindergarten besuchen, bekommen die Eltern eine Einladung der MA 10 – Wiener Kindergärten, ihre Kinder während eines halbtägigen Schnuppertages in einem Kindergarten beobachten zu lassen.⁴⁵

Dieses so genannte Screening erfolgt bei jenen Kindern die einen Kindergarten besuchen innerhalb von vier Wochen in vertrauter Umgebung der Kinder durch Beobachtung. Diese Beobachtung geschieht mittels eines Beobachtungsbogens (BESK 4–5) und findet für den Zweck der Vergleichbarkeit mittels vorgegebener Sozialform, Material und Häufigkeit statt. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009b, S. 20)

⁴⁴„Schritte zum Schulstart“ unverändert übernommen aus: Online: <http://www.sprich-mit-mir.at/pages/eltern/schrittezumschulstart/> Stand: 2009-04-07

⁴⁵ Vgl. <http://www.sprich-mit-mir.at/pages/eltern/schrittezumschulstart/> Stand: 2009-04-07

Die ausgefüllten Beobachtungsbögen werden anschließend von der Kleinkindpädagogin ausgewertet und aufbewahrt. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 17) Für die Datenauswertung und -aufbereitung werden die Ergebnislisten dem BIFIE rückgemeldet. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009d, S. 9)

In den folgenden zwei Punkten werden die Beobachtungsbögen BESK 4–5 und SSFB 4–5 und das zugrunde liegende Sprachkompetenzmodell erläutert.

7.3. Die Beobachtungsbögen

Die Durchführung des Screenings erfolgt in der vertrauten und im Kindergarten bewährten Methode der Beobachtung. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 14)

Im Handbuch für Kleinkindpädagoginnen zu BESK 4–5 wird je nach Personalsituation in der Gruppe die teilnehmende oder nichtteilnehmende Beobachtung empfohlen. Außerdem wird aufgrund unterschiedlicher Abschnitte innerhalb der Beobachtungsbögen in standardisierte und systematische Beobachtung geteilt. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 17)

Da diese Beobachtungsformen in Punkt 5.2. bereits ausführlich dargestellt wurden, wird an dieser Stelle auf eine genaue Beschreibung verzichtet.

BESK 4–5 und auch SSFB 4–5 liegt ein von der Sprachwissenschaftlerin Barbara RÖSSL erstelltes Sprachkompetenzmodell (vgl. Punkt 7.4.) zugrunde, aus dem, für die Instrumententwicklung geeignete Sprachstandsindikatoren ausgewählt und für die Beobachtung im pädagogischen Setting aufbereitet wurden. (Vgl. ebda, S. 14)

Da für Kinder, die einen Kindergarten besuchen, und für Kinder, die zu einem Schnupper-tag eingeladen werden, unterschiedliche Beobachtungsbögen entwickelt wurden und diese Unterscheidung auch in die Ergebnisse der Auswertung einfließt, muss auch an dieser Stelle eine Differenzierung vorgenommen werden.

7.3.1. BESK 4–5

Dieser Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ist ein „[...] selektives (nur auf Sprache ausgerichtetes), zielgerichtetes und systematisches Verfahren, das den aktuellen Sprachentwicklungsstand von 4½- bis 5½-jährigen Kindern über einen längeren Zeitraum erfasst.“ (BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 14)

BESK 4–5 ist in 15 Beobachtungskriterien, die sich den fünf sprachlichen Kompetenzbereichen (vgl. Punkt 7.4.) zuordnen lassen, gegliedert, die sich wiederum in vier Abschnitte (vgl. Punkt 7.5.) einteilen lassen:

- A – Bilderbuch
- B – Bildkarten
- C – Bewegungsraum
- D – Gespräche

Jedes Beobachtungskriterium erfasst einen Sprachstandsindikator und wird somit einem bestimmten Kompetenzbereich zugeordnet. (Vgl. ebda. S. 14f)

Folgende Abbildung veranschaulicht dies (siehe folgende Seite):

Abschnitt	Kriterium	Sprachstandsindikator	Kompetenzbereich
A	1	W-Fragen verstehen	Lexikon/Semantik
A	2	Verbbeugung	Morphologie
A	3	Verbzweitstellung	Syntax
A	4	Verblexikon	Lexikon/Semantik
B	5	Mehrzahlbildung von Nomen	Morphologie
B	6	Unterbegriffe den Oberbegriffen zuordnen	Lexikon/Semantik
B	7	Lautdifferenzierung	Phonologie
C	8	Raumpräpositionen verstehen	Lexikon/Semantik
D	9	Perfektbildung	Syntax
D	10	Artikeleinsatz vor dem Nomen	Syntax
D	11	Zuweisung der richtigen Geschlechtsform zum Artikel	Morphologie
D	12	Entscheidungsfragen richtig bilden	Syntax
D	13	Bedürfnisse und Absichten sprachlich äußern können	Pragmatik/Diskurs
D	14	Erzählungen in formal zusammenhängenden Strukturen	Pragmatik/Diskurs
D	15	Einsatz von sprachlichen Mitteln, um andere zu einer Handlung zu veranlassen	Pragmatik/Diskurs

Abbildung 7⁴⁶

Jedes der 15 Beobachtungskriterien wird durch die Kleinkindpädagogin mittels der Abstufung, zwei Punkte (z. B.: Das Kind beantwortet (fast) alle W-Fragen richtig.⁴⁷) – ein Punkt (Das Kind beantwortet mehr als die Hälfte der W-Fragen richtig.) – null Punkte (Das Kind beantwortet nur wenige oder keine der W-Fragen richtig.), bewertet. Sind die Beobachtungen abgeschlossen, wird für jedes Kind ein Summenwert berechnet, der über die Notwendigkeit von Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich entscheidet. Dadurch, dass die Dokumentationen in das Auswertungsprofil (siehe Abb. 7) eingetragen werden, kann für das betroffene Kind ein Stärken-Schwächen-Profil erstellt werden. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 15)

⁴⁶ „Beobachtungskriterien des BESK 4–5“ verändert übernommen aus: BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 15, online unter: <http://www.bifie.at/fsd2008-3#tab-3-2> Stand 2009-04-09

⁴⁷ Dieses Beispiel bezieht sich auf Beobachtungskriterium 1, welches die Kompetenz des Kindes prüft, W-Fragen zu verstehen und diese sinngemäß richtig zu beantworten (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 14)

Auswertungsprofil

Phonologie				Morphologie				Syntax				Lexikon Semantik				Pragmatik Diskurs			
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
								12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Summenwerte:

--	--	--	--	--

Gesamt:

--

Abbildung 8⁴⁸

Gesamt kann ein Kind 30 Punkte erreichen, erreicht es weniger als 21 Punkte, so hat es Förderbedarf, erreicht das Kind weniger als 11 Punkte, wird es als „besonders schwaches Kind“ (BREIT und SCHNEIDER 2009c, S. 27) charakterisiert. (Vgl. ebda 2009c, S. 25f)

Zusätzlich zur einmonatigen Beobachtung findet, vorweg, eine subjektive Einschätzung der sprachlichen Kompetenz des Kindes durch die Kleinkindpädagogin statt. Außerdem werden die Eltern des Kindes mittels eines Elternfragebogens zu deren Einschätzung zum Sprachstand ihres Kindes befragt. (Vgl. ebda, S. 26; siehe Anhang)

7.3.2. SSFB 4–5

Der **Sprachstandsfeststellungsbogen** für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten ist eine Kurzfassung des BESK 4–5, mithilfe dessen der Stand der Sprachentwicklung und die Sprachkompetenz der betroffenen Kinder an einem halben Tag erfasst werden sollen. Diese Beobachtung bildet eine Momentaufnahme der sprachlichen Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt ab. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 15)

⁴⁸ „Auswertungsprofil“ unverändert übernommen aus: BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 16, online unter: <http://www.bifie.at/fsd2008-3#tab-3-2> Stand 2009-04-09

Dieser Bogen erfasst in neun Beobachtungskriterien, die in drei Abschnitte (A – Bildkarten, B – Wimmelbilderbuch⁴⁹, C – Sprachverhalten; vgl. Punkt 7.5.) eingeteilt sind, fünf sprachliche Kompetenzen. Die Auswertung erfolgt wie beim BESK 4–5 mittels eines Auswertungsprofils am Ende des Bogens. (Vgl. ebda, S. 16)

Zu jedem Beobachtungsbogen wurde ein Handbuch für Kleinkindpädagoginnen, zur genauen Erklärung der Beobachtung, der sprachwissenschaftlichen Grundlage, sowie der Durchführung der Sprachstandsfeststellung, erstellt. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 15 und S. 16 & BREIT und SCHNEIDER 2008, o. S.)

7.4. Das zugrunde liegende Sprachkompetenzmodell

Barbara RÖSSL beschreibt Sprachkompetenz als Fähigkeit, über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) der jeweiligen Sprache(n) produktiv und rezeptiv verfügen zu können und sie diese in der Kommunikationssituation angemessen verwenden zu können (sprachliches Handeln). (Vgl. RÖSSL 2009, S. 10). Weiters beschreibt sie die Schwierigkeit der Einschätzung von sprachlicher Kompetenz von Kindern, die sich im sprachlichen Aneignungsprozess befinden. Komplexität der Sprache, Individualität der Entwicklungsverläufe, und die Schwierigkeit aus der Sprachrealisierung in konkreten Situationen auf die sprachlichen Fähigkeiten zu schließen, nennt sie als nur einige der Hindernisse, die Sprache nur ausschnittsweise erfassen lassen. Trotzdem kann, unter Berücksichtigung einiger linguistischer Faktoren, Einblick in die individuelle sprachliche Kompetenz eines Kindes genommen werden. (Vgl. RÖSSL 2009, S. 10)

RÖSSL versucht mit dem Sprachkompetenzmodell „[...] ein umfassendes sowie differenziertes Bild über die Kompetenzen von Kindern dieses Alters in den einzelnen sprachlichen Teilqualifikationen, ihrer Bedeutung sowie ihrer gegenseitigen Verknüpfung innerhalb des Spracherwerbsprozesses zu liefern.“ (RÖSSL 2009, S. 10)

⁴⁹ Unter einem „Wimmelbilderbuch“ versteht man ein meist großformatiges Bilderbuch, wo auf den sich oft über Doppelseiten erstreckenden Bildern Menschen, Tieren und Dingen detailliert dargestellt sind. Innerhalb eines Bildes sind eine Vielzahl kleiner Alltagsszenen abgebildet, die miteinander durch die gemeinsame Umgebung (z. B. Stadt, Bauernhof, Wald) verbunden sind.

Da Sprache und Spracherwerbtheorien bereits im vierten Kapitel als Grundlage erarbeitet wurden, schließt die Verfasserin der vorliegenden Arbeit hier mit den Sprachqualifikation, die für die Beobachtung mittels BESK 4–5 und SSFB 4–5 berücksichtigt wurden, an.

RÖSSL gibt, repräsentativ für eine Vielzahl einzelner sprachlicher Einheiten, die in einem Fächer von sprachlichen Hauptqualifikationen versammelt sind, Stellvertreter für die jeweiligen Sprachqualifikationen an, um Sprachkompetenz zu erfassen. (Vgl. ebda, S. 11)

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

Abbildung 9⁵⁰

Durch die Sprachstandsfeststellung werden somit die Kompetenzbereiche Lexikon/Semantik, Morphologie, Syntax, Phonologie und Pragmatik/Diskurs erfasst. An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, welche Sprachstandsindikatoren welchem Kompetenzbereich zugeordnet werden. Hier wird aufgrund der Überschaubarkeit nur auf die Beobachtungskriterien von BESK 4 – 5 eingegangen.

1. Lexikon/Semantik

- W-Fragen verstehen (A – Bilderbuch)

Beim Verstehen von W-Fragen handelt es sich um das Verstehen einer Informationsfrage, die mit einem W-Pronomen Wer?, Was?, Wo? oder Warum? beginnt. Beim Anschauen des Bilderbuches soll beobachtet werden, ob das Kind W-Fragen sinngemäß richtig beantworten kann. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 18)

⁵⁰ „Sprachqualifikationen“ verändert übernommen aus: RÖSSL 2009, S. 11, Online unter: <http://www.bifie.at/fsd2008-2#tab-2-1> Stand: 2009-04-09

- Verblexikon (A – Bilderbuch)

Da das Verb eine Schlüsselfunktion im Satz einnimmt und für die Verständigung eine bedeutende Rolle hat, haben Kinder mit reichhaltigem Verblexikon eine entscheidende Voraussetzung für die Konstruktion unterschiedlichster Satztypen erworben. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 19) Bei der Nacherzählung des Buches durch das Kind soll beobachtet werden, ob das Kind einen reichhaltigen, begrenzten oder (fast) keinen Wortschatz, was Verben betrifft, hat. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER o. J., S. 3)

- Unterbegriffe den Oberbegriffen zuordnen (B – Bildkarten)

Um hierarchische Strukturen bilden zu können, müssen Begriffe für Objekte und Objektklassen vorhanden sein, was wiederum von der individuellen Erfahrungswelt des Kindes abhängt. Das Kind soll mithilfe der Bildkarten Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zuordnen können. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 20)

- Raumpräpositionen verstehen (C – Bewegungsraum)

Weil Präpositionen die Beziehung zwischen Objekten bezeichnen, haben Präpositionsphrasen eine semantische Funktion. Bei diesem Beobachtungskriterium werden die lokalen Präpositionen geprüft. Das Kind soll sich durch Aufforderung im Bewegungsspiel in die richtige Raumlage (neben, unter, hinter, auf, vor, etc.) bringen können. (Vgl. ebda, S. 21)

2. Morphologie

- Verbbeugung (A – Bilderbuch)

Im Deutschen werden die Verben in Abhängigkeit von Person, Numerus und Zeitform gebeugt (Die Kinder *laufen* durch den Park, Ich *schlecke* ein Eis). Im Zuge der Nacherzählung des Buches in der Gegenwart soll das Kind die Verben richtig beugen können. (Vgl. ebda, S. 18)

- Mehrzahlbildung von Nomen (B – Bildkarten)

Die Pluralbildung gilt im Deutschen auf Grund der großen Zahl der verschiedenen Formen als sehr kompliziert. Während des Spiels des Pluralmemory mit den Bildkarten soll das Kind die Mehrzahl von Nomen richtig bilden können. (Vgl. ebda, S. 19)

- Artikeleinsetzung 2 (D – Gespräche)

Der Artikel bekommt vom Nomen eine Geschlechtsform (männlich, weiblich, sächlich). Im Zuge von Gesprächen soll erkannt werden, ob das Kind die Artikel richtig, falsch oder gar nicht verwendet. (Vgl. ebda, S. 22 & BREIT und SCHNEIDER o. J., S. 6)

3. Syntax

- Verbzweitstellung (A – Bilderbuch)

Im Aussagesatz steht das Verb an zweiter Stelle. Dazu müssen Mehrwortsätze gebildet werden. Bei der Nacherzählung des Buches soll das Kind hinsichtlich der Verbzweitstellung, sowie im Zuge dessen in Hinsicht auf die Bildung von Mehrwortsätzen beobachtet werden. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER o. J., S. 3)

- Perfektbildung (D – Gespräche)

In der gesprochenen deutschen Sprache wird zumeist das Perfekt verwendet. Hierfür muss das gebeugte Hilfszeitwort (haben, sein, werden) an syntaktisch zweiter Stelle und das Partizip Perfekt des Vollverbs an syntaktisch letzter Stelle sein. (Verbklammer: z. B.: Wir *sind* zum See *gefahren*.) Während der Gespräche soll das Kind auf diese Verbklammern hin beachtet werden. (Vgl. ebda o. J., S. 5)

- Artikeleinsetzung 1 (D – Gespräche)

Syntaktisch ist im Deutschen der Einsatz eines Artikels erforderlich (bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel, Possessivartikel, Negationsartikel, Platzhalterformen, Demonstrativpronomen) Im Gespräch soll herausgefunden werden, ob das Kind immer, überwiegend oder kaum Artikel vor dem Nomen verwendet. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 21 & BREIT und SCHNEIDER o. J., S. 6)

- Entscheidungsfragen (D – Gespräche)

Bei Entscheidungsfragen verschiebt sich das gebeugte Verb an syntaktisch erste Stelle (Z. B.: *Gehen* wir heute schwimmen?). Im Zuge von Alltagsgesprächen soll beobachtet werden, ob das Kind bei Entscheidungsfragen das Verb immer, teilweise oder nie an syntaktisch erster Stelle platziert. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER o. J., S. 6)

4. Phonologie

- Lautdifferenzierung (B – Bildkarten)

Für einen erfolgreichen Erwerb der Sprache ist die Fähigkeit zur Lautdifferenzierung eine wesentliche Voraussetzung. Mithilfe der Reimpaare soll im Spiel erkannt werden, ob das Kind Laute am Wortanfang unterscheiden kann. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2008, S. 20)

5. Pragmatik/Diskurs

- Bedürfnisse und Absichten (D – Gespräche)

Für die sprachliche Äußerung von Bedürfnissen und Absichten werden häufig Modalverben verwendet. Im Kindergartenalltag soll das Kind hinsichtlich dieser Äußerungen eingeschätzt werden. (Vgl. ebda, S. 22)

- Erzählungen (D – Gesprächen)

Für zusammenhängende Erzählungen müssen Diskursfähigkeit und grammatikalische Mittel beherrscht werden. Sprachliche Mittel, um zusammenhängend zu erzählen, sind Konjunktionen, Pronomen, Adverbien, etc. Es soll beobachtet werden, ob das Kind viele, einige oder keine sprachlichen Mittel in Erzählungen verwendet. (Vgl. ebda, S. 22)

- Handlungsaufforderungen (D – Gesprächen)

Ebenso verwenden Kinder sprachliche Mittel, um andere zu Handlungen zu veranlassen. (Gib mir den roten Laster!) Dahingehend soll das kindliche Gespräch beachtet werden. (Vgl. ebda, S. 22)

Folgendes Beispiel soll verdeutlichen, wie die Beobachtungskriterien im Beobachtungsbogen angeführt werden (siehe folgende Seite):

Beobachungskriterium 1 (Lexikon/Semantik):

Kinder sollen W-Fragen (Wer? Was? Wo? Warum?) verstehen und auf diese sinngemäß richtig antworten (Wer schleckt ein Eis? – Was schenkt Opa Henri dem Bettler? – Wo ruht sich Opa Henri aus? – Warum kann Emil nicht einschlafen?).¹

- ₂ Das Kind beantwortet (fast) alle W-Fragen richtig.
- ₁ Das Kind beantwortet mehr als die Hälfte der W-Fragen richtig.
- ₀ Das Kind beantwortet nur wenige oder keine der W-Fragen richtig.

¹ W-Fragen sind Fragen nach einer bestimmten Satzkonstituente. Die Antwort mit ‚Ja‘ bzw. ‚Nein‘ lässt auf einen unvollständigen Erwerb der syntaktischen Struktur schließen. Wird mit einem falschen Satzglied geantwortet, ist der Fehler semantisch begründet.

² Unter „(fast) alle“ verstehen wir grundsätzlich korrekte Antworten, ein Hoppala kann aber vorkommen.

Abbildung 10⁵¹

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass ein weites Spektrum sprachlicher Qualifikationen für erfolgreiches sprachliches Handeln ausschlaggebend ist. Deshalb muss Beobachtung, Einschätzung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten immer aus umfassender Perspektive erfolgen, die auch soziokulturelle und persönlichkeitsbezogene Faktoren neben dem sprachlichen Kompetenzfeld mit einbeziehen muss. (Vgl. RÖSSL 2009, S. 13)

7.5. Begleitmaterialien zur Sprachstandsfeststellung

Wie im Punkt 7.3. dargestellt, teilt sich jeder Beobachtungsbogen in Abschnitte. Diese Einteilung wurde aufgrund des verwendeten didaktischen Materials oder der Methode getroffen. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 16f)

Punkt 7.4. schreibt die Sprachstandsindikatoren den betreffenden Kompetenzbereichen zu und gibt Auskunft über die didaktische Methode. Nachfolgend sollen die zum Einsatz kommenden Materialien kurz vorgestellt werden.

⁵¹ „Beispiel für ein Beobachungskriterium“ unverändert entnommen aus: BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 14

Bildkarten „Sprachschatzpiraten“

Um sprachliche Äußerungen bewerten zu können, eignen sich im Zuge von Sprachstandsfeststellungen Bildkarten besonders gut. Im Zuge des hier vorgestellten Sprachstandserhebungsverfahrens werden die Bildkarten „Sprachschatzpiraten“ für die Sprachstandsindikatoren, Mehrzahlbildung von Nomen, Unterbegriffe den Oberbegriffen zuzuordnen und Lautdifferenzierung verwendet. Dadurch werden die Kompetenzbereiche Morphologie, Lexikon/Semantik und Phonologie erfasst. (Vgl. ebda, S. 16f; siehe Punkt 7.4.)

Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“

Da Bilderbücher zu Gesprächen anregen und deren Bilder als Erzählimpuls dienen, wird für die Sprachstandsindikatoren W-Fragen, Verbbeugung, Verbzweitstellung und Verblexikon das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ (CIANCIARULO u. a. 2007) herangezogen. Somit werden die Kompetenzbereiche Lexikon/Semantik, Morphologie und Syntax aufgegriffen. Es entspricht den Auswahlkriterien Erzählform Präsens, ungereimte Sprache und Bilder, die W-Fragen ermöglichen. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009a, S. 17)

7.6. Qualitätssicherung

Im Kapitel 6 wurde die Wichtigkeit von Qualitätssicherung im Bereich der Sprachstandserhebungsverfahren erläutert und anhand von messmethodischen und fröhpädagogischen Standards präzisiert. Folgender Punkt wird die beschriebene Qualitätssicherung für BESK 4–5 und SSFB 4–5 laut Testentwickler wiedergeben.

Die für das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ zuständigen Mitarbeiterinnen des BIFIE Salzburg Simone BREIT und Petra SCHNEIDER definieren Qualität von Projekten solcher „Tragweite“ dahingehend, „[...] ob und in welchem Ausmaß das Produkt seinen Zweck erfüllt bzw. sein Ziel erreicht.“ (BREIT und SCHNEIDER 2009e, S. 45) Aus diesem Grund sind in allen Phasen des Projekts Qualitätssicherungsmaßnahmen eingesetzt worden. (Vgl. ebda 2009e, S. 45)

In der Projektbeschreibung wird ausschließlich auf zwei dieser Maßnahmen eingegangen, welche auch an dieser Stelle beschrieben werden:

Pilotierung

Vor dem Einsatz der Versionen 1.1. von BESK 4–5 und SSFB 4–5 wurde eine Pilotierung des Instruments durchgeführt. Diese erfolgte im Jänner 2008 mit dem Ziel, die Erstversionen der beiden Beobachtungsinstrumente auf ihre praktische Anwendbarkeit hin zu prüfen. Dafür wurden 56 Kleinkindpädagoginnen und Kleinkindpädagogen mit den Bögen betraut und gebeten, diese durchzuführen. Zusätzlich wurden Evaluationsbögen zur Durchführung der Beobachtungsbögen und zum Handbuch ausgeteilt und anschließend ausgewertet. Die Rückmeldungen der Kleinkindpädagoginnen und –pädagogen wird als „insgesamt sehr zufrieden stellend“ (ebda, S. 47) beschrieben.

Aufgrund der Erfahrungen aus der Pilotierung und der Ergebnisse wurden die Bögen gekürzt und Beobachtungssitems verabschiedet, bei der die Beurteilerübereinstimmung und die Varianz gering waren. Die anderen Beobachtungssitems wurden überarbeitet und präzisiert, das verwendete Material verbessert oder ausgetauscht. (Vgl. ebda, S. 47)

Qualitätsüberprüfung des BESK 4–5

Um Aussagen darüber machen zu können, ob und inwieweit der BESK 4–5 „[...] zuverlässige Aussagen über die Fähigkeiten der Kindergartenkinder in den Bereichen Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs treffen kann [...]“, wurden eine Itemanalyse sowie eine Faktorenanalyse durchgeführt. (BREIT und SCHNEIDER 2009e, S. 48)

Als Ergebnisse seitens der Testentwickler werden für den BESK 4–5 eine hinreichend hohe Reliabilität der Subskalen, hinreichend hohe Trennschärfekoeffizienten, eine von der Iteminterkorrelation untermauerte Korrektheit der Skalenbildung und Itemschwierigkeiten, die Werte aufweisen, dass viele Kinder die Beobachtungskriterien erfüllen, genannt. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009e, S. 48)

Somit gilt der BESK 4–5 als verlässliches Instrument, um Kinder mit und ohne Förderbedarf im sprachlichen Bereich zu unterscheiden. Es wird als Beobachtungsinstrument hoher Qualität aufgrund der theoretischen Fundierung und der Pilotierung im Vorfeld verstanden. (Vgl. ebda, S. 48)

7.7. Erste Ergebnisse

Dieser Punkt stellt die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung vom Frühjahr 2008 vor. Ausgewertet wurden die Ergebnisse von 25 167 Kindern aus dem Burgenland, Kärnten, Salzburg, der Steiermark und Wien. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 63 %. (Vgl. BREIT und SCHNEIDER 2009c, S. 22f)

Vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Zusammenfassung der Ergebnisse aus Wien.

In Wien wurden Kinder, die bereits einen Kindergarten besuchen, als auch Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, getestet. Somit ergibt sich eine Teilung der Ergebnisse in intern und extern. Von 10 337 Kindern, die bereits in den Kindergarten gehen, und von 297 Kindern, die im Rahmen eines Schnuppertages erfasst wurden, liegen Ergebnisse vor. (Vgl. ebda, S.38ff) Die Charakterisierung der Kinder erfolgt in Hinblick auf das Geschlecht, die Erstsprache, die Staatsbürgerschaft sowie die Dauer des Kindergartenbesuchs. Folgende Abbildung zeigt die Verteilung der internen Kinder in diesen Bereichen.

Interne Kinder	absolut	in %
Geschlecht	10 337	
Weiblich	1 165	47,1
Männlich	1 308	52,9
Erstsprache	10 337	
Deutsch als Erstsprache	5 226	56,1
Deutsch als Zweitsprache	4 092	43,9
Bosnisch, Kroatisch, Serbisch	1 275	13,7
Türkisch	1 108	11,9
Sonstige Erstsprache	1 709	18,3
Staatsbürgerschaft	10 337	
Österreich	7 975	77,2
Andere	2 362	22,8
Dauer des Kindergartenbesuchs	10 337	
das erste Jahr (max. 12 Monate)	832	9,0
länger als ein Jahr	8 407	91,0

Abbildung 11⁵²

⁵² „Charakterisierung der internen Kinder, die in Wien an der Sprachstandsbeobachtung mit BESK 4–5 teilgenommen haben“ unverändert übernommen aus BREIT und SCHNEIDER 2009c, S. 38.

In Wiens Kindergärten weisen 70 % aller beobachteten internen Kinder ein altersadäquates Sprachniveau auf. 30 % hingegen haben Förderbedarf. Von diesen 3 088 Kindern mit Förderbedarf sind es etwas mehr Buben als Mädchen, haben 81 % Deutsch als Zweitsprache (es fällt der hohe Anteil an türkischsprachigen Kindern im Vergleich zur Grundgesamtheit auf), sind zwei Drittel österreichische Staatsbürger und besuchen etwa ein Fünftel erst kürzer als ein Jahr den Kindergarten. (Vgl. ebda, S. 39f)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache, die den Kindergarten erst kürzere Zeit besuchen, den höchsten Förderbedarf aufweisen. (Vgl. ebda, S. 40)

Von den 297 Kindern, die im Alter von 4½ bis 5½ Jahren noch keinen Kindergarten besuchen, haben 69 % eine andere Erstsprache als Deutsch. 64 % der externen Kinder, die beobachtet wurden, haben Förderbedarf. Davon sind 83,6 % Kinder mit nicht Deutsch als Erstsprache und 16,4 % Kinder mit Deutsch als Erstsprache. (Vgl. ebda, S. 40f)

Die multivariaten Analysen zeigen, dass, wenn man die Zusammenhänge zwischen der Variable „Förderbedarf“ und den Variablen „sprachlicher Hintergrund“, „Geschlecht“ und „Kindergartenbesuch“ für die Gesamtstichprobe errechnet, der Förderbedarf am höchsten mit der Variable „Erstsprache des Kindes ist Türkisch“ korreliert. Das Geschlecht hat keinen Einfluss auf den Förderbedarf, der Kindergartenbesuch hingegen hat einen bedeutenden Einfluss. (Vgl. ebda, S. 42)

7.8. Fazit

Im Kapitel 7 wird mit der Darstellung des Wiener Modells der frühen Förderung 1+1 und der darin enthaltenen frühen sprachlichen Förderung durch das Sprachstandserhebungsverfahren „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ an die theoretische Auseinandersetzung mit Sprachstandserhebungsverfahren angeschlossen. Das Kapitel gibt über die Beobachtungsbögen und deren theoretische Fundierung Auskunft und endet mit den bereits erhobenen Ergebnissen durch das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

B. EMPIRISCHER TEIL

Dieser Teil der Diplomarbeit vervollständigt den theoretischen Bezugsrahmen, indem der Forschungsablauf kurz skizziert, der erarbeitete Interviewleitfaden theoretisch fundiert, die Erhebungs- und Auswertungsmethode beschrieben und die Ergebnisse der Interviews präsentiert werden.

1. Forschungsablauf

Zum genaueren Nachvollziehen sollen die einzelnen Schritte des Forschungsablaufs verdeutlicht werden:

- Literaturrecherche
- Eingrenzung des Themenbereichs und Wahl der Methode
- Erarbeitung der Thematik und der Forschungsfrage
- genaue Beschreibung (Deskription) und Interpretation des Gegenstandsbereiches
- Aufbau eines Leitfadeninterviews
- Durchführung der Interviews
- Transkription der Interviews in literarischer Umschrift (vgl. MAYRING 2002, S. 91)
- Analyse der Interviews mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens im Rahmen der Themenanalyse
- Zusammenfassung der Ergebnisse
- Interpretation der Ergebnisse

2. Die Methode

An dieser Stelle wird auf die Methode der Arbeit, die qualitative Sozialforschung, anhand ihrer allgemeinen Grundsätze Bezug genommen. Weiters werden Überlegungen bezüglich des Leitfadeninterviews, welches für diese Untersuchung zum Einsatz kam, vorgenommen, um im Anschluss daran die Auswahl der Interviewpersonen und die Methode der Datenanalyse zu erläutern.

Die qualitative Sozialforschung

Uwe FLICK, Ernst VON KARDORFF und Ines STEINKE beschreiben in ihrem Buch „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“ qualitative Forschung als eine Methode, die versucht, die Lebenswelten der handelnden Personen aus deren Sicht zu beschreiben, um „[...] zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) bei(zu)tragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam (zu) machen.“ (FLICK, u. a. 2007, S. 14)

Auf Grundlage dieses Verständnisses von qualitativer Forschung wurde vorliegende Untersuchung vorgenommen. Personen, die im Geschehen stehen, sollen von ihren Erfahrungen, ihrer Arbeitswelt, ihrem täglichen Handeln erzählen, um Außenstehenden ihre Beobachtungen und Erfahrungen näher zu bringen.

Weiters beschreiben die Autoren und die Autorin, dass qualitative Forschung in ihren Zugangsweisen zu den untersuchten Erscheinungen oft freier und somit „näher dran“ ist als andere Forschungsmethoden. Durch das Leitfadeninterview o. ä. wird häufig der Alltag oder der Prozess in Institutionen aus der Sicht der Betroffenen transparenter, konkreter dargestellt. (Vgl. ebda, S. 17)

Qualitative Forschung geht nach FLICK, KARDORFF und STEINKE von vier Grundannahmen aus, die sich wie folgt gliedern:

- „ 1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
3. ‚Objektive‘ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.“ (ebda, S. 22)

Der Professor für psychologische Methodenlehre und Leiter des Zentrums für Evaluation und Forschungsberatung am Institut für Psychologie der Universität Klagenfurt, Philipp MAYRING, fasst die Grundlagen qualitativen Denkens in fünf Postulaten zusammen:

- *Subjektbezogenheit*, da der Mensch von der Forschungsfrage betroffenes Subjekt ist. (Vgl. MAYRING 2002, S. 20)
- Genaue *Beschreibung* (Deskription) und
- *Interpretation* des Gegenstandsbereiches, da der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften nie völlig offen liegt. (Vgl. ebda, S. 22)
- Die Untersuchung muss möglichst im *alltäglichen, natürlichen Umfeld* stattfinden, da Menschen in Laborsituationen anders reagieren. (Vgl. ebda)
- Die *Verallgemeinerbarkeit* der Ergebnisse muss im Einzelfall schrittweise begründet werden, da menschliches Handeln in großem Maße situativ gebunden, historisch geprägt und mit subjektiven Bedeutungen behaftet ist. (Vgl. ebda, S. 23)

3. Die Datenerhebung

Wie schon ausgeführt, soll in vorliegender Untersuchung die Arbeitssituation von Kleinkindpädagoginnen und Vorschullehrerinnen mit der neuen Methode der sprachlichen Förderung erfragt werden. Dafür wurde folgende Forschungsfrage entwickelt.

Wie stellt sich die Arbeitssituation nach dem Einsatz des „Wiener Modells der frühen Förderung 1+1“ für Wiener Kleinkind- und Vorschulpädagoginnen dar?

Dazu wurden Kleinkindpädagoginnen wie auch Vorschullehrerinnen als Expertinnen gewählt und in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung zu ihrer Arbeit bezüglich des „Modells der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ befragt.

3.1. Das Leitfadeninterview

Leitfadeninterviews sind teilstandardisierte Interviews, die sich zwischen zwei Extremen – der Orientierung an ausformulierten Fragen und dem Interview mit wenigen vorab festgelegten Fragen – bewegen. Teilstandardisierte Interviews orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der viele Spielräume offen lässt. (Vgl. HOPF 2007, S. 351)

MAYRING platziert das Leitfadeninterview im Bereich des problemzentrierten Interviews, welches alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragungen zusammenfasst. Es werden Leitfragen formuliert, die die Funktion haben, dem Befragten die Gelegenheit zu geben, so frei wie möglich zu antworten, um ein offenes Gespräch herbeiführen zu können. Wie das Wort schon sagt, zentriert sich das Gespräch bei problemzentrierten Interviews auf eine bestimmte Problemstellung, die durch die Interviewerin, den Interviewer eingeführt wird. Die Problemstellung wurde im Vorfeld bereits analysiert, bestimmte Aspekte erarbeitet und im Anschluss in einem Interviewleitfaden zusammengestellt. Die dadurch ermöglichte „Offenheit“ des Interviewverlaufs gibt der Interviewten, dem Interview-

ten, die Möglichkeit ganz subjektiv seine Perspektiven und Deutungen offen zu legen. (Vgl. WITZEL 1982, 1985, zit. nach MAYRING 2005, S. 67f)

Nach MAYRING wird der Leitfaden in folgende Teile untergliedert (Vgl. MAYRING 2002, S. 70):

- Sondierungsfragen (Einstiegsfragen)

Bei vorliegender Unersuchung lautete die Einstiegsfrage, die zum Erzählen auffordern sollte, bei den Kleinkindpädagoginnen: *Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartengruppe?* Bei den Vorschullehrerinnen: *Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?*

- Spontan formulierte Fragen (ad-hoc-Fragen)

Fragen, die sich während des Interviewverlaufs ergaben, aber nicht im Leitfaden formuliert wurden, wurden spontan (ad-hoc) gestellt und auch in der Auswertung berücksichtigt.

- Leitfadenfragen (wesentliche Fragestellungen, die im Leitfaden festgehalten werden)

Die Leitfadenfragen werden im folgenden Punkt genau dargestellt.

Weiters soll noch erwähnt werden, dass die Form des Experteninterviews gewählt wurde, da die interviewten Personen als Expertinnen und Experten für das zu erschließende Thema gesehen werden können. Das heißt, es sollen – in der Auswertung – die „Erwartungen zweier Berufsgruppen“ und nicht die, aus der Biografie der befragten Person entstehenden Erwartungen, dargestellt werden.

3.1.1. Der Interview-Leitfaden

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Leitfadeninterview werden die in vorliegender Diplomarbeit erarbeiteten und verwendeten Leitfäden vorgestellt. Beide Interviewleitfäden wurden in drei Abschnitte unterteilt, dafür wurden die für die Fragestellung relevanten Fragen kategorisiert und den entsprechenden Bereichen zugeordnet. Darum kann es vorkommen, dass sich Fragen mehreren Bereichen zuordnen lassen.

Der Leitfaden der Kleinkindpädagoginnen, sowie der der Vorschullehrerinnen wurde jeweils in drei große Abschnitte geteilt.

- Bedeutung von Sprache (Vgl. Kapitel A 4)
- Nahtstelle Kindergarten–Volksschule (Vgl. Kapitel A 2)
- Modell der frühen sprachlichen Förderung (Vgl. Kapitel A 7)

Die Fragen in den drei großen Bereichen sind in beiden Leitfäden ähnlich, aber nicht identisch.

3.1.1.1. Interviewleitfaden für Kleinkindpädagoginnen

Bedeutung von Sprache

- Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartengruppe?
- Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung?

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?
- Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang in die Schule?
- Wann sehen Sie – im Hinblick auf die Sprache – den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?
- Kann das Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten den Übergang in die Volksschule erleichtern?
- Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Schulen momentan beschreiben?
- Hat sich die Kooperation mit den Kindergärten durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?

Modell der frühen sprachlichen Förderung

- Wie sah Ihre Einschulung für die Durchführung der Sprachstandserhebung aus?
- Wie werden bei Ihnen die Sprachstandserhebungen durchgeführt?
- Welchen Stellenwert haben diese Sprachstandserhebungen für Sie im Kindergarten?

- Wie wird mit den durchgeführten Screenings weiter vorgegangen?
- Wie wird die sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt?
- Ist Ihrer Meinung nach diese Form der sprachlichen Förderung für die Kinder sinnvoll?
- Wie sollte es Ihrer Meinung nach aussehen, damit alle davon profitieren?
- Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung – von den Sprachstandserhebungen bis zu der sprachlichen Förderung der förderbedürftigen Kinder – in die Kindergartenarbeit gut integrierbar?
- Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung für Sie befriedigend umsetzbar?
- Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen (Personalschlüssel, Arbeitszeit,...) für die Durchführung des Modells der frühen sprachlichen Förderung passend?
- Empfinden Sie den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung als Belastung oder Bereicherung für Ihre Arbeit als Kleinkindpädagogin /Kleinkindpädagoge?
- Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung positiv?
- Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung negativ?
- Was glauben Sie, soll durch das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden?
- Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach vom Modell der frühen sprachlichen Förderung?
- Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach nicht vom Modell der frühen sprachlichen Förderung?
- Glauben Sie, den Kindern durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten einen besseren Start in die Schullaufbahn zu ermöglichen?
- Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten?
- Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die frühe sprachliche Förderung verändern könnten, was wäre das?
- Wenn Sie die derzeitige Situation rund um den Kindergarten verändern könnten, was wäre das?

3.1.1.2. Interviewleitfaden für Vorschullehrerinnen

Bedeutung von Sprache

- Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?
- Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung?
- Erkennen Sie, ob ein Kind aus einem Kindergarten kommt in dem Sprache ein Bildungsziel ist?
- Woran erkennen Sie das?

- Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

Nahtstelle Kindergarten/Volksschule

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?
- Welche Anforderungen werden generell bei Schuleintritt an die Kinder gestellt?
- Welche Rolle spielt dabei die deutsche Sprache?
- Wann sehen Sie – im Hinblick auf die Sprache – den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?
- In welcher Art und Weise soll der Kindergarten die Kinder auf die Schule vorbereiten?
- Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergärten momentan beschreiben?
- Hat sich die Kooperation mit den Kindergärten durch das Modell der frühen Sprachförderung verändert?

Modell der frühen sprachlichen Förderung

- Kennen Sie das „Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1“?

Bei „Ja“ als Antwort:

- Würden Sie dafür eingeschult?
- Wie sah diese Einschulung aus?
- Woran erkennen Sie, dass ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde?
- Erkennen Sie einen Unterschied in der Art der sprachlichen Förderung? (Muttersprachliche Förderung, Förderung integriert in den Alltag, separiert,...)

Bei „Ja“ als Antwort:

- Von welcher Art der sprachlichen Förderung profitieren Kinder Ihrer Meinung nach am meisten?
- Was geschieht bei Ihnen in der Schule mit Kindern, die nach einem Jahr sprachlicher Förderung im Kindergarten, weiterer Förderung bedürfen?
- Wie werden die Kinder weiter gefördert? (sprachliche Förderung ist integriert, externe Förderung,...)
- Ist diese Förderung ihrer Meinung nach für die Kinder gewinnbringend, oder würden Sie die sprachliche Förderung gern anders umsetzen?
- Was glauben Sie, soll durch das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden?
- Wird durch die frühe Sprachförderung im Kindergarten die schulische Situation verändert?
- Glauben Sie, den Kindern wird durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im

Kindergarten ein besserer Start in die Schullaufbahn ermöglicht?

- Welchen Kindern speziell?
- Gibt es Kinder die nicht vom Modell der frühen Sprachförderung im Kindergarten profitieren?
- Was finden Sie an dem Modell der frühen Sprachförderung im Kindergarten positiv?
- Was finden Sie an dem Modell der frühen Sprachförderung im Kindergarten negativ?

- Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie den Einsatz der frühen Sprachförderung im Kindergarten beibehalten?
- Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung verändern könnten, was wäre das?

3.1.2. Die Interviewsituation und die Interviewpartner- und partnerinnen

Insgesamt wurden zwölf Interviews geführt, die sich in zwei Gruppen teilen lassen. Die Interviewten⁵³ stammen aus zwei unterschiedlichen Professionen, dem Kindergarten und der Volksschule. Es wurden sechs Kleinkindpädagoginnen, die nach der Genehmigung seitens der MA10 auch von den Verantwortlichen bekannt gegeben wurden, sowie sechs Lehrerinnen aus dem Bereich der öffentlichen Volksschule interviewt. Nach der Genehmigung des Stadtschulrates für Wien wurden die Volksschulen von der Verfasserin vorliegender Arbeit nach dem Gesichtspunkt der Nähe zum Kindergarten, in dem die befragten Kleinkindpädagoginnen arbeiten, ausgewählt. Nach einem Telefonat mit der jeweiligen Direktorin wurde von dieser die für ein Interview in Frage kommende Lehrerin mit Vorschulbezug (Vorschullehrerin, Begleitlehrerin, Förderlehrerin,...) ausgewählt.

Alle Gespräche wurden zuvor durch die verantwortlichen Stellen (MA10 und Stadtschulrat für Wien) genehmigt.

Die Interviews wurden in den jeweiligen Arbeitsstätten der interviewten Person im April 2009 von der Autorin der Arbeit selbst durchgeführt. Allen Gesprächspartnerinnen wurde Anonymität zugesichert und mit deren Einverständnis wurde das Gespräch auf einen digitalen Datenträger aufgezeichnet.

⁵³ Aufgrund der Gewährleistung der Anonymität wird bei den Interviewten ausschließlich die weibliche Form gebraucht, obwohl auch männliche Interviewpartner zur Verfügung standen.

Die Transkription erfolgte wortgetreu in literarischer Umschrift (vgl. MAYRING 2002, S. 91) und wurde nicht von der Autorin der Untersuchung persönlich vorgenommen, um die entsprechende Objektivität bei der Auswertung zu gewährleisten.

Zu jedem Interview wurden situationsbezogene Rahmenbedingungen mittels eines kurzen schriftlichen Fragebogens erhoben. Diese Daten (Dienstjahre, Zusatzausbildungen, Gruppengröße, etc.) werden an dieser Stelle tabellarisch dargestellt. Die Namen der interviewten Personen werden nicht erwähnt, sondern mit den Abkürzungen KKP1–KKP6 sowie VS1–VS6 dargestellt.

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell⁵⁴ gescreent⁵⁵ werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP1	KKP 2. Stellvertretung	17 Jahren	Englisch im KIGA	20 (I-Gruppe)	10	2
KKP2	KKP Stellvertretung	13 Jahren	Englisch im KIGA Klangschalen	24	6	6
KKP3	KKP	14 Jahren	Montessori Klangschalen Krippe	20 (I-Gruppe)	6	6
KKP4	KKP Sprachförderin	17 Jahren	Frühe sprachliche Förderung	keine eigene Gruppe		
KKP5	KKP	32 Jahren		20	6	5
KKP6	Leiterin (keine eigene Gruppe)	21 Jahren	Legasthenietherapeutin, Sonderpädagogik, Montessori	46 (im ganzen Haus)	14 (im ganzen Haus)	12 (im ganzen Haus)

⁵⁴ „Aktuell“ bedeutet im Zuge dieser Untersuchung Mai/Juni 2009. All jene Kinder, die im September 2010 in die Schule kommen werden, werden gescreent.

⁵⁵ „gescreent“ bedeutet, im Zuge der frühen sprachlichen Förderung bezüglich des Sprachstandes von der Kleinkindpädagogin beobachtet zu werden.

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschul-situation	Wie viele Vorschul-kinder	Davon Kin-der mit nicht deutscher Muttersprache
VS1	VS-Lehrerin	16 Jahren	Montessori	Seperate Vorschul-klasse	18	17
VS2	VS-Lehrerin	25 Jahren	Montessori Tourismus	Vorschul- gruppe	9	6
VS3	VS-Lehrerin	25 Jahren	Lern- und ver- haltensstörungen Sonderpädagogik	In der 1.Klasse integriert	2	2
VS4	Begleitlehrerin Förderlehrerin	39 Jahren	Seminare für Vor- schulklassen	Seperate Vorschul- klasse	15	12
VS5	Begleitlehrerin	34 Jahren		Seperate Vorschul- klasse	19	11
VS6	VS-Lehrerin	10 Jahren	Freinetpädagogik Montessori- ausbildung	In der 1. Klasse integriert	2	2

Tabelle 1: Wichtige Daten der Interviewpartnerinnen

Legende: I-Gruppe = Integrationsgruppe
KKP = Kleinkindpädagogin
KIGA = Kindergarten
VS-Lehrerin = Vorschullehrerin

4. Die Auswertung der Interviews

Die in beschriebenen Sinne geführten Interviews werden anschließend transkribiert und mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens im Rahmen der Themenanalyse (vgl. FROSCHAUER und LUEGER 2003, S. 158ff) interpretiert. Die Wahl fiel auf dieses Verfahren, da es „[...] sich zur Aufbereitung von Kontextmaterialien, um etwa die Meinung von externen Experten zu systematisieren oder Einstellungen von Personen bzw. Gruppen oder Kollektiven zu bestimmten Themen in ihrer Differenziertheit herauszuarbeiten“ (ebda, S. 158) eignet. Das Textreduktionsverfahren arbeitet beim Leitfadenterview mit vier Komponenten (vgl. ebda, S. 160–162):

1. Die Interviews werden auf zusammenhängende Textstellen zu einem Thema untersucht.
2. Aus dem reduzierten Material werden die wichtigsten Komponenten der Themendarstellung herausgearbeitet.
3. Dieser Schritt deckt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gespräche auf = komparative Analyse.
4. Zuletzt werden das Zusammenspiel der Themen sowie deren Merkmale in einen Zusammenhang gebracht.

Für vorliegende Untersuchung ist das Textreduktionsverfahren von Bedeutung, deren Ziel es ist, Texte so zusammen zu fassen, dass sich über die Vielfalt, die Darstellungsweisen und Zusammenhänge der Themen ein Überblick verschafft werden kann. (Vgl. FROSCHAUER und LUEGER 2003, S. 159)

In diesem Zusammenhang schreiben FROSCHAUER⁵⁶ und LUEGER⁵⁷, dass, die Reduktion des Datenmaterials ein wichtiges Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, da die Themenanalyse in erster Linie einen Überblick über ein Thema verschaffen und zu Kernaussagen zusammenfassen soll. (Vgl. ebda, S. 158f)

Um dieser Aussage in vorliegender Arbeit gerecht zu werden, werden für die Zuweisung einzelner Aussagen der Interviewten zu entsprechenden Themen Kategorien gebildet.

⁵⁶ Ulrike FROSCHAUER ist Ass.-Professorin am Institut für Soziologie der Universität Wien.

⁵⁷ Manfred LUEGER ist ao. Professor am Institut für Allgemeine Soziologie und Wirtschaftssoziologie der Wirtschaftsuniversität Wien.

Diese Kategorien dienen zur anschließenden Differenzierung ähnlicher aber auch unterschiedlicher Aussagen der interviewten Personen. Hierfür wird in einem nächsten Schritt ein Raster erstellt, das eine bessere Übersicht der getätigten Aussagen zu einer Kategorie zulässt. Die Zuweisung genereller Aussagen zu einer bestimmten Kategorie ergibt sich aus den Themenbereichen, denen im Interview nachgegangen wurde. Diese Reduktion des Materials in die zuvor erarbeiteten Kategorien erlaubt einen anschließenden Vergleich der herausgearbeiteten wichtigsten Komponenten der Themendarstellung in Hinblick auf die im Vorfeld erstellten Hypothesen.

4.1. Die Darstellung der Ergebnisse

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, werden zur besseren Überschaubarkeit der Datenreduktion Raster entwickelt. Folgender Punkt thematisiert diese Raster und beschreibt hierfür die thematischen Felder und die daraus resultierenden Kategorien.

Die thematischen Felder werden, wie bereits dargestellt, wie folgt eingegrenzt:

- Bedeutung von Sprache
- Nahtstelle Kindergarten–Volksschule
- Modell der frühen sprachlichen Förderung

Dabei ergaben sich für die Kleinkindpädagoginnen folgende Kategorien:

<p>Bedeutung von Sprache</p> <ul style="list-style-type: none">○ Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern○ Erkennbarkeit des Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung
<p>Nahtstelle Kindergarten–Volksschule</p> <ul style="list-style-type: none">○ Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule○ Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule

- Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule
- Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1
- Kooperation mit der Institution Volksschule
- Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1

Modell der frühen sprachlichen Förderung

- Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1
 - Warum der Einsatz?
 - Einschulung
 - Integrität
 - Umsetzung
 - Rahmenbedingungen
 - Belastung oder Bereicherung
 - Sprachstandserhebungen
 - Sprachförderung
- Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern
- Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1
- Profit für Kinder durch das Modell 1+1
- Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1
 - Positiv
 - Negativ
- Zukunftsdenken bezüglich 1+1

Dabei ergaben sich für die Vorschullehrerinnen folgende Kategorien:

Bedeutung von Sprache

- Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern
- Erkennbarkeit des Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung
- Allgemeines zu Sprache im Kindergarten

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

- Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule
- Anforderungen beim Schuleintritt
- Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule

- Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule
- Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1
- Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten
- Kooperation mit der Institution Kindergarten
- Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz des Modells 1+1

Modell der frühen sprachlichen Förderung

- Wissen über Modell 1+1
- Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1
 - Positiv
 - Negativ
- Förderungsmaßnahmen in der Schule
- Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1
- Profit für Kinder durch das Modell 1+1
- Zukunftsdenken bezüglich 1+1
- Wünsche allgemein

4.1.1. Datenreduktion Interview 1

Kleinkindpädagoginnen Interview 1 (KKP1)

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell gescreent werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP1	KKP 2. Stellvertretung	17 Jahren	Englisch im KIGA	20 (I-Gruppe)	10	2

Tabelle 2: Daten zu KKP1

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sehr hohen Stellenwert, da alles sprachlich begleitet wird. (Vgl. KKP1, Z. 3–5) ⁵⁸ Aufgrund des Standortes des Kindergartens sehr geringen Ausländeranteil. 95% der Kinder beherrschen Deutsch. (Vgl. KKP1, Z. 10–14)
Erkennbarkeit des Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Sprachförderung findet den ganzen Tag über statt. (Vgl. KKP1, Z. 9)

⁵⁸ Die Bezeichnungen und Zeilenangaben (z. B.: KKP1, Z. 93 – 97) verweisen auf das Transkript im Anhang.

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Man weiß sehr wenig von der Volksschule. Gab Pilotprojekte, wo Kinder in die Volksschule gehen konnten. (Vgl. KKP1, Z. 75f) Alle Kinder freuen sich auf Schule. Im Kindergarten wird Schule gespielt und es werden freiwillig Übungsblätter gemacht. Erwartung und Freude der Kinder ist groß. (Vgl. KKP1, Z. 98–101)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Deutsche Sprache spielt wesentliche Rolle, da Deutsch beherrscht werden soll, um im Unterricht mitzukommen und Unterricht nicht zum Stocken zu bringen. (Vgl. KKP1, Z. 88–90)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Durch Kinder die nicht Deutsch können, halten Unterricht auf, Lehrerinnen müssen Stoff zurücksetzen. Kinder die Deutsch können fadieren sich und verlieren Freude am Lernen. Für Lehrer und Kinder schwer. (Vgl. KKP1, Z. 93–106)
Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1	
Kooperation mit der Institution Volksschule	Man weiß sehr wenig von der Volksschule. Gab Pilotprojekte, wo Kinder in die Volksschule gehen konnten. Eine Hortgruppe des Kindergartens befindet sich in der Volksschule, deshalb Verbindung über Hortpädagoginnen. Kinder, die diese Schule besuchen werden, können mit Hortpädagoginnen zum Tag der offenen Tür gehen. Zu Tagen der offenen Tür wird nicht gegangen. Nur Eltern mit Kindern privat. (Vgl. KKP1, Z. 75–84) Immer noch zu wenig Kooperation. An Schnuppertagen wo Kinder in die vierte Klasse schauen können, könnten auch Lehrer Kontakte knüpfen, Kinder kennen lernen und bereits Lehrplan aufstellen. (Vgl. KKP1, Z. 121–128)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1	Keine Veränderung. (Vgl. KKP1, Z. 131)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1	
Warum der Einsatz?	Am Anfang war der PISA-Test; Kinder können wenig, schlecht Deutsch. Viele Kinder aus anderen Ländern, die nicht integriert sind, wie es gehören würde. (Vgl. KKP1, Z. 194–197)
Einschulung	Einschulung für das neue Modell fand an einem Abend statt (4Stunden); es wurde alles vorgetragen, das Buch vorgestellt. Gruppenintern wurde alles erarbeitet und geschaut wie es in der Gruppe umgesetzt werden kann. Gruppenübergreifend wurde die Arbeit geteilt. Jede Gruppe hat Handbuch. (Vgl. KKP1, Z. 17–26)
Integrität	Gut integrierbar, aufgrund eigener Unterlagen, mit denen schon immer gearbeitet wurde und gut umgegangen werden kann. Hat denselben Effekt wie Arbeit mit vorgegebenen Unterlagen. (Vgl. KKP1, Z. 138–142)
Umsetzung	Modell ist noch ausbaufähig. (Vgl. KKP1, Z. 145)

Rahmenbedingungen	Rahmenbedingungen sind nicht passend. (Vgl. KKP1, Z. 148)
Belastung oder Bereicherung	Ergänzung; immer schon gemacht, jetzt ist es zusätzlich dokumentiert. Mehr Bereicherung als Belastung. (Vgl. KKP1, Z. 151–154)
Sprachstandserhebungen	Sprachstandserhebungen fanden gruppenübergreifend in Kleingruppen statt, wobei einer immer die Gruppe überblickt, damit man sich auf die einzelnen Kinder konzentrieren kann. Trotzdem teilnehmende Beobachtung, weil man sich nicht komplett raus halten kann. (Vgl. KKP1, Z. 29–37) Bögen werden gemeinsam in Vorbereitungsstunde ausgefüllt. Punktzahl wird in Infoblatt eingetragen; Bögen bleiben in Gruppe. (Vgl. KKP1, Z. 48–54)
Sprachförderung	Fast keine Sprachförderung notwendig, da sehr geringe Anzahl an nicht Deutsch sprechenden Kindern. Nur Integrationskinder und die brauchen spezielle Förderung. (Vgl. KKP1, Z. 63–69)
Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern	Dadurch, dass die Bögen detailliert sind, kommt man auf Sachen d´rauf, die Kinder doch nicht können, die überspielt werden. (Vgl. KKP1, Z. 40–45)
Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1	
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Profitieren alle irgendwie davon, weil alle mehr Aufmerksamkeit geschenkt bekommen. Durch noch intensivere Beschäftigung mit den Kindern können Lücken geschlossen werden. Es gibt keine Kinder die „durch den Rost fallen“. (Vgl. KKP1, Z. 215–228)
Zukunftsdenken bezüglich 1+1	Passenderes Material müsste zur Verfügung gestellt werden (Vgl. KKP1, Z. 186–188) Bewusstsein für Sprache müsste geweckt werden, wie lernt man Sprache, wie schaut es aus mit der Sprache. Erst muss Muttersprache perfekt gekonnt werden, um Zweitsprache lernen zu können. Eltern muss bewusst gemacht werden, dass sie mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache reden sollen. Deutsch muss begleitend gelernt werden, Das übernimmt zum Großteil der Kindergarten, geschieht automatisch im Gruppengeschehen. (Vgl. KKP1, Z. 197–212) Mehr Material. (Vgl. KKP1, Z. 244) Auswahl für den Beruf müsste besser und differenzierter sein. Mehr Leute „mit Herz und Hirn“ gehören in Kindergruppen eingesetzt. Ausbildung auf universitäres Niveau ist nicht wünschenswert, eher das Wegnehmen der Matura, da zu viel zu lernen ist und zu wenig Liebe für den Beruf vermittelt wird. Mehr Praxis schon zu Beginn der Ausbildung, um Schüler schnuppern lassen zu können. (Vgl. KKP1, Z. 259–286 und 329–331) Den Eltern Bewusstsein um Wichtigkeit des Kindergartens vermitteln. (Vgl. KKP1, Z. 319–321)

Tabelle 3: Reduktion des Datenmaterials von KKP1

4.1.2. Datenreduktion Interview 2

Kleinkindpädagoginnen Interview 2 (KKP2)

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell gescreent werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP2	KKP Stellvertretung	13 Jahren	Englisch im KIGA Klangschalen	24	6	6

Tabelle 4: Daten zu KKP2

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Größter Stellenwert, weil 99 % ausländische Kinder (Vgl. KKP2, Z. 8f) ⁵⁹ Jahresthema ist Spracherziehung und Sprachförderung. (Vgl. KKP2, Z. 42f) Kinder werden das ganze Jahr über beobachtet und gefördert (Vgl. KKP2, Z. 131f und A4, Z. 169f)
Erkennbarkeit des Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Keinen Unterschied, weil ganzen Tag Deutsch lernen (Vgl. KKP2, Z. 10–13)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Deutsche Sprache spielt sehr wichtige Rolle. (Vgl. KKP2, Z. 75–77)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Wenn die Sprache nicht beherrscht wird, gibt es Probleme in der Schule. Mit Kindern die Bedeutungen, Wörter nicht können, ist es schwer weiterzuarbeiten. (Vgl. KKP2, Z. 75–84)
Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1	Wenn zu Hause etwas gemacht wird, kann unter Umständen Übergang erleichtert werden. Förderung im Kindergarten allein reicht nicht. (Vgl. KKP2, Z. 85–95)
Kooperation mit der Institution Volksschule	Kooperation mit zwei Schulstandorten in der Nähe. Kooperation findet statt in Form eines Schnuppervormittags in der einen Schule, indem die Kinder an der Schule mitarbeiten dürfen. Andere Schule bietet Elternabend, um Informationen zu geben. (Vgl. KKP2, Z. 68–74) Außerdem sind Treffen zwischen Leiterinnen und Direktorinnen im Werden. (Vgl. KKP2, Z. 99f)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1	Kooperation hat sich nicht verändert, ist glaub ich im Werden. (Vgl. KKP2, Z. 100–105)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

⁵⁹ Seiten und Zeilenangaben (z. B.: S. A1, Z. 8,9) beziehen sich auf das Transkript im Anhang

<u>Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1</u>	
Warum der Einsatz?	Das Modell wurde eingesetzt, um Öffentlichkeitsarbeit zu machen, um zu zeigen, dass im Kindergarten was gemacht wird. Hatte am Anfang das Gefühl das neue Modell kommt zum Einsatz um Arbeit im Kindergarten transparent zu machen. Es soll nur die Öffentlichkeit beruhigt werden. (Vgl. KKP2, Z. 163–171)
Einschulung	Für die Einschulung wurden zwei Kolleginnen im Haus eingeschult, welche die Informationen weitergaben. (Vgl. KKP2, Z. 16f)
Integrität	
Umsetzung	
Rahmenbedingungen	Durchführung ist sehr mühsam, da zu viele Kinder in der Gruppe. Zu kurzfristiger Einsatz seitens der Verantwortlichen. Viele waren schon auf Urlaub. Zeitrahmen für Durchführung zu eng gefasst. Zu viele Aufgaben lasten auf Kindergartenpersonal. (Vgl. KKP2, Z. 112–129)
Belastung oder Bereicherung	Da es zusätzliche Arbeit ist, ist der Einsatz des neuen Modells für die Arbeit der Kleinkindpädagogin manchmal eine Belastung. (Vgl. KKP2, Z. 146f) „Es ist einfach mehr Arbeit, obwohl wir eh wissen, wo die Kinder stehen.“ (KKP2, Z. 128f)
Sprachstandserhebungen	Screenings werden während der Dienstzeit neben den Kindern vormittags oder nachmittags mit dem vorgegeben Material durchgeführt. (Vgl. KKP2, Z. 17–25) Glaubt, dass die erreichte Punkteanzahl der Kinder anonym an die Schulen weitergeleitet wird. (Vgl. KKP2, Z. 33–37)
Sprachförderung	Förderung genauso wie vorher, da Jahresthema Spracherziehung und Sprachförderung ist. Zwei externe Sprachförderinnen im Haus, eine türkischsprachige und eine deutschsprachige Dame. Holen Kinder aus der Gruppe raus, weil ich das so will. (Vgl. KKP2, Z. 33–52)
Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern	Keinen hohen Stellenwert, weil gewusst wird was Kinder können und was nicht. Nur für Außenwelt relevant. (Vgl. KKP2, Z. 27–30)
Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1	Förderung genauso wie vorher, da Jahresthema Spracherziehung und Sprachförderung ist und somit gewusst wird, wo Kinder stehen und wie sie gefördert werden müssen. (Vgl. KKP2, Z. 41–44) Wurde früher auch gemacht, aber anders. Kinder werden sowieso ganzes Jahr über beobachtet. (Vgl. KKP2, Z. 131f)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Ist zusätzlich und tut den Kindern gut. (Vgl. KKP2, Z. 55f) Für mehr Profit müssen Veränderungen getroffen werden. (Vgl. KKP2, Z. 59–64) Kinder mit denen man sich beschäftigt, verbessern sich, aber sind dadurch nicht „Tipp topp“ auf die Schule vorbe-

	reitet. (Vgl. KKP2, Z. 172–176)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	Würde nicht mit dem Modell weiterarbeiten. (Vgl. KKP2, Z. 177–179)
Positiv	Das Bildmaterial (die Sprachschatzpiraten, Anm. d. Verf.) ist sehr praktisch. (Vgl. KKP2, Z. 149–151)
Negativ	Das die Eltern das Buch („Opa Henri sucht das Glück“, Anm. d. Verf.) kaufen können, ist nicht ok, da die Eltern mit den Kindern zu Hause üben könnten. Außerdem ist das Buch sehr schwierig, sehr viel Text, Kinder schaffen es nicht den Inhalt zu erfassen. (Vgl. KKP2, Z. 153–158 und Z. 161f)
Zukunftsdenken bezüglich 1+1	Kinderanzahl auf 15 reduzieren und Durchmischung der Gruppen hinsichtlich der Erstsprachen. (Vgl. KKP2, Z. 59–64) Für intensivere Förderung der Kinder eine zusätzliche Kollegin, die in der Gruppe ist. Nicht nur einmal in der Woche Förderung durch zusätzliche Kraft, sondern tägliche Förderung. (Vgl. KKP2, Z. 139–143) Um sprachliche Förderung im Kindergarten zu verbessern wäre es nötig, die Kinderanzahl zu verringern, den Pädagogen mehr Material zur Verfügung zu stellen, vielleicht alle Mitarbeiter einzuschulen und vielleicht mehr Leute einzusetzen, um sich intensiver mit den Kindern beschäftigen zu können. (Vgl. KKP2, Z. 182–187)
Wünsche allgemein	Weniger Kinder, mehr Pädagogen, größere Räume, mehr Material, mehr Praxis in der Ausbildung. (Vgl. KKP2, Z. 192–195)

Tabelle 5: Reduktion des Datenmaterials von KKP2

4.1.3. Datenreduktion Interview 3

Kleinkindpädagoginnen Interview 3 (KKP3)

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell gescreent werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP3	KKP	14 Jahren	Montessori Klangschalen Krippe	20 (I-Gruppe)	6	6

Tabelle 6: Daten zu KKP3

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit	Sprache hat fast den ersten Stellenwert, da nur ein
---	---

den Kindern	Kind von zwanzig deutsche Muttersprache hat. Sprache ist der erste Punkt. (Vgl. KKP3, Z. 8–14) Arbeit mit Kindern ist immer mit Sprache verbunden. Wird somit immer gemacht. (Vg. KKP3, Z. 70–72)
Erkennbarkeit des Unterschieds von Sprach- erziehung und Sprachförderung	Sprachförderung wird der Schule und dem Kinder- garten zugeordnet, Sprachbildung dem zu Hause und Spracherziehung kann nicht eingeordnet wer- den. (Vgl. KKP3, Z. 15–19)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Keine Erfahrungen, weil keine gute Zusammenarbeit mit der nächsten Schule besteht. (Vgl. KKP3, Z. 104f) Wenn Kinder erst im letzten Jahr vor der Schu- le in den Kindergarten kommen, weil sie bis dahin für die Eltern Babys waren und dann wird plötzlich auf die Kinder Druck ausgeübt. (Vgl. KKP3, Z. 119–122)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Eine sehr wichtige Rolle, der Hauptteil, überhaupt für Integrationskinder, denn wenn die nicht gut Deutsch können, sind sie am Anfang verloren. (Vgl. KKP3, Z. 114–116)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deut- schen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Wenn Kinder erst im letzten Jahr vor der Schule in den Kindergarten kommen. (Vgl. KKP3, Z. 119f)
Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1	
Kooperation mit der Institution Volksschule	Keine gute Zusammenarbeit mit der nächsten Schu- le, zugesagte Vereinbarungen klappen nicht. (Vgl. KKP3, Z. 104 – 107)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1	„Nein, gar nicht.“ (KKP3, Z. 151)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

<u>Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1</u>	
Warum der Einsatz?	Das Modell wurde eingesetzt, um Statistik machen zu können „[...] wie viele Kinder wirklich in Wien ge- fördert werden <u>müssten</u> .. dass es auch weiterhin in der Schule funktioniert. (KKP3, Z. 214f)
Einschulung	Einschulung durch die Leiterin an einem Abend. Listen und „papierlicher Hintergrund“ wurde erklärt. (Vgl. S. A5, Z. 22–24)
Integrität	War 2008 nicht sehr gut in die Kindergartenarbeit integrierbar, weil es sehr kurzfristig „aufgestulpt“ wurde. (Vgl. KKP3, Z. 155–158)
Umsetzung	Modell ist nicht befriedigend umsetzbar, weil vieles zu hoch gesetzt ist, vieles könnte praktischer sein. (Vgl. KKP3, Z. 161f)
Rahmenbedingungen	Rahmenbedingungen sind im Kindergarten für eine pos. Umsetzung des Modells normalerweise nicht gegeben, aber dadurch dass es in diesem Haus Doppelbesetzung auf Grund der Integrationsgruppe gibt schon. (Vgl. KKP3, Z. 166–168)
Belastung oder Bereicherung	Belastung da sehr kurzfristiger Einsatz, sehr großes Programm, selbständige Einarbeitung in Thematik.

<p>Sprachstandserhebung</p> <p>Sprachförderung</p>	<p>Bereicherung, weil es für Kinder und auch Pädagoginnen etwas gebracht hat. (Vgl. KKP3, Z. 172–175 und Z. 205)</p> <p>Durchführung der Screenings zerteilt. Nicht alles auf einmal. Nie ein Kind allein, sondern einige gleichzeitig, um ein Kind nicht zu separieren. Teilnehmende Beobachtung. Eine Kollegin allein. Durchführung an den Vorgaben des Handbuchs orientiert. (Vgl. KKP3, Z. 22–38) Dadurch dass Integrationsgruppe doppelt besetzt ist, sind genügend Personalressourcen vorhanden, damit sich Kindergartenpädagogik Zeit nehmen kann. Mit Screening schon früher als vorgeschlagen begonnen, nicht alles in einem Monat gemacht. (Vgl. KKP3, Z. 50–55) Screenings wurden wahrscheinlich weitergegeben, daraufhin zusätzliche Kraft bekommen. Leiterin tippt Auswertungsprofil, angeblich anonym in Computer ein, scheint aber auch nicht in der Schule auf. (Vgl. KKP3, Z. 59–67)</p> <p>Sprachförderung passiert immer, jeden Tag in der Gruppe. Zusätzlich kommt eine Förderpädagogin einmal in der Woche. (Vgl. KKP3, Z. 70–78)</p>
<p>Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern</p>	<p>Durch den Einsatz, viel bewussterer und intensiverer Umgang mit den Kindern. (Vgl. KKP3, Z. 41–46)</p>
<p>Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1</p>	<p>Durch den Einsatz viel bewussterer und intensiverer Umgang mit den Kindern. (Vgl. KKP3, Z. 41–46 und Z. 57) Man hätte wahrscheinlich nicht so intensiv in Richtung Sprache gearbeitet, es wird nun mehr verlangt von den Kindern. (Vgl. KKP3, Z. 183–188)</p>
<p>Profit für Kinder durch das Modell 1+1</p>	<p>Profit dadurch, dass Kleinkindpädagoginnen bewusster auf Sprache und Sprachrückstände der Kinder und die damit verbundenen Schwierigkeiten beim Schulstart achten können. (Vgl. KKP3, Z. 83–87) Mehr Profit für alle durch mehr Personal, mehr Unterlagen und mehr praktischen Beispielen. (Vgl. KKP3, Z. 101) Modell kann nur Kindern helfen, die offen sind und wo auch die Eltern dahinter sind und mitarbeiten. (Vgl. KKP3, Z. 135–139) Bereicherung weil es für Kinder etwas gebracht hat. (Vgl. KKP3, Z. 172–175)</p> <p>Alle Kinder aus Gruppe profitieren, weil auch Kinder die keinen ausgewiesenen Förderbedarf haben, bei Förderung anwesend sind. Es gibt keine Kinder die nicht profitieren. (Vgl. KKP3, Z. 220–223)</p>
<p>Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1</p> <p>Positiv</p> <p>Negativ</p>	<p>Würde mit Modell weiterarbeiten, aber teilweise verändern, aufgrund der hohen Anforderungen. (Vgl. KKP3, Z. 226–231)</p> <p>Material ist gut, Buch etwas seltsam, Kärtchenmaterial super. (Vgl. KKP3, Z. 209–212)</p> <p>Es wird viel von Kindern verlangt, sehr „vorschulhaft“ (Vgl. KKP3, Z. 183–188 und S. A9, Z. 207) Nichts wirklich negativ. (Vgl. KKP3, Z. 202)</p>
<p>Zukunftsdenken bezüglich 1+1</p>	<p>Man müsste fast noch mehr machen: verpflichtende Kurse für Kolleginnen, in denen man vermittelt bekommt, wie man Deutschkurse für Kinder durchführt. Dafür wäre mehr Personal notwendig. (Vgl. KKP3, Z. ...)</p>

	91–98) Es gibt so Programme, wo auch die Eltern miteinbezogen werden, nicht Kind allein wird gefördert. (Vgl. KKP3, Z. 141) Für Kooperation wäre es einfacher, wenn Überprüfungen der Kinder an VS weitergegeben würde, um in der Schule an den Problemen anzusetzen. (Vgl. KKP3, Z. 107–109) Eltern müssen aufgeklärt werden, dass Kinder früher Deutsch lernen müssen. Dass die Kinder nicht nur in der eigenen Familie, sondern auch in anderer Umgebung sprechen können. (Vgl. KKP3, Z. 123–129) Zusammenarbeit mit Schulen wäre wünschenswert, damit Sprachstandserhebung und Förderung nicht nur im Kindergarten bleibt, sondern an Schule weitergegeben wird, damit Verbindung besser läuft. (Vgl. KKP3, Z. 234–239)
Wünsche allgemein	Kleinere Gruppen, mehr Personal, Verpflichtung für Kindergarten, um Kindern zu helfen Sprache zu lernen. (Vgl. KKP3, Z. 245–250)

Tabelle 7: Reduktion des Datenmaterials von KKP3

4.1.4. Datenreduktion Interview 4

Kleinkindpädagoginnen Interview 4

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell gescreent werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP4	KKP Sprachförderin	17 Jahren	Frühe sprachliche Förderung	keine eigene Gruppe		

Tabelle 8: Daten zu KKP4

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sprache ist wichtiges Ausdrucksmittel, um sich mitteilen zu können, Bedürfnisse äußern zu können, Informationen zu bekommen, um zu verstehen. Sprache wichtig im weiteren Leben, Schule und Kindergarten, um sich in einer Gruppe behaupten zu können, Bedürfnissen anderen mitteilen zu können. (Vgl. KKP4, Z. 8–14)
Erkennbarkeit des Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Alles was im Kindergarten stattfindet, nicht auf Sprachförderung eingrenzen. Arbeit im Kindergarten ist ganzheitlich, für gesamte Entwicklung des Kindes wichtig, kann nicht nur Sprache fördern. Um Sprechen zu können müssen auch andere Bereiche gefördert werden. (Vgl. KKP4, Z. 31–41)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die	Nahtstelle müsste noch besser vernetzt werden.
---	--

Volksschule	Informationen dürfen nicht ausgetauscht werden, auch wenn Förderbedarf festgestellt wurde. Einerseits gut, weil Kinder unbelastet in die Schule kommen, andererseits vergeht viel Zeit, um Kindern die erhöhten Förderbedarf haben gezielt helfen zu können. Mystische „Jetzt wird's aber ernst“ müsste weggenommen werden. Kleinkindpädagoginnen müssten mehr informiert sein über Anforderungen an die Kinder seitens der Lehrerinnen beim Schulanfang, um besonderes Augenmerk darauf richten zu können, um Hand in Hand arbeiten zu können. (Vgl. KKP4, Z. 142–157)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Wichtige Rolle, weil das die Unterrichtssprache ist, es in vielen Schulen keine muttersprachlichen Unterstützungslehrer da sind, weil gar nicht die Möglichkeit besteht, weil es so viele verschiedene Muttersprachen sind. Wenn es Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache gibt, ist es viel schwieriger in der Schule, gerade die deutsche Sprache ist nicht unbedingt eine einfache Sprache. (Vgl. KKP4, Z. 159–166)
Problematiken beim Übergang in die Volksschule durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache	Man kann nicht erwarten, daß nach einem Jahr Förderung die Kinder perfekt Deutsch sprechen können. Man kann nicht verallgemeinern, sondern muß unterschiedlichste Ausgangslagen der Kinder berücksichtigen. (Vgl. KKP4, Z. 171–181)
Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1	„(...) ja erleichtern glaub ich schon (...).“ (KKP4, Z. 184) Der Übergang kann erleichtert werden und es kann einiges abgedeckt werden, aber es ist sicher noch nicht genug. Es bedarf Veränderungen. (Vgl. KKP4, Z. 185–189)
Kooperation mit der Institution Volksschule	„Da hab ich .. im Moment überhaupt keinen Bezug dazu.“ (KKP4, Z. 218)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1	„Nein .. also .. weiß ich nix.“ (KKP4, Z. 222)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

<u>Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1</u>	
Warum der Einsatz?	
Einschulung	Einschulung durch Eigeninitiative und MA10. (Vgl. KKP4, Z. 44f)
Integrität	Ja, ist gut integrierbar, da zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt wird, welches Hand in Hand mit der gruppenführenden Pädagogin arbeiten soll. Wenn man gemeinsam dran arbeitet, kann man zusätzliche Ressourcen rausholen. (Vgl. KKP4, Z. 226–229)
Umsetzung	Umsetzung des Modells in Kindergartenarbeit eigentlich okay, von allen Kolleginnen sehr wohlwollend aufgenommen worden, da Unterstützung da ist. Mehraufwand durch Screenings und Förderung von mehreren Kindern kann im normalen Gruppen geschehen nicht alleine abgedeckt werden. Es ist viel Teamarbeit notwendig. (Vgl. KKP4, Z. 232–242)

Rahmenbedingungen	Für optimale Durchführung kleinere Gruppen und mehr Personal wünschenswert. (Vgl. KKP4, Z. 246f)
Belastung oder Bereicherung	Bereicherung, da nur für Sprachförderung zuständig. (Vgl. KKP4, Z. 251f)
Sprachstandserhebung	Arbeit mit Kollegin geteilt – eine mit Kindern gearbeitet, eine beobachtet. Teilnehmend und nichtteilnehmend, laut Handbuch, welches sehr übersichtlich, sehr gut verständlich ist. (Vgl. KKP4, Z. 48–52–69) Erreichten Punkte der Screenings kommen in Webtresor, Kinder mit erhöhtem Förderbedarf werden erfasst und Häuser die es benötigen bekommen zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt. Ab drei Kinder pro Gruppe, ungefähr 15 Kinder pro Kindergarten steht dem Kindergarten zusätzliches Personal zu. (Vgl. KKP4, Z. 80–87) Screenings sind großer Mehraufwand. (Vgl. KKP4, Z. 234f)
Sprachförderung	Sprachförderin hat einen Tag zur Verfügung, an dem sie sich die Kinder extra zu sich holen kann. Sie schreibt eine eigene Vorbereitung für die Kinder. Außerdem betreut sie die externen Kinder, die eigentlich keinen Kindergarten besuchen, sondern erhöhten Förderbedarf haben und nur drei Mal pro Woche vormittags zur Sprachförderung in den Kindergarten kommen. (Vgl. KKP4, Z. 90–104) Zusätzliche Sprachförderung durch die Sprachförderin findet so statt wie es der Kleinkindpädagogin recht ist. Kinder mit Förderbedarf werden entweder aus der Gruppe rausgeholt oder die Förderung findet in der Gruppe statt. Rahmenbedingungen der Förderung spricht man im Kindergarten ab, muss sich auch an Platzangebot des Kindergartens orientieren. (Vgl. KKP4, Z. 105–115) Dort wo es möglich und notwendig ist, fördert Kleinkindpädagogin natürlich auch in der Gruppe. Sprachförderin und Kleinkindpädagogin arbeiten zusammen, tauschen sich aus. (Vgl. KKP4, Z. 116–124)
Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern	Da man sich damit auseinandersetzen, vorbereiten und gezielte Angebote setzen muss, kann es nicht „nebenbei laufen“. (Vgl. KKP4, Z. 75–78)
Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1	
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Profit, da man im kleineren Rahmen gezielter auf Kinder eingehen kann und diese genießen, dass sie Raum und Platz haben. Es besteht die Möglichkeit auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen. (Vgl. KKP4, Z. 127–130) Es zielt auf Kinder ab, die mit der deutschen Sprache noch Schwierigkeiten haben. (Vgl. KKP4, Z. 192–194) Externe Kinder, die nur zur Sprachförderung in den Kindergarten kommen, profitieren insofern davon, daß sie lernen, dich in einer Gruppe zu behaupten, soziales Lernen erleben und sich von der Mutter lösen. Kinder die noch gar kein Wort Deutsch gesprochen haben, können sich ein bißchen anhalten, einen strukturierten Tagesablauf, Vorschulspiele und Gruppenregeln kennenlernen. (Vgl. KKP4, Z. 208–215) Alle Kinder bei denen Förderbedarf festgestellt wird profitieren davon, Kinder

	bei denen kein Förderbedarf festgestellt wird, werden im Gruppengeschehen weiter gefördert. (Vgl. KKP4, Z. 288–295) „Also schaden tuts niemanden.“ (KKP4, Z. 298)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	Würde mit Modell weiterarbeiten. (Vgl. KKP4, Z. 303)
Positiv	Möglichkeit der gezielten, individuellen Förderung der Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen. (Vgl. KKP4, Z. 254–256) Wimmelbilderbuch ist in Ordnung. (Vgl. KKP4, Z. 269f)
Negativ	Für Kinder die zuvor noch nie Deutsch gesprochen haben, ist es zwar ein weiterer wichtiger sprachlicher Input, aber es kann in dieser kurzen Zeit nicht alles aufgeholt werden. Auch Sonderförderbedarf von Kindern mit deutschsprachigem Hintergrund und Sprachschwierigkeiten, kann vom Kindergarten nicht abgedeckt werden. (Vgl. KKP4, Z. 193 – 201) Das gehört in kompetentere Hände. (Vgl. KKP4, Z. 204) „Opa Henri sucht das Glück“ zu abstrakt; gerade für Kinder mit Sprachschwierigkeiten zu kompliziert. (Vgl. KKP4, Z. 271–277) Wäre besser, wenn man schon früher ansetzen könnte, wenn man bei jüngeren Kindern Sprachauffälligkeiten bemerkt. Mehr Zeit für diese Förderung wünschenswert. (Vgl. KKP4, Z. 259–263) Sprachschatzpiraten sind nett, aber Vereinfachung durch drei einzelne Spiele wäre ideal. (Vgl. KKP4, Z. 277–284)
Zukunftsdenken bezüglich 1+1	Es gehört früher als ein Jahr vor Schulbeginn angesetzt, es gehört die Gruppengröße reduziert, damit jede Kleinkindpädagogin mehr Möglichkeiten hat auf jedes Kind einzeln einzugehen. (Vgl. KKP4, Z. 185–189) Wünschenswerte Veränderungen wären, mehr Zeit, mehr Personal, Möglichkeit sich auch schon mit jüngeren Kindern zu beschäftigen, damit man schon früher ansetzen kann. (Vgl. KKP4, Z. 306–309)
Wünsche allgemein	Kleinere Gruppengrößen, mehr Personal, Ausbildungsniveau weiter anzuheben, um individuell und gezielter fördern zu können, um das Image der Kleinkindpädagoginnen zu heben, die Nahtstelle Kindergarten-Volksschule schließen zu können. Bezahlung entsprechend anheben, Männer für den Beruf interessieren. Kinder die Möglichkeit geben zu spielen, „Spiel“ aufwerten, nicht zu verschulen, sondern bei Lernformen der Kleinkinder zu bleiben. (Vgl. KKP4, Z. 313–328)

Tabelle 9: Reduktion des Datenmaterials von KKP4

4.1.5. Datenreduktion Interview 5

Kleinkindpädagoginnen Interview 5

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell gescreent werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP5	KKP	32 Jahren		20	6	5

Tabelle 10: Daten zu KKP5

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sehr wichtigen Stellenwert; individuelle Sprachförderung in der Gruppe und spezielle Förderung immer schon gemacht; jetzt wird es auf Wunsch des Magistrates dokumentiert. (Vgl. KKP5, Z. 11–15) „Sonst ist das eigentlich immer schon gemacht worden .. bei uns .. in unserem Kindergarten.“ (KKP5, Z. 15f)
Erkennbarkeit des Unterschieds von Sprach-erziehung und Sprachförderung	Es gibt kaum einen Unterschied. (Vgl. KKP5, Z. 19)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Manche Kinder Schwierigkeiten; hauptsächlich nicht deutschsprachige Kinder, weil sie Kindergarten zu spät besuchen. Kinder die schon immer Kindergarten besuchen, sehr gut auf Schule vorbereitet. (Vgl. KKP5, Z. 105–112)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Wesentliche, da Verständigungsfähigkeit wichtig ist. Kinder können besser mit anderen kommunizieren. (Vgl. KKP5, Z. 115–117)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Probleme wenn sie sich nicht verbal ausdrücken können, äußern sich im Kindergarten durch Stoßen, Treten, handgreiflich werden. (Vgl. KKP5, Z. 124–130)
Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1	Ja, wenn es gezielt gemacht wird. (Vgl. KKP5, Z. 133)
Kooperation mit der Institution Volksschule	Wenig, früher besser funktioniert. (Vgl. KKP5, Z. 141f)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1	Durch kurze Laufzeit, keine richtige Einschätzung möglich. Vielleicht etwas. (Vgl. KKP5, Z. 145f)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

<u>Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1</u>	
Warum der Einsatz?	Einführung des Modells wegen Schulproblemen. (Vgl. KKP5, Z. 187f)
Einschulung	Einschulung für Durchführung von der Leiterin des Hauses in Kleingruppen. Informationen zu Sprachförderung im Allgemeinen; Austausch in der Kleingruppe, Möglichkeiten die es gibt; selbst gefertigte Beobachtungsbögen besprochen. Erklärung des Handbuchs nach dem gearbeitet werden muss. (Vgl. KKP5, Z. 20–32)
Integrität	

Umsetzung	Umsetzung des Modells schwierig, wenn man allein in Gruppe ist, da zeitaufwendig, mühsam. (Vgl. KKP5, Z. 150–157)
Rahmenbedingungen	Rahmenbedingungen nicht passend. (Vgl. KKP5, Z. 166–168)
Belastung oder Bereicherung	
Sprachstandserhebung	Beobachtung teilnehmend und nicht teilnehmend, mit Sonderkindergartenpädagogin aufgeteilt. (Vgl. KKP5, Z. 50–55) Beobachtungsbögen sind Bereicherung; wichtig und gut. (Vgl. KKP5, Z. 172f) Durchführung mit vorhandenem Bilderbuch und Spiel, aber auch mit - mit Logopädin abgesprochenen – selbst gebastelten Spielen. (Vgl. KKP5, Z. 35–38) Ergebnisse verbleiben im Kindergarten. (Vgl. KKP5, Z. 74)
Sprachförderung	Sprachförderung überall (Turnstd., etc.) mit entsprechenden Bögen zum dokumentieren. (Vgl. KKP5, Z. 44–48) speziell auf das Kind abgestimmt, nicht nur in der Gruppe, auch außerhalb, immer dokumentiert, beobachtet, geschaut ob Fortschritte gemacht werden, oder nicht. (Vgl. KKP5, Z. 65–71) Sprachförderung durch Kleinkindpädagogin mithilfe verschiedener didaktischer Formen und Mittel wird nicht nur 15 Monate vor Schulbeginn eingesetzt. Sprachförderin nimmt sich Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen an. (Vgl. KKP5, Z. 76–97)
Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern	Sicherlich keine schlechte Sache, weil Werte aufgeschlüsselt dargestellt werden, aberfrüher schon so gehandhabt. Nichts großartig Neues. Keine besondere Sache. (Vgl. KKP5, Z. 58–63)
Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1	Keine große Veränderung, weil schon immer gemacht; einziger Unterschied jetzt: Dokumentation. (Vgl. KKP5, Z. 40–46)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Ob fruchtbringend für Schulbesuch müsste durch Rückmeldungen seitens der Schule festgestellt werden. Erfahrungswerte noch nicht vorhanden. Kinder im Kindergarten entwickeln sich gut, wie es in der Schule weitergeht, kann nicht gesagt werden. (Vgl. KKP5, Z. 160–165) Profit hauptsächlich für fremdsprachige Kinder. Keine die nicht profitieren. (Vgl. KKP5, Z. 190–192)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	Sprachförderung betrifft ganzes Bildungsprogramm. (Vgl. KKP5, Z. 39f) Sinnvolle Form der sprachlichen Förderung. (Vgl. KKP5, Z. 98–101)
Positiv	Der Sprachförderung wird durch Einsatz mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Probleme der Kinder besser im Blick. (Vgl. KKP5, Z. 179–181)
Negativ	
Zukunftsdenken bezüglich 1+1	Funktioniert jetzt sehr gut. (Vgl. KKP5, Z. 202)
Wünsche allgemein	

Tabelle 11: Reduktion des Datenmaterials von KKP5

4.1.6. Datenreduktion Interview 6

Kleinkindpädagoginnen Interview 6

Interview	Berufsfeld	KKP seit	Zusatzausbildungen	Anzahl der Kinder in der Gruppe	Kinder, die aktuell gescreent werden	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
KKP6	Leiterin (keine eigene Gruppe)	21 Jahren	Legasthenietherapeutin, Sonderpädagogik, Montessori	46 (im ganzen Haus)	14 (im ganzen Haus)	12 (im ganzen Haus)

Tabelle 12: Daten zu KKP6

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Oberste Position, weil Migranten und österreichische Kinder gefördert werden, denn von der Sprache beginnen Kinder alles. (Vgl. KKP6, Z. 9–12)
Erkennbarkeit des Unterschieds von Sprach-erziehung und Sprachförderung	Sprachbildung, selbständige Entwicklung der Sprache beim Kind im Laufe der Zeit. Bei Sprachförderung gibt man Impuls dazu. (Vgl. KKP6, Z. 15–18)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Positives Feedback der Schule, dass Kinder dieses Kindergartens sprachlich gut weiterentwickelt sind. (Vgl. KKP6, Z. 95–97)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Sehr große Rolle. Kinder brauchen Sprachverständnis, Kinder die dies nicht haben kommen in Vorschule. Kinder die länger als ein Jahr im Kindergarten sind haben dieses Sprachverständnis. Kinder die kürzer sind erreichen dies oft nicht. Zeit zu kurz. (Vgl. KKP6, Z. 102–108 und KKP6, Z. 111)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	
Erkennbarkeit einer Erleichterung des Übergangs durch den Einsatz des Modells 1+1	Modell kann Übergang erleichtern, ein Jahr ist aber zu knapp. (Vgl. KKP6, Z. 114f)
Kooperation mit der Institution Volksschule	Sehr gute Zusammenarbeit mit der Schule. (Vgl. KKP6, Z. 95) Kooperation ist unterschiedlich, in dieser Region sehr gute Zusammenarbeit. (Vgl. KKP6, Z. 118)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Volksschule durch den Einsatz des Modells 1+1	„Bei uns nicht.“ (KKP6, Z. 126)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Allgemeines zur Arbeit mit dem Modell 1+1	
Warum der Einsatz?	Einsatz des Modells um Chancengleichheit zu

Einschulung	Schulbeginn zu gewährleisten. (Vgl. KKP6, Z. 175–179) Screening-Einschulung durch MA10 wo erklärt wurde, was geprüft wird. Erklärungen und Beispiele, um Schwierigkeiten bei den Kindern zu erkennen. Sehr hilfreich, wenn man keine Ausbildung in Richtung Sprache hat. (Vgl. KKP6, Z. 21–30)
Integrität	Modell ist in Arbeit gut integrierbar. (Vgl. KKP6, Z. 130)
Umsetzung	Befriedigend umsetzbar, gehört aber weiterhin neu ausgearbeitet und erweitert. (Vgl. KKP6, Z. 133f)
Rahmenbedingungen	Rahmenbedingungen passend, weil Integrationshaus mit mehr Personal. (Vgl. KKP6, Z. 138–140)
Belastung oder Bereicherung	Keine Belastung, sondern hilfreich, aufgrund der Personalsituation. (Vgl. KKP6, Z. 144–149)
Sprachstandserhebungen	Zu zweit, zu dritt, nicht-teilnehmend, damit direkt in Situation, das Beobachtete aufgeschrieben werden kann; teilweise laut Handbuch, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Kolleginnen wechseln sich beim Beobachten ab. (Vgl. KKP6, Z. 33–55)) Nach Auswertung der Punkte, werden Kinder mit Förderbedarf zu bestimmten Themenbereichen dazugeholt. (Vgl. KKP6, Z. 65–70) Auswertungsprofil verbleibt im Kindergarten, niemand hat Einsicht, Eltern erfahren Ergebnis. (Vgl. KKP6, Z. 72–74)
Sprachförderung	Nach Auswertung der Punkte, werden Kinder mit Förderbedarf zu bestimmten Themenbereichen dazugeholt. (Vgl. KKP6, Z. 65–70) Förderung in Kindergartenarbeit integriert (Kleingruppe, Teilgruppe,...) und zusätzlich durch Förderassistenz. (Vgl. KKP6, Z. 77–86)
Stellenwert des Modells 1+1 in der Arbeit mit den Kindern	Sehr hohen Stellenwert, da auch zusätzliche Mitarbeiterin, die externe, wie auch interne Kinder betreut. (Vgl. KKP6, Z. 58–63)
Veränderungen in der Arbeit mit den Kindern durch das Modell 1+1	
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Alle Kinder profitieren davon. Kinder die mit fünf Jahren in den Kindergarten kommen und noch kein Wort deutsch können, haben Probleme, da Sprache im Kindergarten Deutsch ist. (Vgl. KKP6, Z. 181–186) Diese Kinder profitieren nicht vom Modell. (Vgl. KKP6, Z. 190)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	Diese Form der Förderung sehr sinnvoll, da bei Projekt, wo Kinder „nachgescreent“ wurden, sieht man Verbesserung. (Vgl. KKP6, Z. 89–92) Würde mit Modell weiterarbeiten. (Vgl. KKP6, Z. 193)
Positiv	Genaue Strukturierung der Grammatik. Beobachtungsbogen sehr hilfreich für alle. (Vgl. KKP6, Z. 152–155)
Negativ	Zuwenig Stunden für externe Kinder. „Regelkindergärtnerin“ bekommt Probleme bei erkennen von Stärken und Schwächen, Sonderkindergärtnerin

	besser. (Vgl. KKP6, Z. 158– 162) „Opa Henri sucht das Glück“ nicht geschlechtssensibel. (Vgl. KKP6, Z. 165–172)
Zukunftsdenken bezüglich 1+1	Zusammenarbeit mit Lehrerin in Form von Projekten. (Vgl. KKP6, Z. 120–123) Förderung schon mit vier beginnen. Kinder zwei Jahre im Kindergarten. Gratis Kindergarten optimal für Förderung. (Vgl. KKP6, Z. 196–200)
Wünsche allgemein	Mehr Personal, mehr Räumlichkeiten. Fachhochschule wäre von Vorteil. Entscheidung für Beruf nicht schon mit 14. (Vgl. KKP6, Z. 204–219)

Tabelle 13: Reduktion des Datenmaterials von KKP6

4.1.7. Datenreduktion Interview 7

Vorschullehrerinnen Interview1

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschul-situation	Wie viele Vorschul-kinder	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
VS1	VS-Lehrerin	16 Jahren	Montessori	Seperate Vorschul-klasse	18	17

Tabelle 14: Daten zu VS1

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sehr wichtigen Stellenwert, da sehr viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache. Deshalb sehr intensive Arbeit an Sprache. Fast Hauptarbeit. (Vgl. VS1, Z. 8–10) „[...] Sprache wirklich wichtig in der Vorschulklasse.“ (VS1, Z. 119f) „[...] ziemliche Hauptaufgabe in der Vorschulklasse.“ (VS1, Z. 215)
Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Ja. Sprachlehrerin nimmt Kinder mit Schwierigkeiten aus Klasse raus im Gegensatz zu spielerischer Arbeit im Klassenzimmer. (Vgl. VS1, Z. 13–21)
Allgemeines zu Sprache im Kindergarten	Erkennt, ob im Kindergarten auf Sprache eingegangen wurde. (Vgl. VS1, Z. 24–26) Sprachvermittlung im Kindergarten soll auf spielerische Art und Weise geschehen. (Vgl. VS1, Z. 29)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Vorschulklasse für viele Kinder gute Sache, gerade auch für Kinder mit Sprachschwierigkeiten, da sie dadurch in System rein wachsen können. (Vgl. VS1, Z. 32–36)
Anforderungen beim Schuleintritt	Grobmotorische, feinmotorische, Sprache, visueller Bereich, auditiver Bereich. Sprache nicht einziger, aber wichtiger Bestandteil. (Vgl. VS1, Z. 39–43)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Sprache eines von vielen Dingen, aber übergeordneten Stellenwert, da durch nicht Verstehen

	der Aufgabenstellungen Probleme auftreten. (Vgl. VS1, Z. 46–49)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Durch nicht Verstehen der Aufgabenstellung gehandicapt, Schwierigkeiten am Unterricht teilzunehmen. Schwierig wenn 25 Kinder in Klasse, da Lehrerin nicht gleich sieht wo Sprachverständnis des Einzelnen ansetzt. (Vgl. VS1, Z. 52–58)
Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten	Mit Sprachstandserhebungen und spielerischer Förderung am richtigen Weg. Durch zu wenig Personal im Kindergarten, kann es nicht gut erfüllt werden. (Vgl. VS1, Z. 61–65) In der Schule kann man nicht erkennen, ob Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde, da es bei manchen Kindern „super anschlägt“, bei anderen gar nicht, da sie sehr wenig oder gar nicht im Kindergarten waren. Manche Kinder hören lange zu, bis sie sprechen. Ob Kind Kindergarten besucht hat, oder nicht kann man erkennen. (Vgl. VS1, Z. 93–103) „[...]“, weil das hab´ ich jetzt bei den Einschreibungen gemerkt [...]“ (VS1, Z. 102f) Kindergartenbesuch positiv. Unterschied in der Art der sprachlichen Förderung wird nicht erkannt. (Vgl. VS1, Z. 105–112)
Kooperation mit der Institution Kindergarten	Durch eigenen Sohn Vorteil. Im Prinzip keine wirkliche Kommunikation. Könnte verbessert werden. (Vgl. VS1, Z. 68–75)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz des Modells 1+1	„Eigentlich für mich jetzt als Lehrerin nicht.“ (VS1, Z. 164)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wissen über Modell 1+1	Keine spezielle Einschulung für Modell, Informationen durch Einschreibung und privatem Interesse. (Vgl. VS1, Z. 83–90) Einsatz des Modells, um Kindern Probleme sprachliche Barriere zu nehmen, sodass sie das Unterrichtsgeschehen mitverfolgen können, ohne Sprache als Hindernis zu sehen. (Vgl. VS1, Z. 133–136)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	Modell beibehalten, aber verändern und verbessern, da erst im Anfangsstadium. Leute die dran arbeiten müssten Verbesserungsvorschläge machen, sonst gute Einrichtung. (Vgl. VS1, Z. 185–189)
Positiv	Versuch, die Kinder die es notwendig haben, schon <u>vor</u> Schuleintritt zu fördern. (Vgl. VS1, Z. 167–169)
Negativ	Schade, dass es immer auch Kinder gibt, die „durchrutschen“, weil sie nicht im Kindergarten erscheinen. Bei Einschreibung gemerkt, dass Kinder die nicht den Kindergarten besucht haben, massive sprachliche Probleme haben. Aber schon weniger als die Jahre zuvor. (Vgl. VS1, Z. 169–171 und Z. 174–182)
Förderungsmaßnahmen in der Schule	Kinder mit Förderbedarf kommen in die Vorschulklasse, werden dort integriert gefördert und zusätzlich raus genommen. (Vgl. VS1, Z. 113–120) Sprache wirklich wichtig in der Vorschulklasse. (VS1, Z. 119f) Diese Art der Förderung gewinnbringend, aber besser wenn integrativer, d. h. Lehrerin die Kinder rausholt, sollte in der Klasse sein, um indivi-

	duell bei Problemen ansetzen zu können und nicht nur stundenweise, stundenplanmäßig zu fördern. (Vgl. VS1, Z. 124–129) Sprachförderung in der Vorschulklasse nimmt 70 Prozent ein. Sprachförderung fließt in andere Arbeit ein, ist integriert. Sollte kein Hindernis sein, da „[...] ziemliche Hauptaufgabe in der Vorschulklasse.“ (VS1, Z. 215)
Veränderungen in der Schule durch das Modell 1+1	„Ja, natürlich.“ (VS1, Z. 139)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Besserer Start in Schullaufbahn wird ermöglicht. Speziell Kindern die diese Förderung auch in Anspruch nehmen und auch Muttersprache können. (Vgl. VS1, Z. 140–157) Gibt auch Kinder die nicht profitieren, muss man sich aber individuell ansehen warum. (Vgl. VS1, Z. 160f)
Zukunftsdenken	Es Bedarf mehr Arbeit dahingehend, dass Kinder zu Hause ihre Muttersprache sprechen, da Beherrschen der Muttersprache, sich auf deutsche Sprache positiv auswirkt. Eltern muss gesagt werden, dass sie zu Hause ihre Sprache sprechen sollen. (Vgl. VS1, Z.146–157) Zu wenig Förderung bei vielen Kindern mit nicht deutscher Muttersprache. Zu wenig Stunden, zu wenig Lehrer. Mehr Stunden, auch doppelt besetzen. Zwei Lehrer in der Klasse, wo Problem massiv ist, dann kann einer auch sofort eingreifen, wenn Problem mit Sprachverständnis auftritt. (Vgl. VS1, Z. 192–200)

Tabelle 15: Reduktion des Datenmaterials von VS1

4.1.8. Datenreduktion Interview 8

Vorschullehrerinnen Interview 2

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschul-situation	Wie viele Vorschul-kinder	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
VS2	VS-Lehrerin	25 Jahren	Montessori Tourismus	Vorschul-gruppe	9	6

Tabelle 16: Daten zu VS2

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Ganz, ganz hohen Stellenwert. „[...] wenn ich rein Montessori mache, dann spielt nicht <u>so</u> eine Rolle [...]“ (VS2, Z. 10) Bei Frontalunterricht, katastrophal, wenn jemand die Sprache nicht kann. (Vgl. VS2, Z. 9–14)
Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Ja. Spracherziehung entspricht Förderung im Elternhaus durch Eltern, denn wenn sich Eltern weigern auch nur ein deutsches Wort zu lernen, hat man in der Schule Problem. Sprachförderung passiert in der Schule, aber zu wenig. (Vgl. VS2, Z. 17–22)

Allgemeines zu Sprache im Kindergarten	Erkennt eindeutig, „[...] an dem ganzen arbeiten, (...) an dem ganzen Miteinander sozial [...]“, ob Kind aus Kindergarten mit Bildungsziel Sprache kommt. Kindern soll im Kindergarten Sprache im ständigen Umgang damit, ständigem Kontakt damit, spielerisch und fördernd vermittelt werden. (Vgl. VS2, Z. 27 –35)
--	--

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Gute. Probleme damit, dass Eltern an Kindern hängen, ihnen Selbständigkeit nehmen. (Vgl. VS2, Z. 38–43) „Es wär leichter, wenn die Kinder das wirklich allein machen könnten schon.“ (VS2, Z. 43f)
Anforderungen beim Schuleintritt	Sprache, weil großes Problem, weil mit Niveau der Schulen nicht mehr mithalten werden kann. Forderungen müssen dadurch höher gestellt werden und dadurch ist Sprache das Um und Auf. (Vgl. VS2, Z. 47–51) Gibt Aufnahmetest, sowie Aufnahmegespräch durch Direktorin. Oft übersehen wird dabei das Soziale. Kinder sind oft sozial und emotional noch nicht reif. (Vgl. VS2, Z. 53–64)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Sprache spielt gewaltige Rolle, aber wenn Eltern der Sprache positiv gegenüberstehen, nicht so tragische, wenn Kind nicht so gut deutsch kann. So kann auch Kind das nicht Deutsch konnte, vierte Klasse Volksschule normal abschließen. Wenn von Zuhause nichts kommt, geht's nicht. (Vgl. VS2, Z. 67–73)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Probleme sind individuell, kommt auf das Kind an. Kann man nicht so sagen. (Vgl. VS2, Z. 76–80) Wenn die Kinder aus einem Montessori-Kindergarten kommen, gibt es keine Probleme, da diese Kinder Selbständigkeit haben, die machen alles wirklich toll. (Vgl. VS2, Z. 89–92) Gibt Probleme wenn in einer Klasse unterschiedliche Sprachen zusammen sind. Die bilden Gruppen und sprechen untereinander in ihrer Sprache. Kann man nicht mehr überblicken, geht einfache nicht. Kinder sollen in der Schule Deutsch sprechen, aber es ist sinnlos, bei Ausflügen sprechen sie wieder ihre eigene Sprache und lernen deutsch dann nicht. Gleichgültigkeit der Sprache gegenüber kommt von zu Hause. Eltern verstehen nicht, dass es irgendwann aus ist. Erste und zweite Klasse schaffen Kinder immer, aber in der Dritten gibt es Probleme, wegen dem Freischreiben. (Vgl. VS2, Z. 186–200)
Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten	Vorbereitung auf Schule muss im sozialen Umfeld beginnen, Kinder müssen fähig sein Gemeinschaft zu akzeptieren, sich in einer Gemeinschaft zu bewegen, sozial soweit sein, um zu Zweit und zu Viert spielen können. Arbeit der Vorschule, dass Kinder fähig sind, gemeinsam etwas zu machen, dauert manchmal ein halbes Jahr. (Vgl. VS2, Z. 83–89) Weiß nicht inwieweit Kinder im Kindergarten gefördert wurden. Bekommen Kinder so, wie sie am Stand sind. Wir wissen nur was in den Bögen steht, wie lange Kind im Kindergarten war. Was dort gemacht wurde, wissen wir nicht. (Vgl. VS2, Z. 121–125) Bei Einschreibung, erfahren, dass viele Kinder nicht in den Kindergarten gegangen sind. (Vgl. VS2, Z. 138–140)
Kooperation mit der Institution Kindergarten	„Kann ich nicht sagen Kriegen wir kaum etwas mit ..

	von den Kindergärten [...]“ (VS2, Z. 95f) Überhaupt keinen Kontakt mit den Kindergärten. Keine Kooperation, stimmt das fehlt. Bemühungen um Kooperation mit Hort, mit Kindergarten kaum. Keinen Elternabend. Einmal im Jahr gibt es einen Tag, an dem Kindergartenkinder kommen und sich die Schule anschauen. Kommen mit dem Kindergarten und schauen in die erste Klasse rein, dafür werden zwei Stunden vorbereitet, damit die Kindergartenkinder mitmachen können. Wissen nicht welcher Kindergarten das war. (Vgl. VS2, Z. 95–112)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz des Modells 1+1	Kann nicht gesagt werden, da keine Kooperation. (Vgl. VS2, Z. 240–243)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wissen über Modell 1+1	Kennt Modell nicht, hat keine Information darüber. (Vgl. VS2, Z. 113–118) Modell wurde eingesetzt, damit das Niveau an Schulen wieder höher wird. Damit nicht mehr alle unsere Kinder nur mehr Privatschulen besuchen. (Vgl. VS2, Z. 205–210)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	Unsicher, ob sie Einsatz des Modells beibehalten würde. („Jjj .. jein ..ja“ (VS2, Z. 255)) (Vgl. VS2, Z. 253–255) Kann das nicht nach einem Jahr sagen, was gut, was nicht gut ist, aber Einsatz ist durchaus positiv zu sehen. Muss das anlaufen lassen, dann kann man es beurteilen. Man muss alles probieren. (Vgl. VS2, Z. 246–250)
Positiv	
Negativ	Wenn Kind nur vier Stunden Kindergarten besucht und restliche Zeit zu Hause ist, Übergang in Schule problematisch. (Vgl. VS2, Z. 77–80)
Förderungsmaßnahmen in der Schule	Sprachförderung in der Schule zu wenig, einmal im Monat eine Stunde, Bedarf kann dadurch nicht abgedeckt werden. (Vgl. VS2, Z. 20–24) Sprachförderung wird separat gemacht. (Vgl. VS2, Z. 25f) Kinder die nach Kindergarten noch sprachlichen Förderbedarf haben, kommen heuer im Dezember oder Jänner in die Vorschule. Voriges Jahr gab es das Zweijahresmodell, da passiert erst gar nichts, bis Ende des zweiten Schuljahres. (Vgl. VS2, Z. 156–160) „Wie es nächstes Jahr ist, weiß ich nicht.“ (VS2, Z. 160) Sprachliche Förderung in der Vorschulklasse wird durch die Sprachlehrerin und die Klassenlehrerin gewährleistet. Sprachlehrerin sehr selten da, hat mehrere Schulen, ist ganz großer Mangel. Sprachlehrerin nimmt akute Fälle, meist nur ein, zwei Kinder. Viel zu wenig. (Vgl. VS2, Z. 164–168) In der Klasse wird nur Sprachförderung gemacht, denn [...] ich bin froh, (...) wenn ich ah Hausnummern die Bildkarten habe, oder die kleinen Stofftiere habe .. und dazu die Wortbilder und ich bin froh, wenn ein Kind da hinaus geht, dass es einmal <u>die</u> Katze heißt ..“ (VS2, Z. 170–173) Manchmal bin ich wirklich froh, wenn ein Kind ein Wort richtig zuordnen kann. (Vgl. VS2, Z. 175–177) Da nur neun Kinder in der Vorschulklasse sind und deshalb individuell gefördert werden kann, ist diese Art der Förderung gewinnbringend. Perfekt mit so einer kleinen Gruppe. Wenn

	es so läuft wie bisher und an anderen Schulen, „ist es für die Katz“. Damit es besser läuft, müsste sich etwas ändern, weil es Problem gibt, wenn in einer Klasse unterschiedliche Sprachen zusammen sind. Kinder sprechen untereinander in ihren Sprachen. Kann man nicht mehr überblicken, geht einfach nicht. (Vgl. VS2, Z. 181–193) Sprachförderung nimmt in Klasse ungefähr 80 Prozent der Arbeit ein. In der Kleingruppe leidet Arbeit deshalb nicht. In der Großgruppe wäre es unmöglich. (Vgl. VS2, Z. 221–228)
Veränderungen in der Schule durch das Modell 1+1	„Glaub ich nicht, nein .. nein.“ (VS2, Z. 213)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Besserer Start in die Schullaufbahn muss gewährleistet sein, sonst würde dieses Modell nicht eingesetzt werden. Ob es wirklich etwas gebracht hat, kann man aber erst nach zehn Jahren sagen. Das ist halt immer das Problem. (Vgl. VS2, Z. 217–220) Kindern die nicht so intelligent sind, kann dieses neue Modell helfen, weil sie einfach zu mehr kommen. Denn Kinder die intelligent sind, werden rein durch die Schule, mit ihrer Intelligenz und mit ihrer Begabung mitgezogen, solche Kinder –Ausnahmefälle– profitieren auch nicht vom neuen Modell. (Vgl. VS2, Z. 230–239)
Zukunftsdenken	Eltern müssten so oft wie möglich eingeladen werden, um ihnen Wichtigkeit der Sprache nahe zu legen, außer Familie hat vor aus beruflichen Gründen nur zwei Jahre zu bleiben. Da Erfahrung gemacht wurde, dass Männer den Frauen verbieten Deutsch zu lernen, muss man die Männer einladen, um ihnen zu sagen, dass sich Frauen bilden wollen und mit den Kindern gleich mitlernen sollen. So hat Kind Spaß und Eltern auch. Nur das Notwendigste zum Einkaufen gehen zu können, ist zu wenig. (Vgl. VS2, Z. 258–267)

Tabelle 17: Reduktion des Datenmaterials von VS2

4.1.9. Datenreduktion Interview 9

Vorschullehrerinnen Interview3

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschul-situation	Wie viele Vorschul-kinder	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
VS3	VS-Lehrerin	25Jahren	Lern- und verhaltensstörungen, Sonderpädagogik	In der 1.Klasse integriert	2	2

Tabelle 18: Daten zu VS3

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Einen großen Stellenwert, weil Sprache muss überall und immer (?gekonnt werden?), sonst funktioniert
---	--

	Kommunikation nicht. (Vgl. VS3, Z. 9f) Sprache wirkt immer und überall, kann nicht sagen, Sprache ist Deutschstunde. Sprache ist Turnstunde oder Werkstunde, Sprache ist immer. (Vgl. VS3, Z. 321–323 und Z. 330–339)
Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Man kann es nennen wie man will und darunter verstehen was man will. Erziehung zur Sprache ist künstlich und Förderung ein natürlicher Lernprozess. (Vgl. VS3, Z. 13–16)
Allgemeines zu Sprache im Kindergarten	Erkennt nicht ob Kind aus Kindergarten mit Bildungsziel Sprache kommt, weil es könnte auch von zu Hause aus so gut Deutsch gelernt haben, als auch im Kindergarten. <u>Woher</u> Kind gut, oder weniger gut Deutsch spricht, kann anhand des Sprechens mit dem Kind nicht erkannt werden. (Vgl. VS3, Z. 19–23) Kinder wollen sich gern mitteilen, mit der Lehrerin reden. Kommt zu kurz. Zu wenig Zeit. Im Kindergarten auch so, daher kommt dieses schlechte Sprechen. (Vgl. VS3, Z. 92–100)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Kinder der derzeitigen Klasse, waren alle im Kindergarten, waren alle gern im Kindergarten, erzählen davon, gehen besuchen. Kinder haben sich aber auf Schule gefreut, auf das was kommen wird, vor allem auf das Lesen lernen, auf das große Ziel der Schule. (Vgl. VS3, Z. 41–46)
Anforderungen beim Schuleintritt	Kinder sollen alleine dableiben können, sollten sie schon im Kindergarten können. Sollen alleine Schuhe aus- und anziehen können, sollen Klogang allein bewältigen und danach ihren Platz wieder finden können, sollen Schultasche selbst aus- und einräumen können und sollen wissen was in ihrer Schultasche drinnen ist und sollen Eltern Dinge mitteilen können. (Hier führt Interviewte Beispiel von ihrer Tochter an: VS3, Z. 61–65)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Beherrschen der deutschen Sprache ist wichtig, damit sich Kinder untereinander schneller kommunizieren können, damit man ihnen von Anfang an Dinge schneller erklären kann. Man kann mit ganzer Klasse sprechen, wenn aber viele Kinder in der Klasse sind die nicht Deutsch sprechen, muss man immer schauen wann der Begleitlehrer kommt, um dann die Deutschstunde machen zu können. Es muss immer geschaut werden, wem man die Kinder schickt, die es noch nicht verstanden haben, demjenigen muss dann gesagt werden, dass er ihnen das erklären soll, weil es die anderen schon verstanden haben. Es ist ein Mehraufwand an Organisation. Die Kinder spielen miteinander auch wenn sie nicht dieselbe Sprache sprechen, aber sie können sich gegenseitig und auch der Lehrerin etwas mitteilen, was den Kindern sehr wichtig ist, wenn sie Deutsch können. Gespräche zwischen Lehrern und Schülern kommen zu kurz. (Vgl. VS3, Z. 78–94)

<p>Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule</p>	<p>Wenn Kind Sprachfehler hat und man hat nicht rechtzeitig etwas getan. Wenn es Eltern nicht gemerkt haben, oder merken wollten und deshalb keine logopädische Untersuchung in Anspruch genommen. Kinder lachen kaum mehr jemanden aus, so wie früher, sind tolerant. Wenn sich Kind nichts reden traut, oder in Babysprachen spricht, das könnte ein Problem werden. (Vgl. VS3, Z. 103–117) Man ist oft gezwungen zur ganzen Klasse zu sprechen, kann nicht immer teilen, deshalb ist es fad für die Kinder die es bereits verstanden haben, wenn es den anderen nochmals erklärt wird. Für das Unterrichtsgeschehen ist es weniger Aufwand und lustiger, wenn der Lehrer verstanden wird. Es entstehen Situationen, wo Kinder aggressiv werden zu demjenigen der es noch nicht verstanden hat, da wäre es besser wenn die Schüler Deutsch könnten. (Vgl. VS3, Z. 125–145) Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache bei Schuleintritt, wird nicht mehr als Problem gesehen, weil schon oft damit fertig werden müssen. Verglichen mit „dem letzten Radl“, mit den letzten vier Jahren, sind viele Dinge für die Lehrerin und die anderen Kinder einfacher. (Vgl. VS3, Z. 120–124)</p>
<p>Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten</p>	<p>Im Kindergarten soll Kindern Sprache vermittelt werden, indem nicht nur mit der Gruppe gesprochen wird, sondern sich mit individuellem Kind beschäftigen. Kinder sollen angeregt werden von Anfang an grammatikalisch richtig zu sprechen. Fehler sollen ausgebessert werden -in dem man spielerisch wiederholt-, da falsch Eingerichtetes nicht mehr „ausgebügelt“ werden kann. Kinder schreiben in vierter Klasse Aufsätze genauso falsch, weil sie gelernt haben, auch mit Falschem, verstanden zu werden. Besser ist es, zu Schulanfang Kinder zu haben, die kein Wort Deutsch können, weil sich Lehrerin selbst kümmern kann, dass richtig gesprochen wird. (Vgl. VS3, Z. 19–38) Kinder sollen im Kindergarten nicht extrem auf die Schule vorbereitet werden. Arbeit im Kindergarten war immer schon gut, diese Arbeit soll weitergemacht werden. Im Kindergarten sind gut ausgebildete Pädagogen, die wissen was sie zu tun haben. Kind soll Kind sein und soll spielen können. Kinder sollen spielen dürfen ohne Druck, ohne förderlichen Hintergedanken. Kinder sollen sich im Kindergarten entfalten können, austoben und kreativ sein können, dann kommt Lernen von selbst. (Vgl. VS3, Z. 148–158) Befürwortet Kindergarten, gibt aber auch Eltern die viel mit Kindern zu Hause machen. Soziale Dinge merkt man schon. (Vgl. VS3, Z. 161–172) Ob Kind im Kindergarten speziell gefördert wurde, oder ob es aufgrund von „Dort-sein“ und „Dort-tun“ gelernt hat, kann nicht erkannt werden. (Vgl. VS3, Z. 199f)</p>
<p>Kooperation mit der Institution Kindergarten</p>	<p>Es wird nicht mit den Kindergärten zusammengearbeitet, Kindergärten werden eingeladen, die Klasse anzuschauen, am Tag der offenen Tür. Direktorin wirbt für Schule, sonst keine Zusammenarbeit. (Vgl. VS3, Z. 176–180)</p>
<p>Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz</p>	

des Modells 1+1	
-----------------	--

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wissen über Modell 1+1	Kennt Modell nicht. (Vgl. VS3, Z. 181–184) Einsatz des Modells, damit Kinder zu Schulbeginn Deutsch können, damit es keine Außenseiter gibt, damit alles gleich ist, damit man voll einsteigen kann, weil man nicht Rücksicht nehmen muss, weil man sich nicht wiederholen muss. (Vgl. VS3, Z. 282–286)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1 Positiv Negativ	
Förderungsmaßnahmen in der Schule	Vorschulkinder sind in der ersten Klasse integriert, wobei die Vorschulkinder nach dem Vorschulplan unterrichtet werden. Bis Mai kann man Kinder als Vorschulkinder erkennen. Machen dann andere Arbeitsblätter, spielerisch. Haben aber nicht die Möglichkeit die sie in Vorschulklasse haben, dass sie öfter um 11 Uhr aushaben, jeden Tag eine Turnstunde haben, eine Spielphase in der Früh haben. Kinder müssen bis 13 Uhr anwesend sein und Turnstunde bräuchten sie auch dringend. Wenn man Lehrer nicht hat, ist das schwierig. Wenn Lehrer da ist, kann man intensiv arbeiten, in Klassenarbeit. Dann sind Kinder bereit zuzuhören, zu sprechen. (Vgl. VS3, Z. 220–236) Es gibt einen Begleitlehrer, dessen Begleitlehrerstunden pro Klasse, sich aus Prozentsatz der außerordentlichen Schüler in Klasse, zusammensetzt. Viel ist eine Stunde pro Tag, in der der Begleitlehrer integrativ eingesetzt werden kann, wo er/sie in der Freiarbeitsphase die betroffenen Kinder genau anschaut. Oder der Begleitlehrer nimmt sich die betroffenen Kinder aus der Klasse und arbeitet am Thema der Klasse in angepasster Form. Oder Begleitlehrer betreut die Klasse, während Klassenlehrerin mit den förderbedürftigen Kindern arbeitet. Wird im Team (Lehrerin und Begleitlehrer) abgesprochen. (Vgl. VS3, Z. 204–219) In Vorschule fangen die Kinder erst um 9Uhr an und haben dort große Bauklötze mit denen sie schießen können. Kann man aber in integrierter erster Klasse nicht tolerieren, weil dann alle mitmachen wollen, dafür fehlt aber Zeit, sehr schwierig einzuteilen. Vorschulkinder sind integrativ schwierig zu beschäftigen, weil sie sich nicht zwei, drei Stunden am Tag allein oder zu Zweit, zu Dritt beschäftigen können, ihnen fehlt an Reife, an Durchhaltevermögen. Deshalb müssen die anderen Kinder still beschäftigt werden, um mit Vorschulkindern zu arbeiten. (Vgl. VS3, Z. 238–251) Gibt auch Fälle wo man im November, Dezember sagt, dass der/die das nicht kann und nach Weihnachten oder Ostern können sie lesen, weil er/sie immer zugehört hat. Diese Kinder können dann von der Vorschule in die zweite Klasse aufstei-

	gen. (Vgl. VS3, Z. 252–265) Gibt auch Sprachförderkurs wo alle Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache elf Stunden pro Woche gemeinsam gefördert werden. Diese Kinder versäumen andere Stunden, bringt aber viel, wenn Kinder können und wollen. (Vgl. VS3, Z. 271–278) Kinder versäumen irgendwo was, immer so ein „das oder das“, deshalb nicht sicher ob gewinnbringend. („Naja“: VS3, Z. 269) (Vgl. VS3, Z. 269–271 und Z. 323–327))
Veränderungen in der Schule durch das Modell 1+1	Veränderungen dahingehend, wenn alle Kinder Unterricht folgen können, viel mehr schneller durchführbar. (Vgl. VS3, Z. 295–300)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Kinder die nicht falsches Deutsch eingelernt haben, tun sich in der Schule leichter. Kinder haben Chance von Anfang an. (Vgl. VS3, Z. 301–318) „Das glaub´ ich schon, dass des dann was bringt.“ (VS3, Z. 318) Profit für Kinder die aus Elternhaus kommen, wo von zu Hause nichts kommt. (Vgl. VS3, Z. 343–354)
Zukunftsdenken	Einsatz des Modells auf jeden Fall beibehalten. Sprachförderung wie sie momentan im Kindergarten läuft, denn dann braucht man in der Schule weniger zusätzliche Lehrer, die diese Arbeit machen. Wobei zusätzliche Lehrer auch anderweitig eingesetzt werden können, denn je mehr zu Verfügung stehen, desto besser kann man auch mit Kindern die gut Deutsch sprechen in Gruppen arbeiten, damit sie noch besser werden. (Vgl. VS3, Z. 348–354)

Tabelle 19: Reduktion des Datenmaterials von VS3

4.1.10. Datenreduktion Interview 10

Vorschullehrerinnen Interview 4

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschul-situation	Wie viele Vorschul-kinder	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
VS4	Begleitlehrerin Förderlehrerin	39 Jahren	Seminare für Vorschulklassen	Seperate Vorschul-klasse	15	12

Tabelle 20: Daten zu VS4

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sehr großen, vorrangigen, denn mit der Sprache verbindet sich alles andere. Wer sprachlichen Mangel oder kaum sprachliche Kompetenz hat, tut sich schwer. (Vgl. VS4, Z. 9–11)
Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Schon. Sprachförderung ist die Heranführung an die Umgangssprache, Unterrichtssprache. Bei Spracherziehung sollen Kinder zu Sprechförderung geführt werden, um in Sprache zu sprechen, die nicht die

	Herkunftssprache ist. (Vgl. VS4, Z. 14–20)
Allgemeines zu Sprache im Kindergarten	Wenn Kind von daheim gut gefördert ist, merk ich nicht, ob durch den Kindergarten eine sprachliche Förderung vorhanden ist. Wenn Sprachkompetenz der Eltern unter der des Kindes liegt, merkt man dass Förderung oder Spracherziehung stattgefunden hat. (Vgl. VS4, Z. 31–35 und Z. 112–115)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Sehr unterschiedliche Erfahrungen. Gibt Kinder die vom Kindergartenbesuch profitiert haben, gibt aber auch Kinder, die trotz mehrjährigen Kindergartenbesuch sprachlich nicht so weit sind. Das liegt an einer zu starken Besetzung der Gruppe mit nicht Deutsch sprechenden Kindern. Darunter leidet sprachliche Förderung. (Vgl. VS4, Z. 44–52)
Anforderungen beim Schuleintritt	Bei Schuleintritt gibt es drei Kompetenzstufen. Sehr aussagekräftiges Kriterium. Kinder mit Kompetenzstufe A sind Kinder, die sehr genau begutachtet werden müssen. Gibt auch Kinder die gehemmt sind und sprachliche Kompetenz nicht feststellbar ist, dann kann Kind nicht in die erste Klasse aufgenommen werden. (Vgl. VS4, Z. 55–64)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Sehr große, da deutsche Sprache Unterrichtssprache ist und wenn diese nicht verstanden wird, gibt es Probleme. (Vgl. VS4, Z. 66–70)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	
Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten	Vorbereitung auf Schule im Kindergarten durch sprachliche Förderung und soziales Lernen. Kindergartenvorbereitung schließt die Gesamtentwicklung des Kindes ein. (Vgl. VS4, Z. 83–89) Erkennbarkeit einer Förderung nur durch Erkennbarkeit eines Unterschieds in der sprachlichen Kompetenz von Eltern und Kind. Über Förderung im Kindergarten keine Information. (Vgl. VS4, Z. 112–122)
Kooperation mit der Institution Kindergarten	Tag der offenen Tür, Art Schnuppertag für Kindergarten. Verständigung mit Kindergarten wenn es Probleme mit den Hortkindern gibt. Ausgeprägte Kooperation ist nicht vorhanden. (Vgl. VS4, Z. 92–98)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz des Modells 1+1	Wird positive Zusammenarbeit geben müssen, wenn sich Fördermodell im Kindergarten u. in der Schule positiv durchsetzt. (Vgl. VS4, Z. 202–204)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wissen über Modell 1+1	Davon gehört durch Fernsehen, Zeitung und Schule. Keine Einschulung. (Vgl. VS4, Z. 102–107) Modell wurde eingeführt, weil erkannt wurde das Kinder sprachliche Defizite mitbringen, aber in anderen Bereichen schulfähig sind. (Vgl. VS4, Z. 162–164)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	
Positiv	
Negativ	

Förderungsmaßnahmen in der Schule	Wenn bei Einschulung Sprachkompetenz bei Stufe A liegt und auch andere Bereiche aufholbedürftig sind, wird Umschulung in Vorschulklasse angeraten. Zu Schulbeginn wird Programm erstellt und überlegt, was weiter zu tun ist, nachdem Kinder von mehreren Personen beobachtet wurden. In Vorschulklasse arbeiten mehrere Lehrer zusammen, Begleitlehrer, Lehrer für sprachliche Kompetenz. Förderung momentan sehr positiv, könnte aber System verändern, dahingehend dass sprachliche Förderung in der Vorschulklasse herausgefiltert wird und sich andere Lehrerin sich nur darum kümmert. (Vgl. VS4, Z. 127–154) Für sprachliche Förderung in der Vorschulklasse sollte es gewisses Soll geben. Intensität der sprachlichen Förderung kommt auf die Anzahl der Kinder der Klasse mit Kompetenzstufe A an. Sprachliche Förderung hohen Stellenwert, da nicht isoliert vermittelbar und positive Reize für andere Arbeit darstellt. (Vgl. VS4, Z. 187–199)
Veränderungen in der Schule durch das Modell 1+1	Modell gibt es noch nicht lange genug, um merkbare Veränderungen wahrzunehmen. (Vgl. VS4, Z. 172 – 174)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Jede Förderung ist besser als keine Förderung. (Vgl. VS4, Z.181)
Zukunftsdenken	An den Erfolgen sollte man messen, wie viel frühe Förderung wert ist und ob man es beibehält. (Vgl. VS4, Z. 207–210) Modell „Mama lernt Deutsch“ müsste verändert werden, dahingehend dass man es den Müttern schmackhafter macht, es so verändert, dass Frauen die wollen auch teilnehmen können. Kein fixes Programm, sondern beim Sprachstand der Frauen ansetzen, eventuell mit Kindern mitarbeiten, Themen aussuchen lassen. (Vgl. VS4, Z. 215–236)

Tabelle 21: Reduktion des Datenmaterials von VS4

4.1.11. Datenreduktion Interview 11

Vorschullehrerinnen Interview 5

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschul-situation	Wie viele Vorschul-kinder	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
VS5	Begleitlehrerin	34 Jahren		Seperate Vorschul-klasse	19	11

Tabelle 22: Daten zu VS5

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sehr hohen Stellenwert. (Vgl. VS5, Z. 10)
Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Greift eines in das andere. (Vgl. VS5, Z. 13f)
Allgemeines zu Sprache im Kindergarten	Manchmal kann man an Ausdrucksfähigkeit und Wortschatz erkennen, ob Kind aus Kindergarten mit Bildungsziel Sprache kommt. (Vgl. VS5, Z. 15–19) Sprache sollte im Kindergarten durch viel lesen, vorlesen, erzählen lassen vermittelt werden. (Vgl. VS5, Z. 20–22)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	In letzten beiden Jahren war Sprachniveau vor allem bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache höher als zuvor. (Vgl. VS5, Z. 25–27)
Anforderungen beim Schuleintritt	Arbeitshaltung, Ausdauer, Konzentration und Wollen. (Vgl. VS5, Z. 32–33)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Bei Übergang in Volksschule spielt deutsche Sprache eine große Rolle. (Vgl. VS5, Z. 35f)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Hängt vom Kindergarten ab. (Vgl. VS5, Z. 39)
Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten	Vorbereitung im Kindergarten auf Schule im praktischen Bereich, Kinder sollen lernen sich selbst zu organisieren, in Gruppen arbeiten können. Viel sprechen und darauf achten, dass sie in ganzen Sätzen sprechen. (Vgl. VS5, Z. 46–50) Erkennt wo Kind gefördert wurde, wenn man Eltern kennen lernt und sieht wie die sprechen. Art der Förderung erkennt man nicht. (Vgl. VS5, Z. 65–75)
Kooperation mit der Institution Kindergarten	Überhaupt nicht. (Vgl. VS5, Z. 55)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz des Modells 1+1	Nein. (Vgl. VS5, Z. 131)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wissen über Modell 1+1	Kennt Modell, weiß aber nicht woher. (Vgl. VS5, Z. 57–62) Einsatz des Modells, damit Kinder Unterricht problemlos folgen können. (Vgl. VS5, Z. 108–110)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1 Positiv Negativ	
Förderungsmaßnahmen in der Schule	Bis jetzt gab es Begleitlehrer, der mit Kindern mit nicht deutscher Muttersprache gelernt hat. Gibt es jetzt nicht mehr. Weiß nicht wie das weiter gehandhabt wird. (Vgl. VS5, Z. 78–84) Erst wird Schulreife festgestellt, dann werden Kinder mit A-Kompetenzen, Kinder die überhaupt nicht Deutsche verstehen, in die Vorschulklasse geschickt. Auch Kinder die andere Entwicklungsrückstände haben, kommen in die Vorschulklasse. (Vgl. VS5, Z. 89–97) Sprachliche Förderung nimmt 70% der Arbeit in der Klasse in Anspruch. Arbeitet leidet nicht darunter, weil man das miteinander verbinden kann. (Vgl. VS5, Z. 125–128)

Veränderungen in der Schule durch das Modell 1+1	Vielleicht an manchen Schulen. Kommt auf die Personen an. (Vgl. VS5, Z. 115f)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Kommt darauf an, was man daraus macht. (Vgl. VS5, Z. 120)
Zukunftsdenken	Beibehaltung des Modells wäre notwendig. (Vgl. VS5, Z. 134) Man sollte darauf achten, wie Kinder sprechen, aber keine zusätzliche Förderung. Nur wenn man bei jemanden Probleme sieht, gezielte Förderung. (Vgl. VS5, Z. 138–143)

Tabelle 23: Reduktion des Datenmaterials von VS5

4.1.12. Datenreduktion Interview 12

Vorschullehrerinnen Interview 6

Interview	Berufsfeld	Lehrtätigkeit seit	Zusatzausbildungen	Vorschulsituation	Wie viele Vorschulkinder	Davon Kinder mit nicht deutscher Muttersprache
VS6	VS-Lehrerin	10 Jahren	Freinetpädagogik Montessori-ausbildung	In der 1. Klasse integriert	2	2

Tabelle 24: Daten zu VS6

Bedeutung von Sprache

Stellenwert der Sprache in der täglichen Arbeit mit den Kindern	Sehr hohen Stellenwert, weil alles über Sprache passiert. (Vgl. VS6, Z. 9)
Unterschieds von Spracherziehung und Sprachförderung	Nein. (Vgl. VS6, Z. 12)
Allgemeines zu Sprache im Kindergarten	Erkennt Unterschied, in welchem Kindergarten Kinder waren. (Vgl. VS6, Z. 15–17) Kindern soll durch natürlichen Umgang mit Sprachen und mit viel Raum und Zeit für Rollenspiele, im Kindergarten Sprache vermittelt werden. (Vgl. VS6, Z. 19f)

Nahtstelle Kindergarten–Volksschule

Allgemeine Erfahrungen beim Übergang in die Volksschule	Kinder lernen in Schule sehr schnell viel Sprache, warum im Kindergarten nicht? (Vgl. VS6, Z. 23–25)
Anforderungen beim Schuleintritt	Kinder sollen sich selbständig an- und ausziehen, Toilette aufsuchen, bis 10 zählen, mit Schere umgehen, Stift halten können und grafische Erfahrungen haben, wenn sie in die Schule kommen. (Vgl. VS6, Z. 32–37)
Bedeutung der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	Es gibt immer wieder Kinder, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen. (Vgl. VS6, Z. 39f)
Problematiken durch nicht Beherrschen der deutschen Sprache beim Übergang in die Volksschule	In Schule sehr wenig Zeit zu Spielen; Sprache wird aber spielerisch gelernt. Fehlt in Schule. (Vgl. VS6, Z. 45–47)

Allgemeines zur sprachlichen Förderung im Kindergarten	Kinder sollten mehr Zeichen- und Bastelerfahrung haben. Kinder sollen zu Selbständigkeit erzogen werden. (Vgl. VS6, Z. 52–54) Gibt eine Häufung von gut sprechenden Kindern aus bestimmten Kindergärten. (Vgl. VS6, Z. 101f) Integrierte Förderung ist am gescheitesten. (Vgl. VS6, Z. 107)
Kooperation mit der Institution Kindergarten	Unterschiedliche Zusammenarbeit mit vielen Kindergärten. Kindergarten wird zu Veranstaltungen eingeladen. Intensive Zusammenarbeit aufgrund vom Hort. Hauptsächlich besteht Kontakt über Direktorin. (Vgl. VS6, Z. 57–65)
Erkennbarkeit einer Veränderung der Kooperation mit der Institution Kindergarten durch den Einsatz des Modells 1+1	Für Lehrerin nicht spürbar. (Vgl. VS6, Z. 166)

Modell der frühen sprachlichen Förderung

Wissen über Modell 1+1	Weiß, weil sie Leiterin einer elternverwalteten Gruppe ist, dass es Screenings gibt, weitere Förderungsmaßnahmen bzw. Konsequenzen aufgrund der Screenings sind nicht bekannt. (Vgl. VS6, Z. 67–72) Modell wurde eingeführt, weil Kinder häufig mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in die Schule kommen. Will dieses Dilemma bekämpfen. Und weil die PISA-Studie schlecht ausgefallen ist. (Vgl. VS6, Z. 146–148)
Allgemeine Stellungnahmen zum Modell 1+1	
Positiv	Besserer Ressourcen für Kleinkindpädagoginnen, dadurch individuelles Eingehen auf Kinder möglich. (Vgl. VS6, Z. 170f)
Negativ	Reduktion auf einen Bereich, weil Sprache passiert überall. Förderung soll integrativ sein. (Vgl. VS6, Z. 172 und Z. 175f) Frühe Kategorisierung der Kinder. (Vgl. VS6, Z. 174f)
Förderungsmaßnahmen in der Schule	Vorschulklasse ist integriert in erster Klasse, wo zu Beginn alle Kinder nach normalem Lehrplan unterrichtet werden und wenn es sich im Laufe des Jahres zeigt, wird betroffenes Kind auf Vorschulstufe zurückgestuft. Ab kommendem Jahr gibt es die Vorschulklasse getrennt; dann wird bereits bei der Einschreibung entschieden. (Vgl. VS6, Z. 115–135) Sprachförderkurs, wo theoretisch elf Stunden pro Woche ein Sprachförderlehrer, die betroffenen Kinder in Kleingruppe separat und integriert fördert. (Vgl. VS6, Z. 110–114) Förderung ist schon sinnvoll, aber könnte von der Stundenanzahl intensiver sein. (Vgl. S. VS6, Z. 142f)
Veränderungen in der Schule durch das Modell 1+1	Kann man noch nicht beurteilen, ist aber zu hoffen. (Vgl. VS6, Z. 151f)
Profit für Kinder durch das Modell 1+1	Wenn es funktioniert, kann es Kindern besseren Start in die Schule ermöglichen. (Vgl. VS6, Z. 156) Kann nicht sagen welche Kinder profitieren, weil sie nicht weiß, ob sie Kinder in Klasse hat, die im Kindergarten gefördert wurden. (Vgl. VS6, Z. 162f)
Zukunftsdenken	Soll mal anlaufen, um schauen zu können ob es funktioniert. (Vgl. VS6, Z. 179f) Zusammensetzung der Klassen und Gruppen sollte verändert werden. Bessere Durchmischung von Deutsch sprechenden und nicht Deutsch sprechenden Kindern wäre positiv

Tabelle 25: Reduktion des Datenmaterials von VS6

4.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der Kleinkindpädagoginnen KKP1–KKP6

Sprache hat für alle sechs Kleinkindpädagoginnen einen hohen Stellenwert, unabhängig davon, wie hoch der Anteil der nicht deutsch sprechenden Kinder im betreffenden Kindergarten ist. Zwei der Befragten geben an, Sprache als wichtigsten Faktor ihrer Arbeit zu sehen. Bei allen sechs Interviewpartnerinnen passiert Spracherziehung und Sprachförderung in allen Bereichen ihrer Arbeit, wobei keine der Kleinkindpädagoginnen die beiden Begriffe Spracherziehung beziehungsweise Sprachbildung und Sprachförderung, im Sinne der vorliegenden Arbeit, richtig definiert.

Im Hinblick auf die Erfahrungen beim Übergang vom Kindergarten in die Schule gaben zwei der sechs Kleinkindpädagoginnen an, dass es schlecht für die Kinder sei, wenn sie zu spät beziehungsweise erst ein Jahr vor Schulbeginn in den Kindergarten kommen. Drei der sechs Interviewten berichteten über wenig bis keine Erfahrungen, da man sehr wenig von der Volksschule wisse, beziehungsweise keine Zusammenarbeit bestehe. Alle sechs Befragten sehen das Beherrschen der deutschen Sprache als einen der wichtigen Faktoren beim Übergang in die Volksschule. Als Begründung wird von drei Interviewten angegeben, dass Deutsch als Unterrichtssprache gekonnt werden müsse, um dem Unterricht folgen und mit anderen kommunizieren zu können. Zwei der sechs Kleinkindpädagoginnen sehen als mögliche Probleme bei nicht Beherrschen der deutschen Sprache, dass die Kinder dem Unterricht in der Volksschule nicht folgen können und somit den Unterricht aufhalten. Die Hälfte der Befragten erkennt durch das „Modell der frühen Förderung 1+1“ eine Erleichterung des Übergangs in die Volksschule. Dies sehen diese aber nicht uneingeschränkt, sondern erwähnen in diesem Zusammenhang unter anderem, dass eine alleinige Förderung im Kindergarten zu wenig sei, und betonen weiters die Notwendigkeit einer gezielten Förderung beziehungsweise bemängeln die zu kurze Dauer des Einsatzes, um einen optimalen Übergang gewährleisten zu können.

Der überwiegende Teil der befragten Kleinkindpädagoginnen gab an, keine gute oder wenig Kooperation mit der Volksschule zu haben. Im Falle des Vorhandenseins einer Kooperation beschränkt sich diese auf den Besuch des „Tag der offenen Tür“, die Zusammenarbeit durch die Hortpädagogin des Hauses, Elternabende und Schnuppertage. Auf

die Frage, ob sich die Kooperation seit dem Einsatz des Modells verändert habe, antworten vier von fünf Kleinkindpädagoginnen mit „Nein“. Eine der Befragten berichtet von einer geringen Veränderung, sie könne aber aufgrund der erst geringen Laufzeit des Modells keine richtige Einschätzung geben.

Zur Frage, wie die Einschulung zur Durchführung des Modells ausgesehen habe, erzählen alle sechs Interviewten eine andere Vorgehensweise.

Zum Modell der frühen sprachlichen Förderung geben vier der sechs Kleinkindpädagoginnen jeweils unterschiedliche Gründe für den Einsatz des Modells an. KKP 1 meint, der PISA-Test sei der Auslöser, da viele Kinder nicht oder wenig Deutsch könnten und dadurch schlecht integriert seien. KKP3, KKP5 und KKP6 geben Gründe, die Schule betreffend, an. Das Modell der sprachlichen Förderung wäre notwendig, um Schulprobleme zu mindern.

Drei der sechs befragten Kleinkindpädagoginnen geben an, das Modell sei gut in die Kindergartenarbeit integrierbar. Eine dieser drei Interviewten gibt an, dass die gute Integrität aufgrund des schon vorhandenen Materials gegeben sei. Die Umsetzung des Modells sehen zwei der sechs Kleinkindpädagoginnen als befriedigend und okay, wobei aber eine immer wiederkehrende Erweiterung und Ausarbeitung des Modells gewünscht wird. Außerdem sei für diese positive Umsetzung eine gute Teamarbeit Voraussetzung. Keine der sechs Befragten ist mit der Umsetzung vollkommen zufrieden. Keine der Kleinkindpädagoginnen spricht von passenden Rahmenbedingungen für die positive Umsetzung des Modells. Zwei der Befragten sind in ihrem Haus mit den Rahmenbedingungen zufrieden, da sie in einem Integrationskindergarten arbeiten und deshalb andere Rahmenbedingungen vorfinden. Zwei der Interviewten sprechen als schlechte Rahmenbedingung die hohe Anzahl der Kinder pro Gruppe an. Auf die Frage, ob der Einsatz als Belastung oder Bereicherung gesehen wird, gibt eine der Befragten explizit an, dass es manchmal eine Belastung sei, da es zusätzliche Arbeit sei, obwohl der Stand der Kinder sowieso klar sei. Eine Kleinkindpädagogin sieht es als Ergänzung zu immer schon Gemachtem. Zwei der Interviewten sehen im Einsatz eine Bereicherung. Eine der Befragten gibt sowohl Belastung, als auch Bereicherung an. Als Bereicherung sieht sie den Profit für Kinder und Pädagoginnen, als Belastung die Rahmenbedingungen.

Zur Durchführung der Sprachstandserhebungen geben alle sechs Befragten an, dass sie teilweise laut Handbuch arbeiten und auch das vorhandene Material nutzen. Alle erzählen von individuellen Lösungen, um in den vorherrschenden Rahmenbedingungen die Screenings durchführen zu können. Keine der Kleinkindpädagoginnen kann allerdings genau angeben, was mit den Ergebnissen weiter passiert. Fünf der sechs Befragten geben an, dass Sprachförderung immer stattfindet und in die Kindergartenarbeit integriert sei. Diese fünf Kleinkindpädagoginnen geben außerdem an, dass sie eine beziehungsweise zwei zusätzliche Sprachförderinnen haben, die betroffene Kinder zusätzlich fördern. Diese Förderung wird individuell zwischen Sprachförderin und Kleinkindpädagogin abgesprochen. Eine Befragte gibt an, keine zusätzliche Förderung durchführen zu müssen, da in dieser Gruppe nur eine sehr geringe Anzahl nicht Deutsch sprechender Kinder sei. Für eine Befragte hat das Modell in der Arbeit keinen hohen Stellenwert, da sowieso gewusst werde, was die Kinder können und was nicht. Vier der sechs Kleinkindpädagoginnen berichten davon, dass durch die genauen Aufzeichnungen neue Sachen erkannt würden, ein bewußterer und intensiverer Umgang mit den Kindern entstehe beziehungsweise Werte aufgeschlüsselt dargestellt würden. Eine Interviewte gibt dem Einsatz des Modells einen sehr hohen Stellenwert, da dadurch zusätzliches Personal zum Einsatz komme.

Fünf von sechs Kleinkindpädagoginnen sprechen davon, dass es keine Kinder gebe, die nicht vom neuen Modell profitieren. Eine Befragte gibt an, dass Kinder, die erst ein Jahr vor Schuleintritt in den Kindergarten kommen und noch nicht Deutsch können, nicht vom Modell profitieren können. Vier der befragten Kleinkindpädagoginnen erkennen einen Profit dadurch, dass den Kindern mehr Aufmerksamkeit gegeben werde und dass Raum und Platz für Individualität gegeben sei. Eine Interviewte merkt an, dass erst nach einem längeren Einsatz Erfahrungswerte vorhanden seien und nur durch Rückmeldungen aus der Schule erkennbar sei, ob es gewinnbringend sei.

Bei der offenen Frage, was am Modell der frühen Förderung 1+1 positiv beziehungsweise negativ gesehen werde, geben vier der Befragten an, dass sie mit dem Modell weiterarbeiten würden. Dafür wünschen sich aber zwei dieser vier Veränderungen. Eine der Interviewten gibt an, dass sie nicht weiterarbeiten würde, wenn sie sich ohne Dienstweisung entscheiden könne. Vier der sechs Kleinkindpädagoginnen erkennen in dem neuen Modell als positiv, dass dadurch eine gezieltere, individuellere Beobachtung möglich sei, dass alle Kinder angeschaut würden und durch die Vorgaben in den Beobachtungsbögen sehr de-

tailliert auf die Grammatik geachtet werden müsse. Außerdem nennen zwei der Interviewten die Spielkarten des Beobachtungsmaterials „Die Sprachschatzpiraten“ als positives Hilfsmittel zur Durchführung. Gleichzeitig gefällt dieses Kartenmaterial einer anderen Befragten nicht. Auch das Buch „Opa Henri sucht das Glück“ erachten vier der Kleinkindpädagoginnen als negativ für die Beobachtung des Sprachstandes, da es zu abstrakt sei. Zwei der Interviewten meinen, für die Erkennung und Förderung von Sprachschwierigkeiten sei eine „Regelkindergärtnerin“ nicht ausreichend. Eine Kleinkindpädagogin erachtet das Modell als zu vorschulhaft.

Alle sechs Befragten nennen unterschiedliche Ideen für den weiteren Einsatz des Modells. Für eine bessere Umsetzung des Modells erachten vier der sechs Kleinkindpädagoginnen mehr Personal als unabdingbar. Weiters wurde jeweils zweimal erwähnt, dass eine geringere Kinderanzahl, besseres und mehr Material, ein früherer Einsatz und eine Einbeziehung der Eltern durch ein Bewusstmachen der Wichtigkeit von Vorteil wären. Jeweils eine Interviewte gibt als notwendige Adaption an, die Ausbildung zu verändern, mehr Praxis in der Ausbildung einzuführen, gezielte Kurse für das Personal zur Sprachförderung anzubieten, sowie die Weitergabe der Ergebnisse der Sprachstandserhebungen für weitere Maßnahmen an die Volksschulen. Eine der sechs Befragten meint, es funktioniere jetzt sehr gut, es seien keine Veränderungen notwendig.

Bei der Abschlussfrage nach den allgemeinen Wünschen für die Arbeit im Kindergarten sprechen vier von sechs Kleinkindpädagoginnen die Rahmenbedingungen der Kindergartenarbeit an und wünschen sich dafür mehr Personal mit weniger Kindern, also einen besseren Personal-Kind-Schlüssel. Außerdem werden jeweils zweimal die Wünsche nach mehr und größeren Räumlichkeiten und die Anhebung des Ausbildungsniveaus von Kleinkindpädagoginnen erhoben. Jeweils einmal genannt werden mehr Material, mehr Praxis in der Ausbildung, der verpflichtende Kindergartenbesuch, die Anhebung der Bezahlung der Kleinkindpädagoginnen, mehr Männer im Elementarbereich und keine Verschulung des Kindergartens.

4.3.Zusammenfassung der Ergebnisse der Vorschullehrerinnen VS1–VS6

Sprache hat für alle sechs Vorschullehrerinnen einen wichtigen Stellenwert, unabhängig davon, wie hoch der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der

betreffenden Schule ist. Alle Befragten geben außerdem an, dass Sprache wichtig ist, da sonst der Unterricht nicht funktionieren könne, da alles auf der Sprache aufbaut. Eine Interviewte erklärt, dass Sprachunterricht nicht nur in der Deutschstunde passiere, sondern im ganzen Unterrichtsgeschehen einfließe. Einen Unterschied zwischen Spracherziehung und Sprachförderung erkennen fünf von sechs Vorschullehrerinnen, nur eine dieser fünf definiert die Unterscheidung laut der in dieser Arbeit geltenden Definition. Auf die Frage, ob sie erkennen, ob ein Kind aus einem Kindergarten mit dem Bildungsziel Sprache kommt, antworten alle sechs nicht eindeutig mit ja oder nein. Eine Befragte sagt, dass sie erkenne, ob im Kindergarten auf die Sprache eingegangen wurde. Im Gegensatz dazu erläutern zwei der Interviewten, dass sie nicht erkennen würden, ob die Förderung im Kindergarten oder zu Hause stattgefunden habe. Nur wenn die Kinder besser sprechen als die Eltern, wisse man, dass die Förderung im Kindergarten stattgefunden haben muss. Zwei der Vorschullehrerinnen meinen, sie könnten an dem sozialen Miteinander, an dem Arbeiten mit dem Kind beziehungsweise an der Ausdrucksfähigkeit, am Wortschatz erkennen, dass ein Kind aus einem Kindergarten mit Bildungsziel Sprache komme. Die Interviewten können aber erkennen, aus welchem Kindergarten die Kinder kommen.

Im Hinblick auf die Erfahrungen beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, sprechen alle sechs Vorschullehrerinnen andere Bereiche an. Eine Interviewte erachtet die Vorschulklasse als eine gute Sache für Kinder mit Sprachschwierigkeiten. Dass Eltern den Kindern die Selbständigkeit nehmen würden, ist für eine weitere Befragte ein Problem beim Schuleintritt. Bei der Frage nach den Erfahrungen beim Übergang erzählt eine weitere Interviewte, dass die derzeitigen Kinder ihrer Klasse alle gern im Kindergarten gewesen seien, aber sich auch sehr auf die Schule freuten, vor allem auf das Lesen Lernen. Dass durch die starke Besetzung der Kindergartengruppen mit nicht Deutsch sprechenden Kindern die sprachliche Förderung leide und deshalb auch Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, nicht davon profitierten, erachtet eine weitere Vorschullehrerin als Problem für den Übergang in die Volksschule. Eine der Befragten erkennt eine Steigerung des Sprachniveaus in den letzten beiden Jahren. Die Frage, warum Kinder im Kindergarten nicht ausreichend Deutsch lernen, wenn sie es in der Schule dann sehr schnell beherrschen, stellt sich eine Vorschullehrerin.

Fünf der sechs Befragten sehen das Beherrschen der deutschen Sprache als einen wichtigen Faktor beim Übergang in die Volksschule. Als Begründung wird von drei Interviewten

angegeben, dass Deutsch als Unterrichtssprache gekonnt werden müsse, um dem Unterricht folgen und mit anderen kommunizieren zu können. Eine der Vorschullehrerinnen sieht das Problem des nicht Beherrschens der deutschen Sprache nur dann als Problem, wenn auch die Eltern der deutschen Sprache nicht positiv gegenüber stünden. Stehen die Eltern der deutschen Sprache positiv gegenüber, sei das nicht Beherrschen nicht so tragisch. Eine Befragte gibt an, dass es ein organisatorischer Mehraufwand sei, wenn viele der Kinder nicht Deutsch können und deshalb Begleitlehrerinnen und zusätzliche Förderung gebraucht werden. Dass es immer wieder Kinder gebe, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen, spricht eine der sechs Interviewten an.

Drei von sechs Befragten geben an, dass die Sprache ein wichtiger Bestandteil der Anforderungen beim Schuleintritt sei. Jede Interviewpartnerin erachtet jedoch andere Anforderungen als nennenswert. So wurden von einer Vorschullehrerin unter anderem exemplarisch folgende Anforderungen genannt: Kinder sollen allein bleiben können, Schuhe selbst an- und ausziehen können, Klogang allein beherrschen können, ihren Platz finden können, Schultasche allein aus- und einräumen können und wissen, was in der Schultasche ist. Zusammenfassend kann man hier sagen, dass von vier der Interviewten Selbstständigkeit, fein- und grobmotorische Fertigkeiten sowie ein gewisses Maß an Ausdauer gefordert werden. Eine der Befragten erklärt, dass es zur Klärung der Anforderungserfüllung eine Einteilung der Kinder in drei Kompetenzstufen gibt.

Nach der Frage, welche Probleme durch das nicht Beherrschen der deutschen Sprache entstehen, sagen zwei der Befragten, dass dadurch der Unterricht aufgehalten würde, die Aufgabenstellungen nicht verstanden würden. Weiters wird genannt, dass es die große Anzahl der Kinder in einer Klasse schwierig mache zu erkennen, welches Kind welche Schwierigkeiten habe. Eine Vorschullehrerin erachtet die Probleme durch das nicht Können der deutschen Sprache als individuelles Problem jedes einzelnen Kindes, eine Pauschalierung sei nicht machbar. Jedoch sei es ein großes Problem, wenn mehrere Sprachen in einer Gruppe vertreten sind, da dadurch eine Gruppenbildung geschehe und eine Anregung zum Deutschsprechen sehr schwierig sei. Für eine der Befragten ist es schwierig, den Kindern Deutsch beizubringen, da zu wenig Zeit zum Spielen bleibe, Spielen aber fürs Sprachenlernen notwendig ist.

Die Frage nach der sprachlichen Förderung im Kindergarten wird zusammenfassend so beantwortet, dass man erkennt, wenn ein Kind den Kindergarten besucht hat, man aber nicht erkennt, welche Art der Förderung ein Kind dort erhalten habe. Ob ein Kind sprachliche Förderung erhalten hat, erkennt man meist am Sprachstand der Eltern. Wenn man die Vorschullehrerinnen fragt, wie die Kinder im Kindergarten am Besten gefördert werden sollten, sehen vier der sechs Befragten die Förderung der Sprache als nur einen Teil der Kindergartenarbeit, dieser aber auf spielerische Art individuell gestaltet werden soll. Drei Interviewpartnerinnen nennen das soziale Lernen als einen wichtigen Punkt der Förderung im Kindergarten. Kinder sollen sich in einer Gemeinschaft bewegen können, in Gruppen arbeiten können. Außerdem nennen zwei der Befragten die Wichtigkeit der Förderung der Selbstständigkeit im Kindergarten. Für eine Interviewte ist es notwendig, den Kindern im Kindergarten mehr Zeichen- und Bastelerfahrungen zu ermöglichen.

Der Großteil der befragten Vorschullehrerinnen gibt an, keine oder wenig Kooperation mit dem Kindergarten zu haben. Im Falle des Vorhandenseins einer Kooperation beschränkt sich diese auf den Besuch des Kindergartens am „Tag der offenen Tür“, die Zusammenarbeit durch die Hortpädagogin des Hauses, Elternabende und Schnuppertage. Auf die Frage, ob sich die Kooperation seit dem Einsatz des Modells verändert habe, antworten alle Interviewpartnerinnen mit „Nein“. Eine der Befragten meint zusätzlich, dass es eine positive Zusammenarbeit geben werde müssen, wenn sich das Fördermodell in Kindergarten und Schule durchsetzt.

Auf die Frage, ob das neue Modell der frühen sprachlichen Förderung bekannt sei, antworteten zwei der Befragten dezidiert mit „Nein“. Ob es dazu seitens der Schule für die Vorschullehrerinnen eine Art Einschulung gegeben habe, beantworteten alle sechs Interviewpartnerinnen mit „Nein“. Die Vorschullehrerinnen, die angeben, dass sie das Modell kennen, kennen es aufgrund von privatem Interesse oder aus den Medien.

Fünf der sechs Vorschullehrerinnen glauben, das Modell wurde eingesetzt, um zu Schulbeginn die sprachliche Barriere zu nehmen, damit Kinder dem Unterricht problemlos folgen können, damit es keine Außenseiter aufgrund der Sprache gibt. Eine Befragte meint, der Einsatz erfolge, damit das Niveau an den öffentlichen Schulen wieder steige und nicht alle österreichischen Kinder Privatschulen besuchen. Positiv gesehen wird am Einsatz des Modells, dass ein Versuch unternommen wird, die Kinder schon vor Schuleintritt zu för-

dern, und dass nun die Kleinkindpädagoginnen mehr Ressourcen haben, auf jedes Kind individuell einzugehen. Negativ kommentiert wird, dass es auch immer wieder Kinder gebe, die „durchrutschen“, weil sie eventuell keinen Kindergarten besuchen oder den Kindergarten zu kurz besuchen, und weiters die Eingrenzung der Förderung auf den Bereich der Sprache und die frühe Kategorisierung der Kinder. Außerdem wird erwähnt, dass durch die erst kurze Laufzeit des Modells, eine Einschätzung noch nicht möglich sei.

Wie mit Kindern mit Förderbedarf vorgegangen wird, ist an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich: Drei der Befragten geben an, in einer Vorschulklasse zu unterrichten, wo die Kinder, die bei der Einschulung noch Förderbedarf haben, in eine separate Vorschulklasse eingeschult werden. Dort wird an der Sprache gearbeitet, indem meist eine Begleitlehrerin und/oder eine Sprachlehrerin mit den Kindern zusätzlich arbeitet/n. Eine Befragte arbeitet in einer Vorschulgruppe, in der Sprachförderung im Vordergrund stehe. Zwei Interviewte berichten davon, dass sie in einer ersten Klasse mit integrierten Vorschulkindern unterrichten würden. Die Vorschulkinder würden nach Vorschullehrplan unterrichtet, was aber nur schwer durchführbar sei. Unisono erkennt man die Wünsche nach mehr Zeit zur Sprachförderung und nach mehr Begleitlehrerstunden. Trotzdem sehen fünf von sechs Vorschullehrerinnen die Art der sprachlichen Förderung ihrer Schule als gewinnbringend und positiv. Meist nennen die Betroffenen aber zusätzliche Wünsche und Anliegen für die Verbesserung ihrer Arbeit. So sehen fast alle Befragten mehr Zeit zur Förderung als sehr wichtigen Faktor für eine positivere Umsetzung der Förderung. Die Sprachförderung nimmt bei allen Interviewten einen Großteil der Arbeit mit den Kindern ein. Drei der Befragten beziffern die Arbeit der sprachlichen Förderung mit 70 beziehungsweise 80 Prozent. Trotzdem leide die andere Arbeit mit Kindern nicht, da Sprache überall mit einfließe beziehungsweise in Kleingruppen intensiver gearbeitet werden könne.

Ob das Modell eine Veränderung in der Arbeit in der Volksschule bringe, beantworten alle Befragten unterschiedlich. Zwei meinen, es sei noch zu früh, um Veränderungen zu erkennen. Eine Vorschullehrerin ist überzeugt, dass Veränderungen passieren werden. Eine weitere Interviewte meint genau das Gegenteil. Eine Interviewpartnerin sieht Veränderungen in ihrer zukünftigen Arbeit, wenn alle Kinder dem Unterricht folgen können werden.

Auf die Frage nach dem Profit des Modells für die Kinder geben vier der befragten Vorschullehrerinnen an, dass den Kindern dadurch ein besserer Start in die Schullaufbahn er-

möglichst werde. Eine Interviewpartnerin meint, dass jede Förderung besser sei als keine. Eine Betroffene sieht einen Zusammenhang zwischen ausführenden Personen und Profit. Eine Vorschullehrerin sagt, dass nur Kinder, die auch ihre Muttersprache beherrschen und sprachliche Förderung in Anspruch nehmen, vom Modell profitieren würden. Kinder die nicht profitieren, müsse man individuell erkennen. Eine Befragte erklärt, dass das Modell jenen Kindern helfen könne, die nicht so intelligent seien, denn intelligente Kinder kämen sowieso im System mit. Außerdem sei das Modell für Kinder, die zu Hause keine Förderung erfahren würden, meint eine Weitere.

In den Antworten auf die Abschlussfrage nach den Wünschen für die Zukunft der Sprachförderung kann zusammenfassend erkannt werden, dass das Modell beibehalten werden sollte, aber beobachtet und bei Bedarf verändert und angepasst werden müsse. Zusätzlich ist der Wunsch nach Förderung der Muttersprache der Kinder, nach mehr Personal und mehr Zeit im Unterrichtsalltag da. Eine Vorschullehrerin spricht die bessere Durchmischung der Klassen von Kindern, die nicht Deutsch sprechen, und Kindern, die Deutsch sprechen, an, damit ein besserer Lernerfolg erzielt werden könne.

4.4. Ergebnisse durch Generieren von Hypothesen

Jürgen BORTZ und Nicola DÖRING teilen empirische Untersuchungen, die auf Erfahrungen beruhen, in hypothesenprüfende und hypothesengenerierende Untersuchungen: Bei hypothesengenerierenden Untersuchungen bilden Hypothesen das Resultat, bei hypothesenprüfenden Untersuchungen bilden die Hypothesen den Ausgangspunkt. (Vgl. BORTZ und DÖRING 1995, S. 29f)

Da vorliegende Studie Hypothesen generiert, werden an dieser Stelle aus dem Datenmaterial gewonnene Ergebnisse formuliert.

Hypothese 1

Sprache stellt sowohl für Kleinkindpädagoginnen, als auch für Vorschullehrerinnen den wichtigsten Teil der täglichen Arbeit mit den Kindern dar.

Begründung:

Für alle zwölf Interviewten stellt Sprache einen der wichtigsten Faktoren ihrer täglichen Arbeit dar, unabhängig davon wie hoch der Anteil der Kinder mit nicht Deutsch als Muttersprache in der betreffenden Institution ist. Sprache passiert im Alltag überall und wird auch als Bildungsziel in der Kindergartenarbeit als auch des Unterrichts verstanden. Für die Vorschullehrerinnen stellt die deutsche Sprache die Voraussetzung für den weiteren Verlauf eines funktionierenden Unterrichts.

Hypothese 2

Kleinkindpädagoginnen wie auch Vorschullehrerinnen kennen keinen Unterschied zwischen Sprachbildung und Sprachförderung. Daraus lässt sich erkennen, dass im sprachlichen Bereich vorrangig defizitorientiert gearbeitet wird.

Begründung:

Sprachförderung nimmt einen beachtlichen Anteil der Arbeit sowohl im Kindergarten, als auch in der Vorschule ein. Fünf der sechs befragten Kleinkindpädagoginnen geben an, dass Sprachförderung immer stattfindet und in die Kindergartenarbeit integriert sei. Sprachförderung wird zwar zum Großteil in Abgrenzung zur Sprachbildung gesehen, aber nicht richtig definiert. Demnach kann man davon ausgehen, dass keine Befragte mit den Kindern sprachbildend, sondern ausschließlich an der Beseitigung von Sprachentwicklungsrückständen mit Hilfe von unterschiedlichen Formen der Sprachförderung arbeitet, wenn man Sprachförderung im Sinne der Definition des theoretischen Bezugsrahmens versteht, nämlich als Förderung nur der Kinder, die Sprachentwicklungsrückstände aufweisen.

Hypothese 3

Durch das nicht Beherrschen der deutschen Sprache vieler Kinder verlagert sich momentan der Arbeitsschwerpunkt in der Volksschule auf das Erlernen der deutschen Sprache.

Begründung:

Alle Vorschullehrerinnen geben an, einen hohen Anteil nicht deutsch sprechender Kinder in ihrer Klasse zu haben. Außerdem nimmt bei allen interviewten Vorschullehrerinnen die Sprachförderung einen beachtlichen Teil ihrer gesamten Arbeit ein. Drei der Befragten geben sogar an, dieser Teil nehme mehr als die Hälfte ihrer Arbeit mit den Kindern in An-

spruch. Wird die deutsche Sprache nicht gekannt, können die Kinder dem Unterricht nicht folgen und die Aufgabenstellungen nicht verstehen. Unisono werden die Wünsche nach mehr Zeit zur Sprachförderung und zu mehr Begleitlehrerstunden geäußert.

Hypothese 4

Grundvoraussetzung für einen gelungenen Start in die Schule ist das Beherrschen der deutschen Sprache.

Begründung:

Bis auf eine Befragte sehen alle das Beherrschen der deutschen Sprache als einen der wichtigsten Faktoren beim Übergang in die Volksschule, dabei geben die Hälfte aller zwölf Interviewten als Begründung an, dass Deutsch als Unterrichtssprache gekannt werden müsse, um dem Unterricht folgen und mit anderen kommunizieren zu können.

Die Hälfte der sechs Vorschullehrerinnen gibt an, dass die Sprache ein wichtiger Bestandteil der Anforderungen beim Schuleintritt sei.

Hypothese 5

Es besteht keine ausreichende Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule. Das neue Modell der frühen sprachlichen Förderung stellt noch keine Besserung der Kooperation dar.

Begründung:

Der Großteil der Befragten gibt an, wenig bis keine Kooperation mit der jeweils anderen Institution zu haben. Im Falle des Vorhandenseins einer Kooperation beschränkt sich diese auf den Besuch des „Tag der offenen Tür“, die Zusammenarbeit durch die Hortpädagogin des Hauses, Elternabende und Schnuppertage. Drei der sechs interviewten Kleinkindpädagoginnen berichten zusätzlich über wenig bis keine Erfahrungen, da man sehr wenig von der Volksschule wisse beziehungsweise keine Zusammenarbeit bestehe.

Auf die Frage, ob sich die Kooperation seit dem Einsatz des Modells verändert habe, antworten vier von fünf Kleinkindpädagoginnen und alle Vorschullehrerinnen mit „Nein“. Sicher ist die geringe Laufzeit des Modells hier ein Faktor, der noch berücksichtigt werden muss.

Hypothese 6

Das Modell erleichtert den Übergang von Kindergarten zu Vorschule und gewährleistet dadurch einen besseren Start in die Schullaufbahn.

Begründung:

Mehr als die Hälfte der Interviewpartnerinnen erkennt durch das „Modell der frühen Förderung 1+1“ eine Erleichterung des Übergangs in die Volksschule, sowie einen besseren Start in die Schulkarriere.

Hypothese 7

Es gibt keine einheitliche Form der Einschulung für die Arbeit mit dem Modell, weder für Kleinkindpädagoginnen noch für Vorschulpädagoginnen. Die Vorschullehrerinnen sind mit dem Modell nicht vertraut.

Begründung:

Alle sechs Kleinkindpädagoginnen berichten von einer anderen Form der Einschulung für die Arbeit mit dem neuen Modell der frühen sprachlichen Förderung in ihrem Kindergarten. Für keine der Vorschullehrerinnen gab es irgendeine Form der Einschulung seitens der Schule. Keine der befragten Lehrerinnen kennt das Modell also aufgrund schulischer Bekanntmachungen. Die Vorschullehrerinnen, die angeben, dass sie das Modell kennen, kennen es aufgrund von privatem Interesse oder aus den Medien.

Hypothese 8

Die Arbeit mit dem neuen Modell wird von den Kleinkindpädagoginnen sowohl als Belastung, als auch als Bereicherung gesehen.

Begründung:

Auf die Frage, ob der Einsatz als Belastung oder Bereicherung gesehen wird, gibt eine der Befragten explizit an, dass es manchmal eine Belastung sei, da es zusätzliche Arbeit sei, obwohl der Stand der Kinder sowieso klar sei. Eine Kleinkindpädagogin sieht es als Ergänzung zu immer schon Gemachtem. Zwei der Interviewten sehen im Einsatz eine Berei-

cherung. Eine der Befragten gibt sowohl Belastung, als auch Bereicherung an. Als Bereicherung sieht sie den Profit für Kinder und Pädagoginnen, als Belastung die Rahmenbedingungen.

Hypothese 9

Individuelle Adaptierungen der Vorgaben sind für die Durchführung im Kindergarten notwendig.

Begründung:

Zur Durchführung der Sprachstandserhebungen geben alle sechs Befragten an, dass sie teilweise laut Handbuch arbeiten und auch das vorhandene Material nutzen. Alle erzählen von individuellen Lösungen, um in den vorherrschenden Rahmenbedingungen die Screenings durchführen zu können.

Hypothese 10

Die Arbeit mit dem Modell bringt in der Kindergartenarbeit neue Erkenntnisse über die Kinder.

Begründung:

Vier der sechs Kleinkindpädagoginnen berichten davon, dass durch die genauen Aufzeichnungen neue Sachen erkannt würden und ein bewussterer und intensiverer Umgang mit den Kindern entstehe. Vier der sechs Kleinkindpädagoginnen erkennen in dem neuen Modell als positiv, dass dadurch eine gezieltere, individuellere Beobachtung möglich sei, dass alle Kinder angeschaut würden und durch die Vorgaben in den Beobachtungsbögen sehr detailliert auf die Grammatik geachtet werden müsse.

Hypothese 11

Der Einsatz des Modells wird durchwegs positiv gesehen.

Begründung:

Drei der sechs befragten Kleinkindpädagoginnen geben an, das Modell sei gut in die Kindergartenarbeit integrierbar. Die Umsetzbarkeit des Modells sehen zwei der sechs Kleinkindpädagoginnen als befriedigend und okay, wobei aber eine immer wiederkehrende Er-

weiterung und Ausarbeitung des Modells gewünscht wird. Vier der befragten Kleinkindpädagoginnen geben an, dass sie mit dem Modell weiterarbeiten würden. Dafür wünschen sich aber zwei dieser vier Veränderungen.

Zusammenfassend wünschen sich die Vorschullehrerinnen für die Zukunft der Sprachförderung, dass das Modell beibehalten werden, aber beobachtet und bei Bedarf verändert und angepasst werden müsse.

Hypothese 12

Für die gelungene Umsetzung des Modells sowie der Sprachförderung gehören die Rahmenbedingungen sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule verändert.

Begründung:

Keine der Befragten ist mit der Umsetzung vollkommen zufrieden. Keine der Kleinkindpädagoginnen spricht von passenden Rahmenbedingungen für die positive Umsetzung des Modells. Zwei der Befragten sind in ihrem Haus mit den Rahmenbedingungen zufrieden, da sie in einem Integrationskindergarten arbeiten und deshalb andere Rahmenbedingungen vorfinden. Zwei der Interviewten sprechen als schlechte Rahmenbedingung die hohe Anzahl der Kinder pro Gruppe an. Für eine bessere Umsetzung des Modells erachten vier der sechs Kleinkindpädagoginnen mehr Personal als unabdingbar. Weiters wurde jeweils zweimal erwähnt, dass eine geringere Kinderanzahl, besseres und mehr Material, ein früherer Einsatz und eine Einbeziehung der Eltern durch ein Bewusstmachen der Wichtigkeit von Vorteil wären.

Unisono geben die Vorschullehrerinnen die Wünsche nach mehr Personal und mehr Zeit im Unterrichtsalltag, nach mehr Zeit zur Sprachförderung und zu mehr Begleitlehrerstunden an. Obwohl fünf von sechs Vorschullehrerinnen die Art der sprachlichen Förderung ihrer Schule als gewinnbringend und positiv bezeichnen, nennen die Betroffenen aber zusätzliche Wünsche und Anliegen für die Verbesserung ihrer Arbeit. So sehen fast alle Befragten mehr Zeit zur Förderung als sehr wichtigen Faktor für eine positivere Umsetzung der Förderung.

Im Folgenden werden diese Hypothesen in Bezug gesetzt zu bereits publizierten Ergebnissen.

4.5. Diskussion

Vorliegende Studie hat ergeben, dass Sprache den wichtigsten Teil der täglichen Arbeit von Pädagoginnen darstellt, trotzdem liegt der Fokus im Alltag auf Sprachförderung und nicht auf Sprachbildung. (Vgl. Hypothese 1 und Hypothese 2) In der Literatur lässt sich dazu eine Fülle von Erkenntnissen finden.

Sprache wird als Verbindungselement zwischen sozialer und kognitiver Welt des Kindes definiert. Für die Interaktion ist sie, als soziales Werkzeug, das bedeutendste Mittel. Die sprachliche Kompetenz bestimmt bereits im Vorhinein den sozialen Status, sowie schulische Perspektiven. (Vgl. BYALISTOK 2007, S. 393, zit. nach ALBERS 2009, S. 87)

Hier lässt sich erkennen, dass bereits der vorschulische Bereich sich um die sprachliche Entwicklung der Kinder kümmern muss. Wie allgemein bekannt, beginnt außerdem die Sprachentwicklung nicht mit Schulbeginn, sondern ab der Geburt, wie auch SANDER und SPANIER festhalten. Sie verdeutlichen, dass der Mensch von Geburt an mit der Fähigkeit ausgestattet ist, Sprache zu lernen, und dieser Lernprozess jedoch aber der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt bedarf. Der Spracherwerb ist in die Gesamtentwicklung des Menschen eingebettet. (Vgl. SANDER und SPANIER 2003, S. 3)

Für die Förderung von Sprachkompetenzen ist es wichtig, die Kinder ihre Lernaktivitäten selbst initiieren zu lassen, um an deren eigenen Lebenserfahrungen und Fähigkeiten anzuknüpfen. Der Bildungsauftrag in Kindergärten liegt darin, Kinder als Individuen anzusehen und an ihren individuellen Kompetenzen anzuschließen und aufzubauen. (Vgl. WIENER BILDUNGSPLAN 2006, S. 24ff)

Die Arbeit an der Sprache soll als gemeinsamer Bildungsauftrag in der Gesamtkonzeption integriert sein, anstatt erst nach Auftreten von Sprachentwicklungsrückständen in den Blick der Pädagoginnen zu fallen. Im Kindergarten ist es Aufgabe der Kleinkindpädagogin den Entwicklungsstand der Kinder zu kennen und ihre pädagogische Planung demnach zu gestalten. Sprach“förderung“ soll aber nicht als isoliertes Programm stattfinden, sondern in die tägliche Arbeit integriert sein. SANDERS und SPANIER betonen, dass Sprache vom ersten Tag an, durch Freude am Sprechen und Förderung des Dialogs, gefördert werden muss. (Vgl. SANDERS und SPANIER 2003, S. 17ff)

Mithilfe präventiver Maßnahmen erhofft man sich, frühzeitig die wachsende Zahl sprach-auffälliger Kinder in der Schule zu stoppen. Hier setzen bildungspolitische Maßnahmen im Kindergarten an, indem die sprachliche Entwicklung des Kindes unterstützt werden soll. In der Praxis ist dies jedoch von Unsicherheiten begleitet, da Uneinigkeit und Unwissen dar-über herrschen, wie diese Förderung der Kinder am besten zu bewerkstelligen ist. (JAMPERT, u.a. 2007, S. 11)

Seitdem PISA die eingeschränkten Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins öffentliche Bewusstsein gerückt hat, werden Schulen zu Institu-tionen, in denen Deutsch als Zweitsprache „unterrichtet“ werden soll. Da viele Kinder mit Migrationshintergrund eingeschränkte Sprachkompetenzen aufweisen, wird Deutschlernen eines der zentralen Themen der Schulen, über das Schulfach Deutsch hinaus. (Vgl. ULRICH 2009, S. XIII)

An dieser Stelle muss außerdem auf die, auch in der Literatur, nicht einheitliche Differie-rung von Sprachbildung und Sprachförderung eingegangen werden. Im Punkt 4.4. des theoretischen Bezugsrahmens dieser Arbeit wurde ausführlich angeführt, welche Unter-scheidungen vorgenommen werden. Im Sinne der Definitionen der vorliegenden Arbeit muss festgestellt werden, dass sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule Sprach-förderung stattfindet, indem Kinder mit Sprachentwicklungsrückständen Förderung erfah-ren.

Hypothese 3 und Hypothese 4 vorliegender Untersuchung sagen, dass durch das nicht Beherrschen der deutschen Sprache vieler Kinder sich momentan der Arbeitsschwerpunkt in der Volksschule auf das Erlernen der deutschen Sprache verlagert (vgl. Hypothese 3) und dass die Grundvoraussetzung für einen gelungenen Schulstart das Beherrschen der deutschen Sprache ist. (Vgl. Hypothese 4)

ROTHWEILER, BARBUR und KROFFKE weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Schwierigkeiten im Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Regel auf ungünstige Spracherwerbsbedingungen zurückzuführen sind, die sich durch einen zu ge-ringen Kontakt mit dem Deutschen bedingen. Deshalb kommen Kindergärten und Volks-schulen in diesem Zusammenhang vermehrt die Aufgaben der Sprachförderung und der Feststellung des Sprachstandes zu, obwohl bislang nicht eindeutig bestimmt werden konn-te, welche Kompetenzen im vorschulischen Bereich bereits angebahnt werden sollen und

welche sprachlichen Fähigkeiten zu Schuleintritt vorhanden sein müssen. (Vgl. ROTHWEILER u.a. 2007, S. 144, zit. nach ALBERS 2009, S. 72)

Wird diese Hypothese als „Problem“ erachtet, also wird sie dahingehend gedeutet, dass die Lehrer ein Problem damit haben, dass sich der Arbeitsschwerpunkt verlagert, sehen Olaf RADTKE und Isabell DIEHM vier Möglichkeiten, die Ursachen zuzuordnen:

- Qualifikation und Kompetenz des Personals der Schule
- Methodik und Didaktik des Unterrichts
- Organisation und Ausstattung der Schule
- Eigenschaften der Kinder und deren Familien

Die Lehrerinnen, bevorzugen zur Erklärung der Probleme Ursachen, die nicht in der eigenen Reichweite liegen. Der jeweilige Anteil des „Problems“ verschwindet im blinden Fleck, bleibt also verborgen, nicht angesprochen. (Vgl. DIEHM und RADTKE 1999, S. 51ff)

DIEHM und RADTKE sprechen außerdem an, dass eine Interkulturelle Pädagogik, im Gegensatz zur Ausländerpädagogik, weg von Fördermaßnahmen nach der Einschulung, zusätzlichen Förderstunden, etc, also organisatorischen Maßnahmen der äußeren Differenzierung, hin zu Mehrperspektivität und Kulturrelativismus, also gemeinsamem Unterricht aller Kinder unterschiedlicher Herkunft und Sprachen führen muss, um voneinander und miteinander zu lernen und um unter anderem auch die Kulturen kennen zu lernen. „Die Situation im multikulturellen Klassenzimmer soll nicht länger als Problem, und Migrantenkinder sollen nicht weiter als Defizitträger aufgefasst, sondern ihre Anwesenheit soll didaktisch als eine bereichernde Erfahrungs- und Lernmöglichkeit gestaltet werden.“ (DIEHM und RADTKE 1999, S. 131)

Es besteht keine ausreichende Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule. Das neue Modell der frühen sprachlichen Förderung stellt noch keine Besserung der Kooperation dar. (Vgl. Hypothese 5)

Ein Großteil der Autoren und Autorinnen ist sich einig, dass eine Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule besonders im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf den Schuleintritt unumgänglich ist. (Vgl. HARTMANN und STOLL 1999, S. 163)

Eine Kooperation muss tiefer gehen als das Abhalten gemeinsamer Elternabende und der meist nur einmalige Besuch der Vorschulkinder in der Schule. Wenn die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt werden sollen, ist eine beständige und vielfältige Kooperation unerlässlich. (Vgl. OBERHUEMER 1995, S. 99) Pamela OBERHUEMER sieht für eine Sicherung der Zusammenarbeit die Schaffung bestimmter Rahmenbedingungen als Voraussetzung. Unter anderem sieht sie dafür eine gemeinsame Fortbildung der beiden Professionen in Hinblick auf konzeptionelle, pädagogisch-praktische und organisatorische Fragen der Zusammenarbeit als unumgebar. (Vgl. ebda, S. 101)

Auch andere, wie zum Beispiel Karlheinz BARTH, Elke WOLTRON und Rosemarie PORTMAN, sehen den offensichtlichen Misserfolg der Kooperation der beiden Institutionen in der getrennten Aus- und Fortbildung der beiden Berufe. Das daraus resultierende unterschiedliche Berufs- und Selbstverständnis der Beteiligten ist eines der entscheidendsten Hindernisse einer vorurteilslosen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule. (Vgl. BARTH 1997, S. 19, PORTMAN 1988, S. 147 und WOLTRON 1997, S. 533)

Auch der Wiener Bildungsplan sieht den Austausch zwischen Kleinkindpädagogin und Volksschullehrerin in Hinblick auf methodisch-didaktische Überlegungen und ein Kennenlernen des jeweils anderen pädagogischen Feldes für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Volksschule vor. (Vgl. Wiener Bildungsplan 2006, S. 63)

Hypothese 6 sagt aus, dass für Pädagoginnen durch das Modell ein Übergang von Kindergarten zu Vorschule gewährleistet ist und dadurch ein besserer Start in die Schullaufbahn gegeben ist. (Vgl. Hypothese 6)

Diese Hypothese kann seitens der Literatur noch nicht belegt oder widerlegt werden, zumal der Beginn des Einsatzes erst kurz zurückliegt.

Belegt kann jedoch werden, dass nicht allein ein Förderkonzept, dass ein Jahr vor Einschulung eingesetzt wird, genügt, um Kindern einen sicheren Start in die Schullaufbahn zu ermöglichen. Sprachförderung muss als Bildungsauftrag und Gesamtkonzept einer Bildungsinstitution gesehen und umgesetzt werden. Hierzu zählt mehr als die Konzentration auf den Teilbereich der Sprache. Gezielte, aber nicht isolierte Förderung ist wichtig. Alle

Bereiche, die Sprachbildung ansprechen, dürfen von Beginn an nicht außer Acht gelassen werden, um Erfolge zu erzielen. (Vgl. SANDER und SPANIER 2008, S. 13ff)

Ganzheitliche Sprachbildung berücksichtigt entwicklungspsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse über kindliche Lernprozesse. Sprachbildung von Anfang an beinhaltet unter anderem den Aufbau einer Beziehung, die Freude am Sprechen, die Förderung des Dialogs, den Einsatz von nonverbalen Kommunikationsmittel, das Fördern von Sprechanlässen, die Möglichkeit zu Bewegungserfahrungen und vieles mehr. (Vgl. ebda, S. 16ff)

Hypothese 7 der vorliegenden Arbeit besagt, dass es keine einheitliche Form der Einschulung für die Arbeit mit dem Modell, weder für Kleinkindpädagoginnen noch für Vorschulpädagoginnen, gibt. Außerdem sind die Vorschullehrerinnen mit dem Modell nicht betraut. (Vgl. Hypothese 7)

Für Hans H. REICH ist eine kurze Einführung in das Thema nicht ausreichend, sondern es bedarf spezieller Qualifizierungsangebote, die theorie- sowie praxisbezogene Elemente miteinander verbinden. Es bedarf in der heutigen Sprachsituation einer Erweiterung des Wissens und einer Veränderung beruflicher Routinen, um als Kleinkindpädagogin Sprachbildung und gezielte Sprachförderung in den Kindergartenalltag einfließen lassen zu können. (Vgl. REICH 2008, S. 82)

Im Sinne einer gelingenden Kooperation, dem Austausch zwischen Kleinkindpädagoginnen und Volksschullehrerinnen, wäre die Einschulung auch der Volksschullehrerinnen wünschenswert, arbeitet diese Berufsgruppe anschließend an dieser Maßnahme doch mit den betroffenen Kindern.

Die Hypothesen 8, 9, 10 und 11 besagen, dass die Arbeit mit dem neuen Modell von den Kleinkindpädagoginnen sowohl als Belastung, als auch als Bereicherung gesehen wird (vgl. Hypothese 8), für die Durchführung im Kindergarten eine individuelle Adaptierungen der Vorgaben notwendig ist (vgl. Hypothese 9), die Arbeit mit dem Modell in der Kindergartenarbeit neue Erkenntnisse über die Kinder bringt (vgl. Hypothese 10) und dass der Einsatz des Modells durchwegs positiv gesehen wird. (Vgl. Hypothese 11)

Da diese Hypothesen aus einer Untersuchung, den aktuellen Einsatz eines neuen Modells betreffend, generiert wurden, kann hierfür kein wissenschaftlicher Beleg aus der Literatur gefunden werden.⁶⁰

Für die Aussagen bezüglich der spezifischen Arbeitsweisen mit den Sprachstandserhebungsbögen sowie der Sprachförderung sind individuelle Faktoren ausschlaggebend, die nicht pauschal für das gesamte Konzept der Sprachstandserhebungen verallgemeinert werden können.

Hypothese 12 besagt, dass für eine gelingende Umsetzung des Modells, sowie der Sprachförderung die Rahmenbedingungen, und zwar sowohl im Kindergarten als auch in der Volksschule, verändert werden müssen.

Damit Bildungsprozesse im Kindergarten gestalten zu können sehen BEEK, u. a. gewisse Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in der Institution Kindergarten als notwendig. (Vgl. BEEK, u. a. 2003, S. 110)

Umfeld, Raumausstattung, Betreuungsrelation, Qualifikation des Personals und Verfügungszeit des Personals zählen für FRÖHLICH-GILDHOFF und KASÜSCHKE zu den Rahmenbedingungen, die für eine gelingende Umsetzung von Bildungszielen positiv vorherrschen müssen. Diese differieren auf der Ebene der Träger und auch auf der Ebene der rechtlichen Vorgaben. (Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF und KASÜSCHKE 2008, S. 132f) Es gilt für alle untersuchten Förderbereiche, auch den kognitiven Bereich, dass sich Kleingruppen, ein geringer Kleinkind-Kind-Schlüssel und gut qualifiziertes Personal positiv auswirken. (Vgl. ebda, S. 133)

4.6. An der Forschungsfrage orientierte Zusammenfassung der Ergebnisse

In Anlehnung an die Forschungsfrage,

⁶⁰ Es ist allerdings zu sagen, dass aktuell zwei Reporte des BIFIE erschienen sind, die ähnliche Untersuchungen unter Abteilungsleiterinnen und -leitern, sowie Kleinkindpädagoginnen vorgenommen haben. (siehe Nachwort 6) Das zeigt, wie aktuell aufschlussreich derartige Evaluationen für die Zukunft vom „Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ sein können.

„Wie stellt sich die Arbeitssituation nach dem Einsatz des „Wiener Modells der frühen Förderung 1+1“ für Wiener Kleinkind- und Vorschulpädagoginnen dar?“,

kann abschließen zusammengefasst werden, dass in Wiener Kindergärten und Volksschulen die Sprache, im genaueren Sinne das Beherrschen der deutschen Sprache, im Kindergartenalltag, wie auch im Unterrichtsgeschehen der Vorschule eine übergeordnete Rolle hat. Eine Unterscheidung von Sprachbildung und Sprachförderung wird genannt, genauso wie in der Literatur (vgl. Teil A Kapitel 4.4.) ist die Differenzierung aber unscharf. Da der Begriff Sprachbildung seitens der Interviewten nicht richtig definiert wurde, kann davon ausgegangen werden, dass in beiden Institutionen defizitorientiert gearbeitet wird. Sprachförderung sieht nämlich den Ausgleich weniger entwickelter Fähigkeiten vor. (Vgl. REICH 2008, S.13)

Auch nach Einführung des „Modells der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ hat sich keine Veränderung in der Kooperation zwischen den beiden Institutionen eingestellt. Die Kooperation beschränkt sich derzeit auf den Besuch des „Tag der offenen Tür“, die Zusammenarbeit durch die Hortpädagogin des Hauses, Elternabende und Schnuppertage, obwohl der Wiener Bildungsplan den Austausch zwischen Kleinkindpädagogin und Volksschullehrerin in Hinblick auf methodisch-didaktische Überlegungen und ein Kennenlernen des jeweils anderen pädagogischen Feldes für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Volksschule vorsieht. (Vgl. WIENER BILDUNGSPLAN 2006, S. 63)

Im Alltag erkennen die betroffenen Pädagoginnen eine Erleichterung des Übertritts in die Volksschule durch das Modell der Sprachförderung. An dieser Stelle muss beachtet werden, dass diese Aussagen rein spekulativ gesehen werden müssen, da zu den aktuellen Sprachstandserhebungen noch keine wissenschaftlichen Ergebnisse in Zusammenhang zum Schulerfolg vorliegen, die bereits einen längeren Untersuchungszeitraum umfassen.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass das Modell der sprachlichen Förderung in den Volksschulen gänzlich unbekannt ist, obwohl Kinder die Förderung im Kindergarten erfahren haben und anschließend eventuell weiterer Förderung bedürfen. Hier sei angemerkt, dass Kinder aus dem Kindergarten demnach bei der Einschulung wiederum einer Einstufung bezüglich ihres Sprachstandes ausgesetzt sind. Im Sinne einer erfolgreichen Koope-

ration, um den Schulstart zu erleichtern, wäre ein Austausch bezüglich des Sprachstandes des Kindes anzudenken.

Die Umsetzung der Screenings sowie der Sprachförderung wird aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen im Kindergarten als mühsam empfunden. Trotzdem erkennen die Betroffenen den Profit für sich selbst als auch für die Kinder. Um im Kindergartenalltag gut mit den Sprachstandserhebungsbögen arbeiten zu können, müssen Vorgaben aus dem Handbuch an die Situation angepasst werden. Eine unveränderte Übernahme der Vorgaben ist nicht möglich. Trotz der Schwierigkeiten in der Umsetzung wird ein Profit für die Kinder gesehen und der Einsatz des „Modells der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ als positiv bewertet.

5. Resümee und Ausblick

5.1. Resümee

Ausgangssituation für vorliegende Untersuchung war die Einführung des „Modells der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ im Frühjahr 2008 in Wiener Kindergärten. Aufgrund des Erstberufs der Verfasserin der Arbeit stellte sich die Frage, wie die Arbeitssituation mit dem zusätzlichen Auftrag der Sprachstandserhebung und der Sprachförderung an die Kleinkindpädagoginnen zu bewerkstelligen sei. Zusätzlich sollte der Übergang in die Volksschule im Hinblick auf die neue sprachliche Förderung im Kindergarten erforscht werden.

Im Teil A der Arbeit wurde das Hintergrundwissen für die darauf folgende Untersuchung gegeben. Dafür wurde im Kapitel 2 auf die benachbarten Bildungswelten Kindergraten und Volksschule eingegangen und deren momentane Situation beleuchtet.

Kapitel 3 erläuterte den vorherrschenden Bildungsbegriff im Elementarbereich und dessen Umsetzung in Bildungsplänen.

Anschließend wurde im Kapitel 4 auf die Sprache und den Spracherwerb eingegangen. Weiters wurde der Versuch aufgestellt, Sprachbildung in Abgrenzung zu Sprachförderung zu definieren.

Das 5. Kapitel richtet seinen Fokus auf die gängigen Beobachtungsformen im Kindergarten.

Im 6. Kapitel werden Sprachstandserhebungsverfahren definiert und anhand ausgewählter Beispiele erklärt.

Das letzte Kapitel des theoretischen Bezugsrahmens erarbeitete das Design des, der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden, Sprachstandserhebungsverfahren. „Das Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ und gab Einblick in die ersten Ergebnisse.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf einer qualitativen Studie, dessen methodische Überlegungen und Ergebnisse im Teil B der Arbeit dargestellt wurden.

Das mittels Textreduktionsverfahren ausgewertete Datenmaterial wurde mit Hilfe von Leitfadeninterviews mit sechs Kleinkindpädagoginnen und sechs Vorschullehrerinnen erhoben.

Anhand der ausgewerteten Interviews wurden Hypothesen (vgl. Kapitel 4.4) generiert, die im Anschluss mit der theoretischen Ausarbeitung zusammengeführt und in einem weiteren Schritt, in Anlehnung an die Forschungsfrage, zusammengefasst wurden.

5.2. Ausblick

Weil Sprache eine Schlüsselfunktion in der Bildung eines Menschen einnimmt, hat es sich die österreichische Politik zur Aufgabe gemacht, Kinder noch vor Schuleintritt auf die Schulsprache Deutsch vorzubereiten. Kinder mit Sprachentwicklungsrückständen sollen im Kindergarten erkannt und gefördert werden.

Sprachliche Probleme beim Schuleintritt, bedingt durch Migration, aber auch durch veränderte Sozialisationsbedingungen bei Kindern mit deutscher Erstsprache, haben die politische Aufmerksamkeit in den vergangenen Jahren auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule gelenkt.

Auch immer mehr Pädagoginnen klagen über die Überhandnahme von Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise mangelhafter Deutsch-Kompetenz in ihren Gruppen beziehungsweise Klassen und über dadurch entstehende Probleme, Schwierigkeiten und Mehraufwand.

Vorangegangene Ausführungen samt qualitativer Studie haben verdeutlicht, in welchem hohen Maße Sprache als Teil der frühkindlichen Bildung gilt und welche Voraussetzungen für einen gelingenden Spracherwerb gegeben sein müssen. Der Kindergarten übernimmt einen Teil dieser frühen Bildung und bekommt deshalb immer mehr zusätzliche Aufgaben für die Förderung der Kinder auferlegt.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Praxis der Theorie in vielen Bereichen hinterherhinkt. So wissen zwar die Betroffenen über die Wichtigkeit der Sprache, doch ist die Umsetzung einer gewinnbringenden Form der Sprachaneignung in der Praxis noch nicht ge-

festigt. Für ein Umdenken der Pädagoginnen von einer defizitorientierten Sprachförderung hin zu einer kompetenzorientierten Sprachbildung fehlt im Bereich der Elementarpädagogik eine fundierte Ausbildung zum Thema. Außerdem ist der Bereich der Kleinkindpädagogik von einer Fülle von Themen (Bewegungserziehung, Begabungsförderung, Schulvorbereitung, etc), die sich an Wichtigkeit übertreffen, ausgefüllt, sodass es kaum möglich ist, jeden Bereich bis ins Detail richtig umzusetzen. Hierfür fehlen die notwendigen Rahmenbedingungen wie beispielsweise ein geringerer Kind-Personalschlüssel, mehr Raumkapazitäten, Anhebung der Ausbildung.

Durch die Einführung des Wiener Bildungsplans und dem „Modell der frühen Förderung 1+1“ hat die Politik zwar auf die veränderten Anforderungen an die Elementarpädagogik reagiert, dies jedoch ohne zuvor die dafür notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, um eine gewinnbringende Umsetzung zu gewährleisten.

Die Arbeitssituation in Kindergarten und Volksschule müsste dahingehend verbessert werden, dass beide Professionen Zeit und Anreiz haben, sich gemeinsam auszutauschen und zu vernetzen. Hierfür könnte versucht werden, die Ausbildungsniveaus anzugleichen und durch eine gemeinsame Aus- und Weiterbildung gegenseitige Einblicke in die jeweilige andere Profession zu erhalten. In der Literatur lassen sich zahlreiche Beiträge zum Thema „Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule“ finden.

Da dem Bereich der Kleinkindpädagogin eine immer größere Wichtigkeit zukommt, fehlt im Gegenzug dazu die Wertschätzung des Berufsstandes der Kleinkindpädagoginnen, die eine Verbesserung des Ansehens in der Gesellschaft, sowie einen Anreiz für alle Kleinkindpädagoginnen für die tägliche Arbeit mit sich bringen würde. Hierfür wäre wiederum das Anheben der Ausbildung von ungeheurer Wichtigkeit, da dadurch der Beruf anderen Berufen gleichgestellt, das Gehalt der Kleinkindpädagoginnen gehoben und auch mehr Männer den Beruf ausüben würden.

In Anlehnung an die durchgeführte Studie müsste für die Verbesserung des „Modells der frühen sprachlichen Förderung“ eine einheitliche Einschulung für alle Beteiligten, Kleinkindpädagoginnen und Volksschullehrerinnen, ein Muss für eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Volksschule, sowie die Schaffung von Rahmenbedingungen, die eine Er-

hebung des Sprachstandes im Kindergarten und die Sprachförderung im Kindergarten ermöglichen, geschaffen werden.

6. Nachwort

Während der Fertigstellung vorliegender Arbeit legte das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) den „BIFIE-Report 1 & 2/2009. Eine Evaluation des Projekts Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“⁶¹ von Elisabeth STANZEL-TISCHLER vor. Hierfür wurden im ersten Report (BIFIE-Report 1/2009) der Projektstand im Herbst 2008 sowie erste Einschätzungen der Maßnahmen des Bundes durch die Verantwortlichen in den Bundesländern erörtert und im zweiten Report (BIFIE-Report 2/2009) Erfahrungen mit den neuen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (BESK 4–5 und SSFB 4–5) dargestellt.

Im ersten Teil des Reports werden von den Abteilungsleiterinnen und -leitern jene Person bzw. jene Personen befragt, die im Bundesland für die Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten zuständig sind. Die Unterscheidung zu vorliegender Untersuchung liegt hier bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen, sowie des Erhebungsbundeslandes.

Im zweiten Teil wird berichtet, dass Kleinkindpädagoginnen, die an einer Einschulung zum Thema „Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1“ teilgenommen haben und mit dem Modell auch arbeiten, mittels Rückmeldebogen zum BESK 4–5 und SSFB 4–5 befragt wurden. Teils in geschlossenen, teils in offenen Fragen, sollten differenzierte Einschätzungen zu den neuen Instrumenten abgegeben, die eigenen Kompetenzen hinsichtlich der Handhabung der Beobachtungsbögen eingeschätzt und die neuen Modalitäten der Sprachstandsfeststellung generell bewertet werden. Hier liegen die Unterschiede zu vorliegender Arbeit, in der Methode der Untersuchungen, in der erhobenen Zielgruppe und in den Erhebungsbundesländern.

Beide Teile des Reports beschäftigen sich mit den Einschätzungen von Verantwortlichen aus dem Kindergarten, nicht aber mit dem Bereich der Volksschule, sowie nur mit der Umsetzung der Sprachstandserhebungen, nicht aber mit der anschließenden Sprachförderung.

⁶¹ Vgl. http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-05_br-2009-1-2.pdf Stand: 2009-09-28)

Im Bereich zur Einschätzung der Umsetzung der Sprachstandserhebung im Kindergarten, den beide Studien inne haben, ähneln sich die Ergebnisse, vor allem die Forderungen nach mehr Zeit, Raum und Personal wird überall deutlich.

7. Literatur

ARCHIVMELDUNG DER RATHAUSKORRESPONDENZ vom 22.6.2005 Startschuss für Bildungsplan in Österreichs Kindergärten online unter: <http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?SEITE=%2F2005%2F0622%2F015.html> Stand: 2009-03-07)

ALBERS, T. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

BARTH, K. (1995). Schulfähig? Beurteilungskriterien für die Erzieherin. Freiburg u. a.: Herder.

BÄCK, G. (2004). Bildungsqualität im Kindergarten – eine vernetzte Sichtweise. In: **UNSERE KINDER**. Sonderausgabe. S. 7–9.

BEEK, A. von der, FUCHS, R., SCHÄFER, G. E. und STRÄTZ, R. (2003). Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten. In: **SCHÄFER, G. E.** (2003) (Hrsg.). Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim (u. a.): Beltz. 107–139.

BEILAGE 1573/2008 zum kurzschriftlichen Bericht des Oö. Landtags. XXVI. Gesetzgebungsperiode. Bericht des Ausschusses für Finanzen betreffend eine Vereinbarung gemäß Art. **15A B-VG**. Online unter: <http://www1.land-oberoesterreich.gv.at/ltgbeilagen/blgttexte/20081573.htm> Stand: 2009-04-07)

BERGER, M. (2004). Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. Ausgewählte Aspekte des Kindergartens in Österreich. In: *Unsere Kinder*. Sonderausgabe. S. 1–6.

BILDUNGSPLAN DER WIENER KINDERGÄRTEN (2006). Herausgegeben von der Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. München: Eigendruck des Ministeriums. *Sekundärliteratur*

BMUKK (2008). Broschüre. Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Sprich mit mir. Online unter: www.sprich-mit-mir.at Stand: 2009-04-07)

BORTZ, J. und **DÖRING, N.** (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin (u.a.): Springer.

BOWMAN, B., DONOVAN, S. and **BURNS, M.** (Eds.) (2001). *Eager to Learn: Educating our preschoolers*. Washington D.C.: National Academy Press. *Sekundärliteratur*

BREDEL, U. (2007). Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: **EHlich, K.** u. a. (2007). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 11. Bonn und Berlin. S. 78–119.

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

BREIT, S. und **SCHNEIDER, P.** (2008). *Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. BESK 4–5. Version 1.1.* Herausgegeben vom BMUKK. Online unter: <http://www.bifie.at/sites/default/files/items/fsd2009-besk-handbuch.pdf> Stand: 2009-04-09)

BREIT, S. und **SCHNEIDER, P.** (o. J.). *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. BESK 4–5. Version 1.1.* Herausgegeben vom BMUKK.

BREIT, S. und **SCHNEIDER, P.** (2009a). *Die Beobachtungsbögen*. In: **BREIT, S.** (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam. S. 14–18.

BREIT, S. und **SCHNEIDER, P.** (2009b). *Erhebung im Frühling 2008*. In: **BREIT, S.** (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam. S. 19–21.

BREIT, S. und SCHNEIDER, P. (2009c). Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung. In: **BREIT, S. (Hrsg.) (2009).** Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam. S. 22–44.

BREIT, S. und SCHNEIDER, P. (2009d). Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“. In: **BREIT, S. (Hrsg.) (2009).** Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam. S. 7–9.

BREIT, S. und SCHNEIDER, P. (2009e). Qualitätssicherung. In: **BREIT, S. (Hrsg.) (2009).** Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam. S. 45–48.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.) (2004). Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „*Starting Strong*“.

BYSALISTOK, E. (2007). Language Acquisition and Bilingualism. Consequences for a Multilingual Society. In: Applied Psycholinguistics Vol. 28/Iss.03. S. 393–397. *Sekundärliteratur*

CHARLOTTE BÜHLER-INSTITUT FÜR PRAXISORIENTIERTE KLEINKINDFORSCHUNG (Hrsg.) (1995). Bildungsziele und Funktion des Kindergartens aus der Sicht der Kindergärtnerinnen. Teil 2 des Forschungsprojekts „Öffnungszeiten und Aufenthaltsdauer im Kindergarten. Erforschung von entwicklungsfördernden bzw. entwicklungshemmenden Rahmenbedingungen“. Endbericht. Wien.

CHARLOTTE BÜHLER-INSTITUT FÜR PRAXISORIENTIERTE KLEINKINDFORSCHUNG (2008) Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. **BILDUNGSPLAN- ANTEIL ZUR FRÜHEN SPRACHLICHEN FÖRDERUNG IM KINDERGARTEN PILOTVERSION.** Online unter: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf> Stand: 2009-03-19)

CIANCIARULO, D., CIANCIARULO, I. und ANTONI, B. (2007). Opa Henri sucht das Glück. Wien und München: Anette Betz.

DISKOWSKI, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten. In: **ROSSBACH, H.-G.** und **BLOSSFELD, H.-P.** (Hrsg.) (2008). Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jahrg., Sonderheft 11/2008. 47–61.

DIEHM, I. und **RADKE, O.** (1999). Erziehung und Migration. Stuttgart (u.a.): Kohlhammer.

DORNES, M. (1993). Der kompetente Säugling: die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch-Verlag. *Sekundärliteratur*

EHLICH, K. (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: **EHLICH, K.** u. a. (2007). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn und Berlin. S. 13–75.

EHLICH, K. u. a. (2007). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 11. Bonn und Berlin.

ERIKSON, E. H. (1968). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.

FLENDER, J. und **TRÖSTER H.** (2005). Beobachtungsbögen(2). Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung, 10, S. 6-12.

FLICK, U., KARDORFF, v. E. und **STEINKE, I.** (Hrsg.) (2007). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

FRIED, L. (2004). Expertise zur Sprachstandserhebung für Kindergartenkinder und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung. München. Online unter: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf Stand: 2009-03-29)

FRIED, L. (2005). Warum ist die Sprachförderung ein wichtiges Bildungsziel der Kita? Wissen & Wachsen, Schwerpunktthema Sprache, Wissen. Online unter: <http://www.wissen->

und-wachsen.de/page_sprachfoerderung.aspx?Page=e32d8c99-f097-4121-97ba-a5bd0163fba4 Stand: 2009-04-02 *Sekundärliteratur*

FRIED, L. (2008). Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. In: **ROSSBACH, H.-G.** und **BLOSSFELD, H.-P.** (Hrsg.) (2008). Frühpädagogische Förderung in Instituten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008. S. 63–78.

FROSCHAUER, U. und **LUEGER, M.** (2003). Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K. und **KASÜSCHKE, D.** (2008). Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Grundlagen der Frühpädagogik - Band 1. Köln und Kronach: Carl Link.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. und **SCHNADT, P.** (Hrsg.) (2007). Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München und Basel: Reinhardt Verlag.

FTHENAKIS, W. E. (Hrsg.) (2003). Elementarpädagogik nach Pisa: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg und Wien: Herder.

FTHENAKIS, W. E. und **OBERHUEMER, P.** (Hrsg.) (2004). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GISBERT, K. (2004) Lernen lernen. Weinheim (u. a.): Beltz.

GRIEBEL, W. und **NIESEL,** (2002). Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. München: o. V. *Sekundärliteratur*

GRIESHABER, S. und **YELLAND, N.** (2004). Auswirkungen eines neuen Curriculums auf Vorschulpraxis: Eine Fallstudie im australischen Bundesstaat Queensland. In: **FTHENAKIS, W. E.** und **OBERHUEMER, P.** (Hrsg.) (2004). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143–158.

GRIMM, G. (2003). Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen. *Sekundärliteratur*

- GROHNFELDT, M.** (1999). Störungen der Sprachentwicklung. Berlin: Edition Marhold.
- GROOS, K.** (1913). Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. Berlin: o. V. *Sekundärliteratur*
- GÜNTHER, B.** und **GÜNTHER, H.** (2004). Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz.
- HACKER, H.** (1998). Vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- HADERLEIN, R.** und **SELL, S.** (2007). Rahmenbedingungen für gute Bildung – Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: **FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I.** und **SCHNADT, P.** (Hrsg.). Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, Basel: Reinhardt Verlag. S. 21–35.
- HAIDER, E.** (1996). Zweitsprachenerwerb im Kindergarten. In: UNSERE KINDER. 2/1996. S. 31–32.
- HANSEL, T.** (Hrsg.) (2004a). Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlußfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA. Herbolzheim: Centaurus.
- HANSEL, T.** (Hrsg.) (2004b). Bildungsplan für die pädagogische Arbeit mit Fünfjährigen in Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern. *Sekundärliteratur*
- HARTEL, B.** (2009). Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule. In: Erziehung und Unterricht. 9–10/2009. S. 882–888).
- HARTMANN, W.** und **STOLL, M.** (1999). Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- HEEWART, E.** (1901). Einführung in die Theorie und Praxis des Kindergartens. Leipzig: Verlag J.J. Weber.

HOFFSCHILDT, Ch., DOMRÖSE, K. und WIEDEMANN, M. (2007). Ermittlung des Sprachstands und des Förderbedarfs im Kindergarten. Praxiswissen für Erzieherinnen. Sonderausgabe. München: Olzog.

HOPF, Ch. (2007). Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: **FLICK, U., KARDORFF, v. E. und STEINKE, I. (Hrsg.) (2007).** Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 349–359.

JAMPERT, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich.

JAMPERT, K., BEST, P., GUADATIELLO, A., HOLLER, D. und ZEHNBAUER, A. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar und Berlin: Das Netz.

JAMPERT, K., LEUCKEFELD, K., ZEHNBAUER, A. und BEST, P. (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar und Berlin: Das Netz.

JUGENDMINISTERKONFERENZ (2002). Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss vom 06./07. Juni 2002, TOP 4. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/826.html>

KAMMERMEYER, G. (2000). Schulfähigkeit: Kriterien und diagnostische, prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

KERN, E. (1998). Vorschulpädagogik in Österreich. Wien. (Diplomarbeit).

KNAUF, T. (o. J.). Zusammenarbeit Kindergarten - Grundschule: Notwendigkeit, Probleme, Perspektiven. In: **TEXTOR, M. R. (o. J.).** Kindergartenpädagogik - Online Handbuch.

KONRAD, F.-M. (2004). Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg: Lambertus.

KRAXBERGER, B. (2008). Sprachförderung – Sprachtherapie. Wo liegt der Unterschied? In: Unsere Kinder 1/2008. S. 9–11.

KRENTZ, A. (2003). Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. München: Kösel.

KÜLS, H. (2003). Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. Online unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> Stand: 2009-02-22)

LADENTHIN, V. (2004). Zukunft und Bildung. Entwürfe und Kritiken. In: **REKUS, J.** (Hrsg.). Grundfragen der Pädagogik. Studien – Texte – Entwürfe. Band 5. Frankfurt (u. a.): Lang.

LANDESGESETZBLATT FÜR WIEN (2003). Wiener Kindertagesheimgesetz. Online unter: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm> Stand: 2009-01-27)

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2003). Neunter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen, Grundschule - Muttersprachlicher Unterricht. In: **LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE**. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf Stand: 2009-05-16. S. 233–249

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2005a). Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005. In: **LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE**. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf Stand: 2009-05-16. S. 6–8

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2005b). Sechster Teil, Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005. In: **LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE**. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf Stand: 2009-05-16. S. 36–78

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2005c). Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005 In: **LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE**. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008. Online unter:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf Stand: 2009-05-16. S. 79–214

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2005d). Zweiter Teil, Allgemeine Bestimmungen, Stand: BGBl. II Nr. 368/2005, In: **LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE**. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008. Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_komplett.pdf Stand: 2009-05-16. S. 9–21

LEU, H. R. (2007). Die Bildungsdebatte in Deutschland – heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: **JAMPERT, K., BEST, P., GUADATIELLO, A., HOLLER, D. und ZEHNBAUER, A.** (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar und Berlin: Das Netz. S. 19–23.

LIEGLE, L. (2006). Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

LIENERT, G. A. und RAATZ, U. (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim. *Sekundärliteratur*

MACNAUGHTON, G. (2004). Gender – neu gedacht in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: **FTHENAKIS, W. E. und OBERHUEMER, P.** (Hrsg.) (2004). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345–355.

MAIER, E. (2006). Nahtstelle Kindergarten/Volksschule. Erleichtert Bewegungserziehung im Kindergarten den Erwerb der Kulturtechniken in der ersten Schulstufe? Eine qualitative Studie. Wien: Institut für Bildungswissenschaft. (Diplomarbeit).

MAY, H., CARR, M. und PODMORE, V. (2004). „*Te Whāriki*“: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In: **FTHENAKIS, W. E. und OBERHUEMER, P.** (Hrsg.) (2004). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.175–190.

MAYRING, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

NIEDERLE, Ch., MICHELIC, E. und LENZENDER F. (1987). Bildung und Erziehung im Kindergarten. Wien: Westermann. *Sekundärliteratur*

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2003). Fit in Deutsch – Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. Hannover: Autor. *Sekundärliteratur*

OBERHUEMER, P. (1995). Kindergarten und Schule als Kooperationspartner. In: **NIEDERLE, Ch.** (Hrsg.). Methoden des Kindergartens 3. Sonderdruck der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“, Linz. S. 99–101.

OBERHUEMER, P. (2004). Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: **FTHENAKIS, W. E. und OBERHUEMER, P.** (Hrsg.) (2004). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 359–383.

OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. *Sekundärliteratur*

OSTERMAYER, E. (2006). Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Freiburg (u. a.): Herder.

OSWALD, P. und SCHULZ-BENESCH, G. (Hrsg.) (2008). Grundgedanken der Montessori Pädagogik. Freiburg (u. a.): Herder.

POCHERT, A., u. a. (2002). Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. *Sekundärliteratur*

REICH, H. H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin: Das Netz.

ROSSBACH, H.-G. (2006). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: **FRIED, L. und ROUX, S.** (Hrsg.) (2006). Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz. S. 280–292.

ROSSBACH, H.-G. und BLOSSFELD, H.-P. (Hrsg.) (2008). Frühpädagogische Förderung in Instituten. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11/2008.

ROSSBACH, H.-G. und FRANK, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In: **THOLE, W., ROSSBACH, H.-G., FÖLLING-ALBERS, M. und TIPPELT, R.** (Hrsg.) (2008). Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Budrich. S. 255–269

ROSSBACH, H.-G. und WEINERT, S. (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Herausgeber Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 24. Bonn und Berlin.

RÖSSL, B. (2008). Sprachwissenschaftliche Rückmeldung zum Entwurf des Bildungsplan-Anteils. Unveröffentlichtes Manuskript. *Sekundärliteratur*

RÖSSL, B. (2009). Das Sprachkompetenzmodell. In: **BREIT, S.** (Hrsg.) (2009). Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam. S. 10–13.

ROTHWEILER, M. BARBUR, E. und KROFFKE, S. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. Sprache, Stimme, Gehör 31. o. S. *Sekundärliteratur*

SANDER, R. und SPANIER, R. (2001). Meine, deine unsere Sprache. Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder. Stadt Frankfurt am Main.

SANDER, R. und SPANIER, R. (2003). Kindergarten heute spezial. Sprachentwicklung und Sprachförderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

SASSMANNSHAUSEN, W. (2007). Waldorfpädagogik. In: Kindergarten heute spezial. Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. S. 26–31

SCHÄFER, G. E. (2001). Frühkindliche Bildung. In: Klein und Gross. Heft 9. S. 6–11.

SCHÄFER, G. E. (2005). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München: Juventa.

SCHÄFER, G. E. (Hrsg.) (2003). Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Jahren. Weinheim (u. a.): Beltz.

SCHMIED, C. (2009). Vorwort. In: **BREIT, S.** (Hrsg.) (2009). Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam.

SCHNIEDERS, G. und **KOMOR, A.** (2007). Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: **EHLICH, K.** u. a. (2007). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsforschung Band 11. Bonn und Berlin. S. 261–342.

SCHOR, B. J. (2002). PISA: Herausforderung und Chance zu schulischer Selbsterneuerung. Donauwörth: Auer.

SCHUMACHER, E. (2007). Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – Die ‚Neue Schuleingangsphase‘. In: **PLIENINGER, M.** und **SCHUMACHER, E.** (Hrsg.) (2007) Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe.

SIMONITSCH, G. und **BIFFL, G.** (2008). Bildung und Sprache – Nachfrage nach höheren Qualifikationen. In: Integrationsbericht. Gemeinsam kommen wir zusammen. Expertenbeiträge 2008. Wien: Bundesministerium für Inneres. Online unter: http://www.integration.at/downloads/P08_060_Bericht_Webversion_gesamt.pdf (Stand 2009-03-15)

SINGER, W. (1999). In der Bildung gilt: Je früher, desto besser. In: Psychologie Heute, 12/1999. Weinheim: Beltz. S. 60–65.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. und **MORIARTY**, V. (2004). Pädagogische Wirksamkeit in der Früh-
erziehung. In: **FTHENAKIS**, W. E. und **OBERHUEMER**, P. (Hrsg.) (2004). *Frühpädagogik inter-
national. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
S. 87–104.

STADT FRANKFURT AM MAIN (Hrsg.) (2001). *Meine, deine unsere Sprache. Konzeption für
eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder*.

TEXTOR, M. R. (1991). Bauernfamilien im Mittelalter. Online unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/31.html> Stand 2009-02-21)

THIESEN, P. (2003): *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Weinheim
(u. a.): Beltz.

ULICH, M. (2003). *Literacy – sprachliche Bildung im Kindergarten*. In: *kindergarten heute*
3/2003. online unter: [http://www.kindergarten-
heu-
te.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik.html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=81
7655&archivansicht=1](http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik.html?k_onl_struktur=729519&einzelbeitrag=817655&archivansicht=1) Stand: 2009-03-15)

ULICH, M. und **MAYR**, T. (2003). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei
Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder. *Sekundärliteratur*

ULRICH, W. (2008). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider
Verlag Hohengehren.

WENDLANDT, W. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung
und Beratung*. Stuttgart (u. a.): Thieme.

WETZEL, G., **ITZLINGER**, U. und **KRUMM**, V. (1997). *Struktur- und Prozeßqualitäten von Kin-
dergärten – österreichspezifische Ergebnisse einer international vergleichenden Studie*.
Online unter: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/sbg_ecce.htm Stand: 2009-
02-24).

WITZEL, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus. *Sekundärliteratur*

WITZEL, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. Weinheim: Beltz. *Sekundärliteratur*

ZOLLONDZ, H.-D. (2006). Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

8. Anhang

8.1. Kurzzusammenfassung

In vorliegender Arbeit wird die Arbeitssituation in Kindergarten und Volksschule unter dem Einsatz des „Wiener Modells der frühen Förderung 1+1“ untersucht. Den Hauptgehalt der Arbeit bildet eine qualitative Studie, wobei mittels Leitfadeninterviews jeweils sechs Kleinkindpädagoginnen und Vorschullehrerinnen zu ihrer momentanen Situation der sprachlichen Förderung befragt wurden.

Die Interviews gaben Einblick in die allgemeine Einschätzung der Wichtigkeit der Sprache, den Übergang von Kindergarten zu Volksschule, die Kooperation der beiden Institutionen, die Umsetzung der Sprachstandserhebung in Kindergarten, sowie die Durchführung der Sprachförderung im Kindergarten und Vorschule. Zusammenfassend wurden aus den Aussagen der beiden Professionen Hypothesen generiert.

Es zeigt sich, dass der Einsatz des Modells grundsätzlich begrüßt wird, aber Veränderungen und Verbesserungen wünschenswert sind. Auffallend ist, dass die Volksschullehrerinnen in keinsten Weise Informationen zur neuen Situation der Sprachförderung seitens der Schule erhielten.

8.2. Abstract

This paper describes the work situation in the kindergarten and in elementary schools after the use of the “Wiener Modell der frühen Förderung 1+1” (“Viennese model of early advancement 1+1”). The main body of the paper comprises a qualitative study in which six kindergarten teachers and six elementary school teachers were interviewed about the current situation of language coaching.

The interviews gave insight into the general assessment of the importance of language, the transition from kindergarten to elementary school, the cooperation of both institutions, the realisation of language assessment in kindergarten, and the implementation of language coaching in kindergarten and elementary school.

In conclusion hypotheses were deduced from the statements of both professional groups.

It is evident that the use of the model is welcomed but changes and improvements are desirable. It is noticeable that the elementary school teachers did not receive any information whatsoever about the new situation in language coaching from the school authorities.

8.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wichtige Daten der Interviewpartnerinnen.....	S. 119
Tabelle 2: Daten zu KKP1	S. 123
Tabelle 3: Reduktion des Datenmaterials von KKP1	S. 125
Tabelle 4: Daten zu KKP2.....	S. 126
Tabelle 5: Reduktion des Datenmaterials von KKP2.....	S. 128
Tabelle 6: Daten zu KKP3.....	S. 128
Tabelle 7: Reduktion des Datenmaterials von KKP3.....	S. 131
Tabelle 8: Daten zu KKP4.....	S. 131
Tabelle 9: Reduktion des Datenmaterials von KKP4.....	S. 134
Tabelle 10: Daten zu KKP5.....	S. 135
Tabelle 11: Reduktion des Datenmaterials von KKP5.....	S. 136
Tabelle 12: Daten zu KKP6.....	S. 137
Tabelle 13: Reduktion des Datenmaterials von KKP6.....	S. 139
Tabelle 14: Daten zu VS1.....	S. 139
Tabelle 15: Reduktion des Datenmaterials von VS1.....	S. 141
Tabelle 16: Daten zu VS2.....	S.141
Tabelle 17: Reduktion des Datenmaterials von VS2.....	S. 144
Tabelle 18: Daten zu VS3.....	S.144
Tabelle 19: Reduktion des Datenmaterials von VS3.....	S.148
Tabelle 20: Daten zu VS4.....	S. 148
Tabelle 21: Reduktion des Datenmaterials von VS4.....	S. 150
Tabelle 22: Daten zu VS5.....	S. 150
Tabelle 23: Reduktion des Datenmaterials von VS5.....	S. 152
Tabelle 24: Daten zu VS6.....	S. 152
Tabelle 25: Reduktion des Datenmaterials von VS6.....	S. 154

8.4. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Die Hauptergebnisse der PISA-Studie 2001“.....	S. 21
Abbildung 2: „Der Sprachbaum“ (Vgl. WENDLANDT 2006).....	S. 56
Abbildung 3: „Vernetzte Sprachförderung“ (GÜNTHER und GÜNTHER 2004, S. 93).....	S. 69
Abbildung 4: „Förderansätze beim Zweitsprachenerwerb“ (GÜNTHER und GÜNTHER 2004, S. 125)	S. 70
Abbildung 5: „Bedingungsfelder, die das Verhalten des Kindes mit entscheiden bzw. beeinflussen“ (THIESEN 2004, S. 25).....	S. 72
Abbildung 6: „Schritte zum Schulstart“	S. 94
Abbildung 7: „Beobachtungskriterien des BESK 4–5“.....	S. 97
Abbildung 8: „Auswertungsprofil“.....	S. 98
Abbildung 9: „Sprachqualifikationen“.....	S. 100
Abbildung 10: „Beispiel für ein Beobachtungskriterium“ (BREIT und SCHNEIDER 2009a).....	S. 104
Abbildung 11: „Charakterisierung der internen Kinder, die in Wien an der Sprachstandsbeobachtung mit BESK 4–5 teilgenommen haben“ (BREIT und SCHNEIDER 2009c, S. 38).....	S. 107

8.5. Elternfragebogen zur Sprachstandserhebung

Elisabeth Grammel

Elternfragebogen zur Sprachstandserhebung

Liebe Eltern! Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen so gut wie möglich. Füllen Sie dazu die freien Felder aus und kreuzen Sie die passenden Antworten an. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es gibt nur Antworten, die für Sie am besten passen. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Name des Kindes: _____, geb. am _____

Name der ausfüllenden Person: _____

Wächst das Kind mehrsprachig auf? (bitte ankreuzen!) ja nein

Was ist die Erstsprache (Muttersprache) Ihres Kindes? _____

Mit welcher/welchen anderen Sprache/Sprachen wächst Ihr Kind auf?

Wann hat Ihr Kind zu sprechen begonnen?

a) erste Wörter (z.B. „Mama“, „Papa“, „Katze“ aber auch „Tatze“ für Katze, ...) mit ca.

1 Jahr 1 ½ Jahren 2 Jahren 2 ½ Jahren später

b) erste Sätze (Zweiwortsätze wie z.B. „Mama kochen“) mit ca.

1 ½ Jahren 2 Jahren 2 ½ Jahren 3 Jahren später

Ihr Kind hat Kontakt mit deutschsprachigen Kindern.

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

Ihr Kind spricht zu Hause gerne und viel.

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

Ihr Kind spricht für Sie und für fremde Personen gut verständlich.

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

Ihr Kind spricht oder singt beim Spielen, wenn es alleine spielt.

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

Ihr Kind kann die Dinge des täglichen Lebens benennen (Spielsachen, Kleidung, Tiere, Geschirr, ...).

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

Ihr Kind versteht alles, was Sie zu ihm sagen.

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

Ihr Kind reagiert angemessen auf das, was Sie zu ihm sagen.

stimmt genau -- -- -- stimmt gar nicht

8.6. Genehmigung des Stadtschulrats zur Durchführung vorliegender Untersuchung



Isabella Lenk
Erlaacestraße 51/4/78
1230 Wien

Ihr Zeichen:	Unser Zeichen/GZ:	Sachbearbeiter:	Tel: 52525	Datum:
Ihre Nachricht vom -----	100.015/0011-kanzl/2009	Dipl. Päd. Elisabeth Kugler Volkschuloberlehrerin	DW 77125 Fax 9977125	09.02.2009

Sehr geehrte Frau Lenk!


Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Ausbildung eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Das Wiener Fördermodell der frühen sprachlichen Förderung 1-1“, die bis längstens Ende Juni 2009 abgeschlossen sein muss, an Wiener Pflichtschulen durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktorin herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrerinnen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Die schriftliche Einverständiserklärung der Eltern der zu untersuchenden Kinder muss vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin



I. S. Mag. Dr. Wolfgang Gröpel
Abteilungsleiter APS

Die Direktionen werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulförums bzw. die Klassenelternvertretungen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.

8.7. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Isabella Lenk
Geboren: 03. Februar 1979 in Krems a. d. Donau/Niederösterreich
Nationalität: Österreich
Familienstand: Lebensgemeinschaft mit Mag. Matthias Eisterer
Kinder: Eine Tochter, Valentina Lenk, geboren am 15. Februar 2005
Ein Sohn, Konstantin Lenk, geboren am 05. August 2006

Schul- und Berufsausbildung:

1985 – 1989: Volksschule in Krems-Lerchenfeld (Niederösterreich)
1998 – 1993: Hauptschule der Englischen Fräulein in Krems
1993 – 1997: Oberstufenrealgymnasium der Englischen Fräulein in Krems (Matura am 6. Juni 1997)
1998 – 1999: Kolleg für Kindergartenpädagogik in Wien. Abschluss mit Diplom. (Diplomprüfung am 16. Juni 1999)
Seit WS 2003: Studium der Pädagogik an der Universität Wien
WS 2005: 1. Diplomprüfung Studienrichtung Pädagogik
SS 2008: Beginn der Diplomarbeit

Berufserfahrung:

1999 –2003: Kleinkindpädagogin im kindercompany-Kindergarten in 1220 Wien (ab 2000: stellvertretende Leiterin)
2003 –2004: geringfügig beschäftigt bei der kindercompany als Kleinkindpädagogin (Springerin) und teilweise administrative Leiterin (in 1220 Wien)
Seit 2008: geringfügig beschäftigt bei der kindercompany als Kleinkindpädagogin in 1100 Wien

8.8. *Transkribierte Interviews*

Kleinkindpädagoginnen-Interview 1

I: Gut. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergarten-
gruppe?

5 **KKP1:** Einen .. sehr hohen Stellenwert .. weil ah .. Sprache begleitend in
jedem Tun .. also egal was wir machen, es wird alles sprachlich begleitet ..
und von dem her .. und wie vorhin gesagt, die Sprachförderung ---

I: Gut, dann würde ich gerne wissen, gibt es für Sie einen Unterschied zwi-
schen Sprachförderung und Spracherziehung bzw. Sprachbildung? Diese
10 zwei Bereiche.

KKP1: .. --- Sprachförderung, wie gesagt, die findet den ganzen Tag über
statt. Ah .. da wir da im ... Bezirk viele Leute aus der ... haben und ah ..
eigentlich einen sehr geringen Ausländeranteil ... ist eigentlich sehr viel da.
Also es is .. wir machen auch Englisch da im Kindergarten, also eine Kolleg-
15 in macht das von uns .. und ich mach auch grad die Ausbildung .. und von
dem her .. also Deutsch beherrschen 95 % unserer Kinder .. würd ich sagen.

I: Gut, dann geh ma zu den Sprachstandserhebungen. Wie sah Ihre Ein-
schulung für die Durchführung der Sprachstandserhebung aus?

KKP1: Wir haben vier Stunden gehabt an einem Abend ... ah .. ja da ist uns
20 das alles vorgetragen worden, uns ist das Buch vorgestellt worden .. und wir
haben dann gruppenintern alles noch erarbeitet und eben geschaut, wie
wollen wir des mit den Kindern erarbeiten. Wir haben dann auch gruppen-
übergreifend gearbeitet mit der Kollegin aus der Familiengruppe .. weil sie
gemeint hat sie machte eben den „Opa Henri“ wir machen die Memory-
25 karten .. und können .. und sprechen uns dann wieder ab.

I: Und das Handbuch war Ihnen auch .. zu ..

KKP1: Das Handbuch haben wir auch gehabt .. also jede Gruppe hat ein
Handbuch gehabt.

I: Wie werden dann bei Ihnen die Sprachstandserhebungen durchgeführt?

30 Sie haben es eh schon kurz angesprochen

KKP1: Ja, eben gruppenübergreifend in Kleingruppen .. und ja wie gesagt,
meistens eben war dann einer, der die Gruppe überblickt hat, dass wir uns
dann wirklich auf die einzelnen Kinder konzentriert haben können.

I: Das heißt teilweise teilnehmend oder nicht teilnehmende Beobachtung ..
35 oder gemischt, einmal so einmal so.

KKP1: Meistens doch teilnehmend .. obwohl in den Fragebögen steht nicht
teilnehmend, aber wenn man drinnen in der Gruppe sitzt wird ma auto-
matisch von den Kindern angesprochen, also man kann sich gar nicht raus-
halten. Nicht wirklich, find ich.

I: Und welchen Stellenwert haben diese Sprachstandserhebungen in der
40 Kindergartenarbeit?

KKP1: Also, wie gesagt, da das jetzt wirklich so detailliert ist, kommt man
doch auf einige Sachen drauf, die die Kinder dann doch nicht können, was
viel überspielt wird. Man kennt ja die Kinder gut, man glaubt, sie können
45 sehr viel, aber sie rutschen doch bei vielen durch .. also wo man sich denkt,
die können des, aber in Wirklichkeit .. hams as nur gut übertüncht und ghörn
dann doch speziell gefördert.

I: Gut, wie wird dann mit den durchgeführten Screenings weiter vorge-
gangen bei Ihnen?

50 **KKP1:** Also, da wir zu zweit in der Gruppe sind, besprechen ah wir das und
ah .. füllen dann gemeinsam .. in unserer Vorbereitungsstunde .. füllen eben
dann gemeinsam die Bögen aus.

- I: Und bleiben die Bögen .. bei Ihnen, kommen die zur Leiterin .. keine Ahnung.
- 55 **KKP1:** Die .. die bleiben bei uns. Wir füllen nur ein Infoblatt aus, wo wir die erreichte Punktezahl ausfüllen und die Bögen bleiben bei uns und werden eben ...
- I: Und die Daten kommen .. zur MA10 anonym?
- KKP1:** Ano ..
- 60 I: Das Auswertungsprofil?
- KKP1:** Ja, genau.
- I: Gut, dann zur Sprachförderung, die ja an die Sprachstandserhebung anschließt. Wie wird die sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt?
- 65 **KKP1:** Also, da wir wirklich nur eine sehr geringe Anzahl haben .. also es sind bei uns fast nur die die Integrationskinder, die halt sowieso eine spezielle Förderung brauchen .. ahm ...der Rest, also ist fast nicht notwendig. Also unser Bedarf, wir haben das jetzt erhoben, für nächstes Jahr und auch im letzten Jahr war da Förderbedarf nicht gegeben. Also, dass wir gesagt
- 70 haben, wir hätten externe Hilfe gebraucht .. also es waren wirklich ..viele zwischen 25 und 30 Punkte erreicht, was eben vorgegeben ist .. und von dem her war das eigentlich wunderbar.
- I: Gut, dann ... dann ...(: blättert in Unterlagen) brauch ich die nächsten Fragen nicht stellen, weil das ergibt sich d a r a u s. .. Dann geh ma zur
- 75 Nahtstelle Kindergarten Volksschule. Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang von Kindergarten in die Volksschule gemacht?
- KKP1:** Ja, ma weiß sehr wenig von der Volksschule, also wir haben Pilotprojekte auch gehabt, wo wir, wo wir mit den Kindern in die Volksschule

- rüber gehen haben können, also wir haben das Glück, dass ma da in der
- 80 ...gasse noch a Hortgruppe haben, wo wir die .. die Lehrerinnen, die auch einen Tag der offenen Tür gemacht haben, mit unserer Horterzieherin oder unserer Hortleuten eben und die Kinder, die in die... 31 gehen .. haben rüber gehen können und schnuppern gehen dürfen, aber die anderen Schulen haben zwar „Tage der offenen Tür“ angeboten, aber da waren wir
- 85 nicht dabei, also da waren nur die Kinder mit den Eltern und da hamma halt dann .. ahm .. das Feedback von den Eltern bekommen.
- I: Gut, können Sie mir vielleicht trotzdem sagen, auch wenn's vielleicht hier nicht zutrifft. Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang von Kindergarten in die Volksschule, ihrer Meinung nach?
- 90 **KKP1:** Ja, a wesentliche Rollen natürlich, weil die Kinder sollten die deutsche Sprache beherrschen .. sonst kommens im Unterricht nicht mit und der Unterricht stockt irgendwo.
- I: Wann sehen Sie im Hinblick auf die deutsche Sprache, den Übergang von Kindergarten in die Volksschule als problematisch?
- 95 **KKP1:** Naja, wenn die Kinder nur gebrochenes Deutsch oder gar kein Deutsch können, dann haltens natürlich den Unterricht auf, bzw. die Lehrerinnen müssen ihren Stoff so zurücksetzen, dass auch diese Kinder mitkommen und so haben dann halt auch Kinder, die vielleicht die deutsche Sprache beherrschen, könnten sich in der Klasse fadisieren und dadurch auch
- 100 den Fluss oder die Freude am Lernen verlieren, weil es freuen sich ja, eigentlich es freuen sich schon alle Kinder auf die Schule. Wir spielen ja schon Schule und wir machen auch Übungsblätter, alles auf freiwilliger Basis natürlich .. und von dem her ist also die Erwartung und Freude der Kinder groß .. und wenn dann Kinder reinkommen, die den Unterricht

105 irgendwo aufhalten, oder die des .. des ahm ... die die Kinder irgendwo in-
dem zurückhalten, dass die Kinder sie wollen sie wollen sie wollen, und es
geht natürlich nicht, ist natürlich für die Lehrer schwer und für die Kinder
schwer, weil die dann sagen, na wir fadisieren uns.

I: Und kann jetzt das Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kinder-
110 garten den Übergang in die Volksschule erleichtern? Im Hinblick dessen.

KKP1: Also, wenn es wirklich soo ist, dass eben der hohe Anteil an fremd-
sprachlichen Kindern, dass die auch wirklich in die Schule gehen, weil das is
.. das is ja immer noch die Entscheidung der Eltern, geb ich jetzt die Kinder
in die Schule oder nicht? Ah, dann ist wieder die Frage, wie oft kommen die
115 Kinder in den Kindergarten .. also die die Schulpflicht, ah die Kindergarten-
pflicht ist ja noch nicht beschlossen. Es ist ja jetzt nur amal da da betrag-
sfreie Kindergarten .. ah ist beschlossen, aber die Kindergartenpflicht .. ich
finds ah net gut, ich muss ehrlich sagen, also ich halt net wirklich was
davon. Weil ich sag immer, die Kinder dürfen in den Kindergarten kommen,
120 sie dürfen spielen, aber sie müssen nicht.

I: G u t. Wir würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Schulen
momentan beschreiben? Mit Ihrer Verbindungsschule?

KKP1: Also ich würd sagen, immer noch zu wenig, also ich find da ghört
noch ... vielleicht (kurze Unterbrechung: eine Kollegin von G1 teilt G1 etwas
125 mit) ein zwei Schnuppertage, weil die Kinder in den vierten Klassen sind
sicher bereit, dass die Kinder vielleicht mal einmal im Monat oder so mal
rübergehen könnten, weil so könnten die Lehrer Kontakt zu den Kindern
knüpfen, könnten da scho a bisserl die Kinder kennenlernen und schon
ihren Lehrplan irgendwie so aufstellen, dass sie sagen die Kinder brauchen
130 das und --- so drauf vorbereiten im September.

I: Das heißt, die Kooperation hat sich .. durch das neue Modell nicht ver-
ändert?

KKP1: Nein.

I: Gut, jetzt würde ich gerne Ihre persönlichen Einstellungen zum Modell ah
135 befragen und zwar von den Sprachstandserhebungen .. bis zur Sprach-
förderung, ja.

KKP1: Mhm.

I: Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung in die Kindergartenarbeit
gut integrierbar?

140 **KKP1:** Eigentlich ja, nur wie gesagt, wir arbeiten eigentlich ... mit unseren
eigenen ... Mitteln, mit unseren eigenen Unterlagen, mit dem mit dem wir
halt umgehen können, was ich immer schon gmacht hab, mit dem arbeite
ich natürlich lieber, wie mit dem, was vom Amt vorgegeben ist. Und ich sag,
da erreicht ma .. glaub ich denselben Effekt.

145 I: Mhm. Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung für Sie be-
friedigend umsetzbar?

G1: Ich glaube es ist noch ausbaufähig.

I: Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen, Sie wissen: Personal-
schlüssel, Arbeitszeit usw. für die Durchführung des Modells passend?

150 **KKP1:** Nein. Es gehört eher ---

I: Und .. im Gesamten gesehen, empfinden Sie den Einsatz des Modells für
Sie .. als Belastung oder Bereicherung für die Arbeit im Kindergarten?

KKP1: Ich sag als Ergänzung, also ich sehs weder als Belastung .. ich sehs
aber auch nicht wirklich als Bereicherung .. weil wie gesagt, das haben wir
155 immer schon gemacht und jetzt hammas halt dokumentiert. Also mehr als
Bereicherung als Belastung würd ich sagen.

Transkribierte Interviews

I: Gut, können Sie mir einzelne Sachen sagen, die Sie an dem Modell jetzt wirklich von da Beobachtung bis hin zur Förderung, die Sie ja nur gering haben, oder gar nicht haben. Gibt's da was, was explizit als positiv gesehen
160 werden kann?

KKP1: Also, so wie vorhin besprochen, denke ich schon, weil ich denk ma,
viele Kinder rutschen eben bei einigen Dingen durch oder oder schummeln
sich durch .. und eben durch diese Niederschriften, da das doch doch ge-
fordert ist .. ähm .. muss man doch oft in sich gehen und vieles hat mein Kol-
lege und ich .. bei Besprechungen ausgefüllt und da hamma gsagt, kann der
das oder kann ers nicht .. und hot dann.. wie gesagt, wir haben nur zwanzig
165 Kinder und die haben halt schon, viele hamma schon das zweite Jahr .. und
wo i dann sag, dass müss ma --- das müss ma echt ausprobieren, also von
dem her, sag ich, es ist schon eine Bereicherung, es ist zwar ein Zeitauf-
wand aber es is ...
170

I: Das heißt ihr habts die Items oder die Kriterien, wo ihr gedacht habt, die
wissts ihr

KKP1: Ja

I: schon vorher ausgefüllt

175 **KKP1:** die hamma vorher ausgefüllt, ja

I: und dann nur mehr das ausgefüllt

KKP1: ---

I: keine Ahnung, habts euch gedacht, er kann keine Oberbegriffe oder
Unterbegriffe, das schau ma uns speziell nochmal an?

180 **KKP1:** Okay

I: Ähm, dann die gleiche Frage nochmal, WAS ist daran explizit negativ zu ..
zu betrachten zu sehen (4) Oder was habt ihr verändert, weils euch nicht
gfallt.

KKP1: Naja, die Spielkarten haben ma nicht wirklich gefallen, also dieses
185 Piratenschatz, die Karten haben mir nicht wirklich zugesagt, also .. da dieser
„Opa Henri sucht das Glück“ ist zu wenig greifbar für die Kinder

I: Mhm ...

KKP1: Ahm, ich hätte gerne ein passenderes Material, das verwendet
werden darf, oder das zur Verfügung gestellt wird, weil dieses Material des
finde ich wieder als Bereicherung .. weil ich denk mir, wir werden wieder mit
190 Material ausgestattet. Wir haben zwar schon einiges muss i sagen, also
viele Kindergärten haben sicher nicht soviel und so gutes Material wie wir,
aber jedes weitere pädagogisch wertvolle Material ist Bereicherung.

I: Ähm ... warum wurde dieses Modell eingesetzt, also was glauben Sie soll
195 damit erreicht werden? Was ist der Sinn des Ganzen?

KKP1: Um mal aufzuzeigen, also ich glaub der Anfang war der Pisatest ..
Pisastudie, dass die Kinder eigentlich ah ... wenig Deutsch, schlecht
Deutsch können, da wir doch viele .. ah Kinder aus anderen Ländern haben,
die halt nicht so integriert sind, wie sie gehören, weil ich sag, die Mutter-
sprache muss man perfekt können, um eine Zweitsprache zu lernen .. weil
200 das ist oft angekreidet worden, weil in meinen ersten Jahren, haben meine
Kolleginnen gsagt, der soll Deutsch lernen, der soll das können. Wo ich
dann sag, der muss erst mal eine Sprache können, damit er die zweite
Sprache lernen kann, also einfach auch das Bewusstsein einmal zu wecken,
205 wie schauts aus mit der Sprache, wie lernt man Sprache .. da ist dann oft
auch der Spitzer im Gespräch, also wir haben uns ja da den Vortrag vom

Transkribierte Interviews

Spitzer angeschaut, ah wie wichtig es eben ist, dass man mal eine Sprache können muss, dass man eine zweite Sprache lernen zu können.

I: Dass die muttersprachliche Förderung mal voran gestellt

210 **KKP1:** Ja, und das Bewusstsein einfach zu machen, Eltern redets mit euren Kindern in eurer Muttersprache, aber Deutsch muss begleitend sein und das Deutsch übernehmen zum großen Teil wir, aber da wir alle gemeinsam oder auch zusammen wohnen, geschieht das eh automatisch auch, in der Gruppe, im Gruppengeschehen.

215 **I:** Ahm .. welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach vom Modell der frühen sprachlichen Förderung? ... Sie haben es eh schon gsagt

KKP1: weiß .. ich finde es profitieren alle irgendwie davon, weil jeder bekommt mehr Aufmerksamkeit geschenkt, ahm wir beschäftigen uns noch intensiver mit den Kindern und können so wirklich viele Lücken schließen.

220 **I:** Mhm..

KKP1: Also, auch mit den Übungsblättern .. ich hab viele Kinder, die san kognitiv total toll, die können rechnen, die können dir Geschichten erzählen und dann nehmen sie sich ein Übungsblatt und die können nicht einmal ein Haus zeichnen .. und da war ich dann teilweise schon geschockt, weil ich 225 mir dacht hab, die Kinder san verbal, die können sprachlich so gut sein, aber eben auch umgekehrt, es gibt viele Kinder die zeichnen nur und halten sich so raus und dann sind sie eben verbal nicht gut.

I: Das heißt gibt's dann Kinder, die nicht vom Modell profitieren, die durch den Rost fallen?

230 **KKP1:** Nein

I: Ich würd trotzdem gern wissen, auch wenn Sie keine Förderung hier, oder förderbedürftige Kinder haben. Wie würde die Förderung glauben Sie aus-

schauen? Wird die in der Kindergartengruppe hier stattfinden, durch Sie oder kommt da wer oder?

235 **KKP1:** Na, die wird durch uns stattfinden, also wie gesagt, wir haben eben unsere Integrationskinder, die sehr wohl Förderbedarf haben, weil es sind eigentlich alle vier Integrationskinder fremdsprachig, andererseits haben diese wieder durch ihre Behinderung, durch ihre Beeinträchtigung Probleme mal mit der eigenen Sprach und dann sollens Deutsch auch nochmal lernen, 240 dann sinds von der Entwicklung zwei, drei Jahre zurück, also

I: Ein spezieller Fall sozusagen.

KKP1: Ein spezieller Fall für uns ja.

I: Gut, dann haben wir die drei Abschlussfragen: Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten, oder

245 **KKP1:** Doch, weil es ist jetzt ergänzt worden .. ich würd schon weiterarbeiten. Ich würd aber auch noch mehr machen, wie gesagt mehr Material .. und (Unterbrechung: G1 spricht mit seiner Kollegin)

I: Gut, dann hat sich das eigentlich ergeben. Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die frühsprachliche Förderung verändern können, was wäre das? Haben Sie eh schon gesagt, mehr Material

KKP1: Mehr Material anbieten und

I: oder vielleicht sich selbst das Material zu den Dingen suchen können.

KKP1: Das wär natürlich ganz toll. Ja, selber auswählen dürfen.

I: Gut, dann jetzt noch die ganz große Abschlussfrage: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um den Kindergarten, nicht nur die sprachliche Förderung verändern könnten, was wäre das? Können Sie mir Ihrer Wunschträume erzählen?

KKP1: Wunschträume ... stimmt die ist jetzt gut, die Frage, was würde ich verändern.

260 **I:** Personalschlüssel ham ma vorher angesprochen ---

KKP1: Naja, es is es is es is.. durch die Ausbildung mit Matura, also wir haben ja viele Ausbildungsmodelle bei uns, also wir haben Schüler aus der ...gasse, wir haben Schüler aus dem Changemodell, die einfach, die von einer ganz anderen Richtung kommen, also da würd ich mir schon erwarten, 265 dass so ausgewählt wird, dass wirklich Leute, die wirklich das Herz und das Hirn haben dazu, dass dass die ah in der Kindergruppe eingesetzt werden, weil es waren viele Schulkollegen von mir, die san wirklich gegangen worden in der Ausbildung weil sie körperlich nicht so gut --- weils vielleicht falsch gesungen haben, aber ich sag, wenn jemand das gern macht, dann 270 soll er die Möglichkeit haben. Also wie gesagt, ich stehe diesen neuen Modellen gar nicht so negativ gegenüber, nur würd i ma halt a bessere und differenziertere Auswahl wünschen.

I: Würden Sie generell die Ausbildung verändern wollen, so wie es im Gespräch anscheinend hinter verschlossenen Türen gerne besprochen wird, 275 auf universitäres Niveau anheben.

KKP1: Nein

I: Nein

KKP1: Nein, würd ich nicht. Also mein Sohn macht derzeit die Ausbildung. Das ist dann, das hat sich ergeben, er möchte die Schule eben machen und 280 ... ich würd sogar fast die Matura wegnehmen, weil das ist ..

I: Mehr Praxis?

KKP1: Mehr Praxis. Es ist viel zu viel zu lernen und der Beruf, also die Liebe zum Beruf die wird viel zu wenig gelehrt, also die wird viel zu wenig

rübergebracht und ich find da hätt ich viel mehr Praxis gern. Wir sind total 285 gerne bereit Schüler aufzunehmen. Wir haben auch immer wieder .. ah .. Schüler, die schnuppern kommen. Also das Changemodell aus der ...gasse .. viele Schüler und die sollen kommen und schauen kommen und die sollen schnuppern können.

I: Gleich am Anfang a amal, gell?

290 **KKP1:** Ja, ja .. so Schnupperwochen. Da gibt's ja immer zwei, drei Praxistage, ich sag a Woche, zwei Wochen. Die sollen wirklich schauen, ob es das ist was sie wollen. (**Kollegin von KKP1:** wendet ein: „Ich hatte das. Wir haben nach zwei Wochen, wo ja nur Administratives war, ja, wie das Jahr abläuft, und Stundenplan und et cetera, nach zwei Wochen hatten wir vier 295 Tage im Übungskindergarten, da hamma uns gesplittet, zwar nur zum Hospitieren, aber wir durf .. mussten nicht jetzt irgenwas jetzt machen, sondern wir waren wirklich vier Vormittage von acht bis zwölf glaub ich, waren wir dort im Kindergarten. Ich war damals in der ...gasse, im zweiten Übungskindergarten. Einfach nur um reinzuschnuppern und uns das anzuschauen, damit wir halt ungefähr eine Vorstellung davon bekommen, was uns quasi erwartet, wenn wir fertig sind und da sind wir nachher schon gefragt worden, dann im Didaktikunterricht, weil wir hatten die Lehrerin auch im Praxis ---, die dann gefragt hat, und gibt es irgendjemand, der in diesen vier Tagen gemerkt hat, dass es eigentlich nicht seines sein könnte, also ..)

305 **I:** Aber kriegt man da die Elternarbeit mit? Ich glaub immer diese Übungskindergärten sind so

Kollegin vonKKP1: Nein, viel weniger

I: Sind so ---

KKP1: Ja, die Kinder ---

310 **I:** Leute, die ich jetzt kenn machen immer --- immer schlimmer, das mach ich sicher nicht

Kollegin von KKP1: --- war nicht dabei, aber es war

KKP1: --- Elternarbeit – war total angenehm, gell

Kollegin von G1: Ja, aber ich muss dazusagen, es war schon---

315 **I:** Ihr seid jetzt auch ein schöner Bezirk muss man sagen

KKP1: Ja, genau, wir haben das Plus, wir haben einen schönen Bezirk, wir sind ein ganz ein neues Haus .. wir sind ein Medienhaus. Das heißt, wenn irgendwie die Presse irgendwas schreiben möchte, kommts zu uns. Erstens, wir sind neu renoviert, zweitens drei Männer im Hause und viertens hoff ich, 320 dass ma gut arbeiten, dass ma drum so gut in der Presse sind .. ah, was mir wichtig wär, ist die Wichtigkeit den Eltern nochmal --- wie wichtig der Kindergarten ist. Ich glaub das Bewusstsein, dass is NUR der Kindergarten und das ist die Schule.

I: Aber drum hab ich ja gemeint, mit der Ausbildung, weil ein Lehrer der ist 325 auf der Uni gewesen, der ist schon was – also jetzt auch nicht mehr so wie früher – aber schon besser angesehen, als ..

KKP1: Der ist auf jeden Fall besser angesehen, aber ich versteh auch nicht warum das so is.

I: Weil Kinder erziehen eh jeder kann, also das ist das was ich so ...jetzt

330 **KKP1:** Ja, das ist so der Gedanke von den Leuten, aber ich sag die Matura, da ist nicht viel weitergeholfen. Im Gegenteil, ich würd sagen, die Matura hat uns da eher ein Haxel gestellt, würd ich sagen, weil ich weiß noch, ich wollt in der dritten Klasse aufhören, weil ich gsagt hab, ich will nimma mehr, ich will die Matura nicht machen. Ich wollt wirklich immer in den Beruf damit 335 gehen, also von vierzehn weg hab ich gsagt, möchte ich das machen .. und

ich arbeite jetzt seit 17 Jahren und ich komm immer noch gerne rein, weil sobald ich nicht mehr gerne reinkomm, muss ich mich nach etwas umschauen .. also ungern reinkommen oder oder mit einem Widerwillen in die Arbeit kommen, mach ich nicht. Ich hoffe, es lasst sich dann auch umsetzen, 340 wenn ich dann nicht will, dann wie gsagt, ich möchte was andres machen, aber das können die Leut mit Matura jetzt auch nicht, also die haben jetzt die Matura, aber wennst den Beruf hasst, was willst denn machen, ja, kannst dich ins Amt versetzen lassen, aber ..

I: Gut, ich hab da noch eine Frage, die glaub ich, kann ich Ihnen besonders gut stellen, nämlich: Warum sind so wenig Männer Kleinkindpädagogen? 345

KKP1: Bezahlung Nummer Eins, in der Ausbildung einfach, du wirst immer nur schief angeschaut. Ich mein, war bei mir nicht so krass, es ist jetzt auch bei meinem Sohn nicht so krass, also da sind jetzt zehn Burschen in einer Klasse, nur die sin halt vierzehn und fünfzehn, die nehmens nicht wirklich 350 ernst, der sagt, wir machens nur zur Gaudi, die machen das neunte Schuljahr quasi, aber aber das wirkliche Wollen, sie wollen in Beruf gehen, sie wollen das wirklich arbeiten im Kindergarten. Das ist von den zehn, vielleicht vier machen wollen und da auch die notwendige Ernsthaftigkeit reinbringen. Es ist zwar noch a Schule, aber es ist doch a Ausbildung und die Lehrer verlangen irrsinnig viel. 355

I: Danke

Kleinkindpädagoginnen-Interview 2

I: Ich bedanke mich, dass Sie mit mir das Interview machen zu den Sprachstandserhebungen. Es werden .. einige .. detailliertere Fragen sein, aber auch ein paar .. einfach nur so oberflächliche. Ich würd Ihre persönliche Einstellung dazu wissen .. u n d .. es ist die Anonymität gewährt. (3) Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartengruppe?

KKP2: Das ist der größte Stellenwert bei uns... Also, weil wir zu 99 Prozent ausländische Kinder haben.

10 I: Und gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung bzw. Sprachbildung?

KKP2: Also bei mir nicht, weil es läuft den ganzen Tag eigentlich darauf hinaus, dass wir .. ah .. Deutsch lernen.

I: D i e Sprachstandserhebung selbst, wie sah Ihre Einführung für die Durchführung der Sprachstandserhebung aus?

KKP2: Es wurde einem .. zwei wurden eingeschult im Haus und die hatten das dann an uns weitergegeben.

I: Und wie werden die Sprachstandserhebungen, also die Screening selbst durchgeführt?

20 **KKP2:** Also, .. während der Dienstzeit neben den Kindern, weil wir kaum die Möglichkeit haben, dass wir .. die Kinder uns rausholen .. und .. ja. Das .. während des Vormittags, nachmittags .. das kommt drauf an. Je nachdem wie die Kinder da sind.

I: Mit dem Material ---

25 **KKP2:** Mit dem Material --- kann man so sagen.

I: Und welchen Stellenwert haben diese Sprachstandserhebungen für Sie?

KKP2: Für mich persönlich .. ähm .. ich weiß, dass die .. also für mich persönlich keinen hohen Stellenwert, weil ich weiß, .. was meine Kinder können und was nicht .. und ja .. somit ist es nur für die Außenwelt relevant.

I: Und wie wird dann weiter mit den durchgeführten Screenings vorgegangen? Wissen Sie das?

KKP2: Ähm .. die Screenings, die werden .. also da hinten muss man dann ausfüllen, wieviel Punkte die Kinder erreicht haben. Das wird dann .. weitergeleitet an die Schulen, glaub ich. Ich glaub, das wird weitergeleitet, aber anonym .. und nur die Punkte .. also wie die Kinder halt abgeschnitten haben.

I: Und die Sprachförderung, die im Anschluss an das Screening erfolgt. Wie wird diese sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt?

KKP2: Ähm .. genauso wie vorher auch. Ich mach da nicht wirklich einen Unterschied, weil wir haben das .. also unser Jahresthema ist eigentlich die Spracherziehung und die Sprachförderung im Kindergarten und somit weiß ich wo die Kinder stehen und wie sie gefördert werden müssen.

45 I: Das heißt Sie haben keine externe Sprachförderung die da kommt .. irgendwer?

KKP2: Wir haben oja wir haben zwei im Haus, die eine ist eine türkischsprachige, die dann Türkisch mit den Kindern spricht .. und die andere .. ah .. auf Deutsch.

50 I: Und die sind in der Gruppe drin, oder die holen sich die Kinder raus?

KKP2: Das kommt drauf an, wie die Kollegin das handhabt. Bei mir möchte ich, dass sie die Kinder rausholt.

I: Gut .. und ist Ihrer Meinung nach, diese Form der sprachlichen Förderung für die Kinder sinnvoll?

55 **KKP2:** .. Ähm .. ja ich denk mir das is zusätzlich und das tut den Kindern recht gut.

I: Und wie sollte es Ihrer Meinung nach aussehen, damit alle davon profitieren?

60 **KKP2:** Damit alle profitieren einfach die Kin .. überhaupt in solchen Häusern wo die Ausländeranzahl sehr groß ist, dass die Gruppenanzahl einfach auf 15 .. das wär ideal .. und dann könnt ma wirklich toll fördern und toll arbeiten mit den Kindern ... oder dass sie die Kinder mischen, weil in einer Station --- der Kindergarten und da sind nur Österreicher .. und wenn das ein bisserl gemischt werden würde, dann würd das uns allen leichter fallen.

65 I: Dann würde ich gerne einige Fragen stellen zur Nahtstelle: Kindergarten Volksschule. Und zwar, welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang von Kindergarten in die Volksschule gemacht?

70 **KKP2:** Ahm .. die Volksschule oben, die Johannesgasse, war so nett und lädt uns ein. Da können wir mit den Vorschulkindern die Schule besuchen. Das ist so ein Schnuppervormittag. Das ist sehr nett und das .. ah .. die arbeiten auch sehr nett mit den Kindern und die Kinder werden auch miteinbezogen .. an diesen Vormittag. Wir waren auch schon in der Wichtelgasse. Ahm .. ja .. die ham .. die ---straße bietet auch an, dass sie einen Elternabend haltet, wenn wir sie holen .. und erzählt wies halt in der Schule so zugeht.

I: Welche Rolle spielt die deutsche Sprache .. beim Übergang in die Schule?

KKP2: Ja, eine sehr wichtige, weil wenn sie es da noch nicht können, dann gibt's in der Schule nur Probleme.

80 I: Das heißt Sie sehen in .. das was sie jetzt gsagt haben, dahingehend auch den .. die Probleme beim Übergang von Kindergarten und Volksschule.

KKP2: Ja .. das ist einfach die Sprache .. und wenn die nicht beherrscht wird, wenn sie nicht wissen .. ah .. hol dir einen Bleistift oder nimm die einen Buntstift .. ja dann ists einfach auch schwer, weiterzuarbeiten mit diesen 85 Kindern.

I: Kann das Modell jetzt .. der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten den Übergang von Kindergarten in die Volksschule erleichtern?

90 **KKP2:** (4) Ähm .. ich glaub bei manchen Kindern schon, .. wenn wir diese .. ähm zusätzlichen Damen haben, die die Kinder sich rausholen .. kann es unter Umständen schon sehr hilfreich sein.

I: Mit manchen meinen Sie .. welche Kinder speziell?

95 **KKP2:** Wo zu Hause auch etwas passiert. Weil wenn zu Hause nix passiert nützt .. nützt das nichts .. oder wenn sie die Begriffe in ihrer Muttersprache nicht kennen. Oder wenn nicht gespielt wird zu Hause, wenn man ihnen schon Hundert Mal sagt, sie sollen auch zu Hause bitte das machen. Wenn das nicht passiert, wir können nicht alles aufholen.

I: Sie haben vorher schon einiges erzählt. Gibt's da noch etwas, was sie mir über die Kooperation mit den betreffenden Schulen momentan erzählen können?

100 **KKP2:** Ähm .. es finden zur Zeit auch so Treffen statt, zwischen Leiterinnen und Schuldirektorinnen. Ich glaub das ist jetzt alles im Werden .. und dass die Schule und der Kindergarten einfach besser zusammenarbeitet.

105 I: Hat sich die Kooperation mit den Ki n d e r .. ähm .. mit den Kindergärten und Schulen durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?

KKP2: --- nicht

Transkribierte Interviews

I: Und jetzt hätt ich gerne Ihre Einstellung zum ganzen Modell, also Screening und dann die Förderung immer bitte. Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung in die Kindergartenarbeit gut integrierbar?

KKP2: Ahm .. gut integrierbar. Sie meinen jetzt die Auswertung?

I: Nein, alles. Die Durchführung, die Beobachtung der Kinder

KKP2: Es ist sehr mühsam, wenn ich 25 Kinder in der Gruppe hab und ich muss das nebenbei machen. Letztes Jahr wurde es uns von jetzt auf jetzt aufs Aug gedrückt .. ja ..ähm was auch sehr schwierig ist, dass das dann im Juni stattgefunden hat .. das Ganze noch .. weil einfach schon Urlaubszeit von uns auch ist. Von den Pädagogen her, von den Assistenten, aber auch schon die Urlaubszeit von manchen Kindern beginnt. Das heißt manche Kinder waren einfach auch nicht, dass wir sie beobachten hätten können, oder die Testungen machen hätten können. ---

I: Das heißt der vorgegebene --- ist eventuell zu eng gefasst.

KKP2: Ja genau

I: Das muss jetzt in dem Monat ..

KKP2: Ja genau. Genauso wie es jetzt auch wieder ist. Das ist immer Ende des ähm .. Jahres .. bis da dann die Bögen alle da sind, bis .. bis die ganze Zettelwirtschaft da ausgefüllt ist. Wir müssen einfach die Unterschriften einholen, dass die Eltern damit einverstanden ist .. sind. Das war letztes Jahr .. hat das die Schule gemacht. Heuer obliegt das wieder uns, was auch sehr mühsam ist .. den Leuten nachzurrennen. Es ist einfach mehr Arbeit, obwohl wir eh wissen, wo die Kinder stehen.

I: Das heißt .. sie haben das früher eh auch gemacht?

KKP2: Anders, aber auch .. weil ich beobachte ja im ganzen Jahr die Kinder und somit weiß ich eh, was sie können und was nicht.

I: Dann noch amal explizit. Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung für Sie befriedigend umsetzbar?

KKP2: ---

I: Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen: Personalschlüssel, --- Sie wissen eh was ich mein, für die Durchführung des Modells der frühen sprachlichen Förderung passend? Was würden Sie fordern?

KKP2: Ähm .. Zeit oder eine Kollegin, die in der Gruppe ist, dass ich mir diese Kinder ebn rausholen kann .. dass ich extra intensiv mit den Kindern arbeiten kann .. oder dass jemand da ist, der nicht einmal in der Woche meine Kinder holt .. wies jetzt ist .. weil es sind soviele Kinder bei uns. Sondern das jeden Tag dieses Kind gefördert wird in dieser Richtung.

I: Empfinden Sie den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung als Belastung oder Bereicherung, für Ihre Arbeit als .. Kleinkindpädagogin?

KKP2: ... Ähm .. manchmal als Belastung, weils einfach zusätzlich ist. Zusätzliche Arbeit.

I: Gibt's etwas, dass Sie am Modell positiv finden?

KKP2: Ähm, ja das Bildmaterial, dass da ausgearbeitet wurde .. das ist sehr ..

I: Die Sprachstands---

KKP2: Ja genau. Das ist sehr praktisch.

I: Gut, was Sie negativ finden ist eigentlich ...

KKP2: Dass sich .. die Bücher zum Beispiel zu kaufen ... dass die Eltern die Bücher kaufen können. Das Buch das da entwickelt wurde .. das gibt's in der Buchhandlung zu kaufen. Das find ich nicht ok, weil Eltern, die sich damit vielleicht auseinandersetzen .. üben das zu Hause vielleicht .. ja. Ich

160 denk ma, das hab ich nicht ganz verstanden, warum man das zu kaufen gibt. Wenn das jetzt noch in Verwendung ist. Nachher ists ja egal.

I: Finden Sie das Buch altersadäquat?

KKP2: Nein. Es ist sehr schwierig. Es ist sehr viel Text .. und ähm .. die Kinder schaffens einfach nicht den Inhalt zu erfassen, weil es so viel ist.

165 I: Was glauben Sie, soll durch das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden? Warum wurde das eingesetzt?

KKP2: Ahm .. teilweise glaub ich einfach Öffentlichkeitsarbeit .. dass die .. dass sie einfach gut dastehen, dass man was tut .. ja .. andererseits habe ich .. hatte ich damals das Gefühl. Jetzt wirds transparent gemacht .. weil

170 jetzt tun wir erst was, dabei tun wir schon seit Jahren was .. ja .. weil wir tun ja nix im Kindergarten. Nicht nichts mein ich. Weil wir fördern die Kinder ja so und so die ganze Zeit, das ganze Jahr hinüber. Ähm .. ss ist einfach nur Öffentlichkeit beruhigen. So seh ich das .. ja.

I: Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach vom Modell? Explizit .. gibt da welche?

KKP2: Die Kin .. ja .. mit denen man sich halt beschäftigt. Also die kriegen schon, also die verbessern sich schon .. aber nicht so, dass ich sag boah, die sind jetzt tip top für die Schule vorbereitet.

I: Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten?

KKP2: Nein.

I: Wenn Sie die derzeitige Situation um die sprachliche Förderung verändern könnten, was wäre das?

185 **KKP2:** Die Kinderanzahl zu verringern .. ähm .. mehr Material den Pädagogen zur Verfügung zu stellen, damit sie mit der Sprache besser arbeiten können. Vielleicht besser einschulen, nicht nur eine oder zwei im

Team einschulen auf dieses Modell, sondern alle ... weil jeder gibt as ein wenig anders weiter, als ers gehört hat ... u n d vielleicht wirklich noch mehr Leute einsetzen, damit man sich intensiver mit den Kinder beschäftigen kann.

I: Und d i e Abschlussfrage, wenn Sie die derzeitige Situation rund um den Kindergarten verändern könnten, nicht nur die Sprachförderung, verändern könnten, was wäre das? Eine Wunschvorstellung von mir aus, eine Utopie. Was brauch ma?

195 **KKP2:** Was ma brauchen? Ähm .. weniger Kinder, mehr Pädagogen. Größere Räume, mehr Material.

I: Gibt's bei der Ausbildung was?

KKP2: Bei der Ausbildung .. mehr Praxis.

I: Danke für Ihre Mithilfe.

200 **KKP2:** Bitte, gerne.

Transkribierte Interviews

Kleinkindpädagoginnen-Interview 3

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben das Interview mit mir durchzuführen. Es geht um die .. Ihre Einstellung zu den Sprachstandserhebungen, zur sprachlichen Förderung .. u n d .. ich gewährleiste auch die Anonymität. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartengruppe?

KKP3: Fast an erster Stelle steht bei uns die Sprache, dadurch, dass wir .. ein österreichisches Kind von zwanzig haben, wobei .. deutsche Muttersprache im Hintergrund steht, Österreicher sind fast alle .. das ist ja auch lustig .. und da ist es sehr wichtig da amal da anzusetzen, dass die Sprache --- dass die Sprache halt wirklich amal sitzt und dann kann ma erst weitermachen .. Programm mit .. irgendwelchen Überlegungen was für Themen man macht --- Sprache ist der erste Punkt.

I: Mhm. Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung, Spracherziehung beziehungsweise Sprachbildung?

KKP3: Hmm .. Sprachförderung, würd ich sagen Schulbereich, Kindergartenbereich. Sprachbildung findet zu Hause statt, Spracherziehung .. hmm .. da kann ich damit nichts anfangen .. inwieweit das einzuordnen ist.

I: Wie sah Ihre Einführung für die Durchführung der Sprachstandserhebungen aus?

KKP3: Wir wurden durch unsere Leitung eingeschult an einem Abend .. ah .. mit dem papierlichen Hintergrund so gesagt .. das waren die ganzen Listen, die wir jetzt auch bekommen haben für die Kinder. Ja, .. das wars.

I: Wie werden bei Ihnen die Sprachstandserhebungen durchgeführt?

KKP3: Ähm ... nicht alles auf einmal, man nimmt sich Teile heraus, wobei ich dann immer zwei bis drei Kinder hab, nicht eines alleine, weil dann ist das sehr auffällig fürs Kind und es macht dann auch nicht mit .. und in der Gruppe ist halt ein lockeres Umgehen mit dem Thema, vom Kind aus.

I: Ähm ... machen Sies mit teilnehmender Beobachtung, spielen Sie mit dem Kind oder machen Sies nicht teilnehmend, sie sitzen außerhalb und jemand anderer macht das Kinderbuch zum Beispiel.

KKP3: Teilnehmend. Ich geb es vor, ich mach es, weil meine Kollegin ist nicht, sie ist schon eingeschult, aber ich hab gesagt, ich übernehm es auch und mach es dann allein in der Gruppe.

I: Versuchen Sie sich an den .. an die Vorgaben zu halten, die in diesem Handbuch auch angeführt sind?

KKP3: Ja, schon.

I: Welchen Stellenwert haben diese Sprachstandserhebungen für Sie im Kindergarten?

KKP3: Man wird bewusst .. bewusster, man schätzt manche Kinder besser ein, oder auch umgekehrt und man arbeitet dann viel intensiver mit diesen Kindern auch. Dadurch, wir haben auch eine Sprachbetreuung, eine zusätzliche Kraft im Haus, die kommt auch .. da fällt einiges doch wieder weg, .. aber ich arbeit sicher intensiver mit diesen Kindern, die dadurch negativ aufgefallen sind.

I: Und in dieser Zeit wo Sie die Screenings durchführen, .. ist das da, in diesem Monat, sagen wir mal, an erster Stelle oder nimmt trotzdem die andere Arbeit, mehr Zeit in Anspruch?

KKP3: Das ist bei uns das Problem, weil Integrationsgruppe ist doppelt besetzt, wir haben die .. Puffer kann man sagen, dass ich mich wirklich

Transkribierte Interviews

herausnehmen kann und ich hab das sicher nicht in einem Monat gemacht. Ich hab's verteilt, wir haben im April schon begonnen mit dem .. grobmotorischen Einheiten und Sprache dann wirklich nur Mai, Juni
55 abgeschlossen. Möglichst breit gelassen .. um das zu beobachten halt.

I: Wie wird mit den durchgeführten Screenings weiter vorgegangen?

KKP3: Inwieweit? In der Gruppe, dass man intensiver arbeitet, sonst ..

I: Ja ---

KKP3: Es ist weitergegeben worden was ich weiß .. und daraufhin haben
60 wir auch eine zusätzliche Kraft bekommen. (Interviewte legt Mappe weg, damit das Diktiergerät besser aufnehmen kann)

I: Dankeschön. Das heißt das Auswertungsprofil am Ende kommt zur Leiterin?

KKP3: Ja, die tippt das in den Computer ein, anonym .. aber angeblich nur ..
65 diese Punkteanzahl .. wird anonym eingetragen, was ich weiß.

I: Gut.

KKP3: Und das scheint aber auch nicht in der Schule auf.

I: Wie wird die sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder, bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt, nach den Screenings?

70 **KKP3:** (5) Jeden Tag. Immer eigentlich, wir machen das immer .. wenn ich heute nur den Vormittag anschau, Vorschulerziehung .. wird immer gemacht, mit Sprache verbunden.

I: Das heißt, sag ma mal es ist rausgekommen, bei fünf Kinder .. da ist ein Förderbedarf vorhanden, die sind unter zwanzig Punkten und diese fünf

75 Kinder fördern Sie fördern Sie persönlich in der Gruppe integriert. Da kommt
niemand und sagt, du und du kommst jetzt mit mit hinaus.

KKP3: Da haben wir unsere .. Förderpädagogin .. die extra kommt. Einmal in der Woche.

I: Die machen das zusätzlich?

80 **KKP3:** Genau.

I: Gut. Ist, Ihrer Meinung nach, diese Form der sprachlichen Förderung für die Kinder sinnvoll?

KKP3: (4) Ja. Da es doch ein Bewusstmachen ist für alle .. Kolleginnen auch .. es wird auch nicht so leicht genommen, denk ich .. weil bei uns ist
85 dann .. es ist doch in allen Gruppen schaut es so aus, dass sicher 90 Prozent nicht deutscher Muttersprache sind. Man muss sich da schon bewusst machen, dass die Kinder keinen so guten Start in der Schule haben.

I: Das heißt, Sie würden sich die Förderung so wie sie jetzt machen, in der
90 Gruppe und mit der zusätzlichen Kraft auch nicht verändern wollen? Das ist so

KKP3: Ich würde fast noch mehr machen. Ich würde von oben .. es gibt unterschiedliche Deutschprogramm, Deutschkurse für Kinder .. in denen man sich selber ausbilden lassen kann und das würd ich fast erwünschen, dass von oben das erzwungen wird, dass jede Kollegin das eigentlich machen müsste und das auch dann weitergeben könnte an die Kinder. An .. --- glaub ich gibt es so ein Programm, also in Deutschland jetzt, Intensivsprachkurse mit Kindern, mit Kleingruppen halt auch, da braucht man wieder das Personal leider, was wir nicht haben (4) ja.

100 I: Gut, vielleicht ist das auch schon die Antwort für die nächste Frage. Wie sollte es jetzt Ihrer Meinung nach aussehen, damit alle davon profitieren?

KKP3: Mehr Personal, äh, mehr Unterlagen, mehr praktische Beispiele.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?

105 **KKP3:** Haben wir eigentlich nicht wirklich, weil wir nicht eine gute Zusammenarbeit mit der nächsten Schule haben, die ..gasse ist das. (4) Klappt nicht ein Abholen aus dem Kindergarten zugesagt, ein Übergang .. sie fangen wieder .. ich glaub es wär auch einfacher, wenn man diese Überprüfungen ein bisschen weitergeben würde, dann könnte man sagen,
110 ja, dort hat das Kind seine Probleme, und da könnte man ansetzen .. oder .. ich hab sehs zum Beispiel jetzt ..--- ist schon drei Jahre bei uns .. es kommt nicht viel .. und da wärs vielleicht nötig, das Kind dort in eine Vorschulklasse zu geben .. damit sie mal langsam beginnt.

I: Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang in die Schule?

115 **KKP3:** Einen sehr wichtigen, den Hauptteil würd ich sagen. Für Integrationskinder ist das das Wichtigste .. wenn sie nicht gut Deutsch können, sind die verloren am Anfang, natürlich.

I: Wann sehen Sie im Hinblick auf die Sprache den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

120 **KKP3:** (5) Ich sag immer, eigentlich bin ich froh, wenn Kinder nicht im letzten Jahr erst kommen. Eltern sehen es erst im letzten Jahr .. bis dort, bis zum fünften Lebensjahr, werden die meisten klein gehalten, als Babys und dann auf einmal Schule, da wird Druck gemacht, sie müssen. Da ist das Problem. Dass die Eltern vielleicht auch aufgeklärt werden, dass die früher
125 schon Deutsch lernen würden, vielleicht auch nur mit Kindern, anderen Kindern im Umgang sind, nicht nur in der Familie. Das haben wir in den türkischen Familien, dass die gar nicht aus den Familienverband rauskommen und sorgesagt auch nicht deutsche Sprache .. Kontakt mit

130 deutschen Kindern, österreichischen Kindern, oder auch mit .. nicht deutschsprachigen anderen Kindern haben.

I: Kann das Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergang den Übergang in die Volksschule erleichtern?

KKP3: Auf jeden Fall. Das ist ein Plus auf jeden Fall für die Kinder, aber es könnte noch mehr sein.

135 I: Welchen Kindern kann es helfen?

KKP3: Kinder, die offen sind ... Kinder, die aus auch .. aus einem (4) wie haben sie einfache Eltern .. da muss ich sagen, da sind die Eltern auch nicht dahinter. ... Wo die Eltern auch dahinter stehen wirklich, denen kanns helfen. Die auch daheim mitarbeiten dann, .. und da gibt wieder solche
140 Programme wo auch die Eltern einbezogen werden.

I: Ja

KKP3: Nicht nur auf das Kind. Das und das sollst du jetzt können.

I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Schulen momentan beschreiben?

145 **KKP3:** Keine. Da ist keine Kooperation. (4) Das einzige ist, der ...platz, da war die Direktorin eingeladen .. beim Elternabend für die Vorschulkinder .. aber da gehen vereinzelt nur Kinder hin.

I: Wissen Sie warum die Kooperation nicht vorhanden ist?

KKP3: Liegt vielleicht an der Direktorin, kann sein .. vermute ich.

150 I: (5) Das heißt, die Kooperation hat sich durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung auch nicht verändert.

KKP3: Nein, gar nicht.

- 155 **I:** Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung, von den Sprachstands-
erhebungen bis zur Förderung der förderbedürftigen Kinder in die Kinder-
gartenarbeit gut integrierbar?
- KKP3:** Das war es nicht, weil es ist eigentlich ein aufgestülptes .. ahm ..
180 Programm gewesen .. sehr kurzfristig. Ich hoffe, dass es heuer besser geht,
also wir haben versucht jetzt in die Richtung zu arbeiten .. aber der erste
Versuch war es nicht.
- 160 **I:** (3) Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung für Sie befriedigend
umsetzbar?
- KKP3:** Nicht wirklich. Manches ist ein bisschen zu hoch gesetzt, manches
könnte praktischer sein.
- I:** Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen ..Personalschlüssel,
165 Arbeitszeit und so weiter .. für die Durchführung des Modells der frühen
sprachlichen Förderung passend?
- KKP3:** Normal nicht. Bei uns dadurch, durch die Doppelbesetzung, aber das
ist wieder Integrationsgruppe, darf man eigentlich nicht allgemein nehmen.
Normal, wir hätten auch niemand zusätzlich im Haus.
- 170 **I:** Empfinden Sie den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen
Förderung als Belastung oder Bereicherung für Ihrer Arbeit als
Kleinkindpädagogin.
- KKP3:** Beides. Einerseits eine Belastung weil es sehr kurzfristig war und ein
sehr großes Programm .. sich mal hineinarbeiten musste, selbst amal.
- 175 **I:** Positiv ist natürlich, dass es doch etwas gebracht hat .. für die Kinder, für
uns auch.
- I:** Das heißt das sind auch die einzigen Punkte, die sie an dem Modell der
frühen sprachlichen Förderung positiv sehen, oder können Sie mir noch
etwas anderes nennen. (4) Vom Screening bis zur Förderung.
- 180 **KKP3:** Mhm. Wie ist das gemeint?
- I:** Was sehen Sie positiv daran? (4) Können Sie sich davon .. ist es .. ist
etwas dabei was Sie nicht gemacht hätten, wenn Sie es nicht bekommen
hätten.
- KKP3:** Wahrscheinlich .. ja. Es ist schon positiv .. man hätte wahrscheinlich
185 nicht so intensiv in die Richtung Sprache mit diesen Hintergrund auch .. ich
finde ja auch, dass es sehr volksschulhaft ist .. das Programm. Man hätte
sicher nicht soviel verlangt von den Kindern.
- I:** Sie meinen die verschiedenen Items, diese Kriterien?
- KKP3:** Ja. Man hätte es sicher abgeschwächt.
- 190 **I:** Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung
negativ? Gibt's Punkte, die Ihnen nicht gefallen?
- KKP3:** Würde ich nicht sagen. .. Wobei ich immer --- das ist nicht damit
gemeint, dass was wir von der MA10 bekommen hab. Es ist nur wirklich das
gemeint.
- 195 **I:** Sie meinen nur die Bögen, die zum Handbuch gehören, diese Screening-
bögen.
- KKP3:** Genau. Das kennen sie schon .. aber das ist eigentlich nie erwähnt,
weil ich find, dass das auch sehr wichtig ist.
- I:** Das sind die Bögen, die die MA10 dann noch zusätzlich dazu gibt. Da
200 gehts um die Einschätzung von Ihnen noch vorher.
- KKP3:** Da gehts um grobmotorische, ---, Feinmotorik
- I:** Nein, es geht bei mir jetzt nur um die Sprache .. ja .. das klammer ich aus.

KKP3: Würde ich nicht sagen, dass was negativ wirklich war.

205 **I:** Außer, wie Sie vorher vielleicht gesagt haben, dass es zu kurzfristig eingesetzt

KKP3: Zu kurzfristig

I: wurde

KKP3: .. aber vom Programm an sich .. es ist halt sehr hoch angesetzt, aber

I: So das Material?

210 **KKP3:** Das Material ist gut .. das Buch war ein bisschen seltsam .. bis man sich einliest selbst .. und sich dann mit der Geschichte auseinandersetzt .. aber die Karten waren, das Kärtchenmaterial war super. Das hat ma sehr gut gefallen.

215 **I:** Was glauben sie soll durch das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden? Warum wurde es eingesetzt?

KKP3: Das ist wirklich mal aus .. ich denk, dass man a Statistik machen kann, wie viel Kinder wirklich in ganz Wien wirklich gefördert werden müssten .. dass es auch weiterhin in der Schule funktioniert.

220 **I:** Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach von dem Modell der frühen sprachlichen Förderung?

KKP3: Alle. Weil bei uns macht man oft diese, die positiv abgeschnitten haben .. oft mit.

I: Gibt's Kinder, die nicht davon profitieren?

KKP3: Nein.

225 **I:** Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten?

KKP3: (5) Würde ich schon übernehmen, weiterhin.

I: Würden Sie es verändern?

230 **KKP3:** Teilweise .. vielleicht ein bisschen .. doch nicht so hoch ansetzen. Ich mein ich vergleich immer, unser Arbeitsbereich ist doch (4) schwach besetzt .. mit Muttersprache Deutsch, da ist es wirklich dann hoch angesetzt, das Programm. Also da ist ein Satz bilden oft schon schwierig zu fordern.

I: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die frühe sprachliche Förderung verändern könnten, was wäre das?

235 **KKP3:** (5) Kann ich nicht wahrscheinlich sagen. Es ist immer so, man würd sich sicher mehr wünschen. Ich würd die Zusammenarbeit auch mit den Schulen wünschen, dass man da wirklich, nicht nur für sich, für den Kindergartenbereich wieder das Screening macht und es wird eigentlich nichts weitergegeben. Dass die Verbindung insgesamt dann besser laufen würde, dass auch die Schulen mehr Interesse an den Kindern Kindergärten, die die Arbeit der Kindergärten.

240 **I:** Und als Abschlussfrage: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um den Kindergarten, abgesehen, also nicht nur die Sprache verändern könnten. Was wäre das? Eine Wunschvorstellung. Was müsste sich ändern, damit die Arbeit Ihrer Meinung nach besser läuft?

245 **KKP3:** Kleinere Gruppen. Ich kann ma vorstellen 10-15 Kinder, mehr Personal auf jeden Fall. Ja und eine frühere Verpflichtung von Kindern, dass die kommen würden. Nicht erst das letzte Jahr und auch nicht dann nur halbtags .. es ist so schade um manche Kinder, die könnten, sind intelligent und sie schaffens halt sprachlich nicht. Dass sie dann den Übertritt wirklich positiv in die Schulen schaffen. Das ists.

I: Danke für Ihre Mithilfe.

KKP3: Bitte.

Kleinkindpädagoginnen-Interview 4

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich breit erklärt haben, mit mir das Interview durchzuführen. Es geht um die Sprachstandserhebungen, die seit vorigen Jahren eingeführt wurden .. und ich würde gerne Ihre persönliche Einstellung dazu erfahren. Es ist die Anonymität gewährt. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartengruppe?

KKP4: Ja, Sprache ist ein ganz wichtiges Ausdrucksmittel. .. Sprache ist .. ja ich brauch die Sprache um mich mitteilen zu können, um meine Bedürfnisse äußern zu können, aber auch um Informationen zu bekommen und auch zu verstehen, also es ist im weitem Leben natürlich, wie in der Schullaufbahn besonders wichtig, aber auch im Kindergarten um sich in einer Gruppe behaupten zu können .. ja um seine Bedürfnisse auch anderen mitteilen zu können.

15 (kurze Unterbrechung aufgrund Zwischenfrage einer dritten Person)

KKP4: Ja, ich hab .. ich selber hab ja keine .. keine Kindergartengruppe. Ich bin nur in der Sprachförderung tätig, wobei es da eben auch zwei Schienen gibt: die externe und die interne Förderung. Die externe Förderung sind Kinder, die nächstes Jahr in die Schule gehen .. ähm .. und aber aber keinen Kindergarten besuchen. Die haben dann die Möglichkeit eben dreimal die Woche am Vormittag ein bisschen was wie Kindergarten zu erleben. Die interne Förderung ist dann .. sind die Kinder die eben anhand dieses Screenings als förderbedürftig eingestuft worden sind.

I: Haben Sie schon mal das Screening gemacht, mit den Kindern?

25 **KKP4:** Ich hab .. ahm .. ja .. ich hab vorher eine Kindergartengruppe eine eigene gehabt und ...

I: Weil, sonst würd das jetzt nicht .. ah passen. Weil wenn Sies noch nie gemacht hätten, dann könnt ich Ihnen die Fragen jetzt nicht stellen .. aber dann .. gut ..okay. Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung beziehungsweise Sprachbildung?

30 **KKP4:** .. Ah (4) eigentlich .. also Sprach .. Sprachförderung, Spracherziehung, alles was im Kindergarten stattfindet. Ich möchte das jetzt nicht so auf Sprachförderung eingrenzen. Grad die Arbeit im Kindergarten ist eine .. eine ganzheitliche und geht .. ah geht Hand in Hand also auch wenn ich die motorischen Fähigkeiten schule, ist das wichtig für die Spracherziehung. Also .. das kann man jetzt nicht so als .. isolierten Bereich sehen, sondern es ist insgesamt für die gesamte Entwicklung des Kindes wichtig und ich kann jetzt nicht sagen, wir fördern jetzt nur die Sprache, weil ähm .. auch wenn ich meine .. meine Kinder nicht unter Kontrolle hab oder mich .. mich selber nicht spüren kann, dann kann ichs auch nicht artikulieren .. und ah ähm deswegen gehen diese Bereiche .. so .. so wirklich Hand in Hand.

I: Wie sah Ihre Einschulung für die Durchführung der Sprachstandserhebungen aus?

45 **KKP4:** Ahm (4) Bevor ichs gemacht habe, hab ich mir das selber durchgelesen, aber ich hab jetzt auch auf der MA10 eine Einschulung bekommen.

I: Wie werden bei Ihnen die Sprachstandserhebungen, die Screenings durchgeführt? Wie haben Sie das gemacht?

50 **KKP4:** Ähm .. also ich hab .. ich hab das Glück gehabt, dass ich eben.. mit einer Kollegin gemeinsam die Gruppe gehabt hab und wir haben das .. wir haben da gemeinsam daran gearbeitet, weil wir eben viel ahm .. auch so gemacht haben, dass eine Kollegin gearbeitet hat mit den .. den jeweiligen

- Kindern und die andere beobachtet hat. Das .. ist deutlich einfach, als wenn man das alleine .. machen muss. Man kann sich viel mehr auf das konzentrieren was man halt machen möchte, entweder mit dem Kind arbeiten, oder
- 55 I: Das heißt Sie haben nicht teilnehmend oder teilnehmend
- KKP4:** Ich hab beides gemacht
- I: Laut Handbuch haben Sie sich .. an diese Vorgaben gehalten, oder haben Sies irgendwie verändert auch?
- 60 **KKP4:** Na das ist .. na eigentlich schon laut Handbuch. Manche Dinge .. ahm .. gut da gehts jetzt nur .. weil ähm .. da ist ja auch so ein Bogen von der MA10 dabei .. der eben
- I: Na, es geht jetzt nur um die Sprache --- und das andere hab ich ausgeklammert.
- 65 **KKP4:** Okay. Okay. Nein, also da hamma schon eigentlich wirklich nach diesem Handbuch gearbeitet und das ist auch wirklich sehr .. ja ähm .. ja sehr übersichtlich und sehr gut verständlich aufgearbeitet eigentlich. Also so, dass man das jetzt gut nachschauen kann und nachvollziehen kann, was da jetzt genau gefordert ist.
- 70 I: Welchen Stellenwert hat denn diese Sprachstandserhebung in diesem Kindergarten in Ihrer Arbeit?
- KKP4:** Stellenwert
- I: War das etwas, was nebenbei gelaufen ist, oder ham Sie sich da wirklich, ah das in Ihrer Planung, richtig als
- 75 **KKP4:** Na, man muss es .. ma muss es schon .. also wenn man es ordentlich machen möchte, muss man sich schon damit auseinandersetzen und das vorbereiten und gezielt auch .. ah .. Angebote dahin halt setzen. Das

kann man jetzt nicht so nebenbei laufen lassen.

I: Wie wird mit den durchgeführten Screenings weiter vorgegangen?

- 80 **KKP4:** Ähm .. diese erreichten Punkte kommen dann in so einen Webtresor und die Kinder, die eben erhöhten Förderbedarf haben, sprich .. ahm .. das .. bis 20 Punkte und alles was dann drunter geht, hat eben erhöhten Förderbedarf .. ahm .. wird ähm .. wird dann erfasst und dann bekommen eben die Häuser zusätzlich Personal zur Verfügung gestellt. Also ich glaub ab drei
- 85 Kinder pro Gruppe, beziehungsweise dann .. weiß ich jetzt nicht .. ich glaub so ungefähr 15 Kinder pro Kindergarten steht dem Kindergarten halt dann noch zusätzliches Personal zu.

I: Wie wird die sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt?

- 90 **KKP4:** Also, bei uns ist es eben so .. dafür bin ich da .. ähm .. ich hol mich .. ich hab einen Tag zur Verfügung, .. wo ich mir die Kinder eben extra zu mir holen kann und ich .. eine .. eine eigene Vorbereitung nur für diese Kinder halt mache, wobei ich halt eben das Glück hab, dass ich im Kindergarten auch noch die externen Kinder betreue, die . nicht mehr .. nicht so viele sind, wodurch ich mir die Kinder vom Kindergarten .. auch .. da dreimal die Kinder noch zusätzlich dazunehmen kann, so dass meine externen Kinder ein bisschen mehr Kindergarten erleben können, ich mich aber mit denen auch noch zusätzlich im kleineren Rahmen beschäftigen kann.

- I: Das heißt, externe Kinder bedeutet, die sind eigentlich nicht im Kindergarten angemeldet, haben aber durch das Screening einen Förderbedarf festgestellt .. bekommen und die .. kommen jetzt.
- 100

KKP4: Wir haben eben die Möglichkeit .. äh .. so einen externen Kurs zu besuchen, der dreimal die Woche von 8-11 immer ist und .. die zahlen dann eben nur so einen monatlichen Materialbeitrag von fünf Euro.

105 **I:** Gut, dass heißt sie holen sich die Kinder aus der Gruppe raus und machen mit ihnen gesondert eine Förderung.

KKP4: Ja. Also es ist .. ich bin auch .. auch noch in einen anderen Kindergarten tätig .. da misch ich das ein bissl. Also je nachdem wie es in der Gruppe passt oder wies mit der Kollegin passt, nehm, ich sie mir teilweise
110 raus, teilweise arbeite ich auch in der Gruppe und setzte ein Angebot in der Gruppe .. beziehungsweise am Jahresanfang war ich mehr in der Gruppe, dass mich die Kinder besser kennenlernen und .. ja ..da redet man sich halt dann mit den Kolleginnen .. spricht sich mit denen ab, beziehungsweise muss sich auch am Platzangebot des Kindergartens orientieren.

115 **I:** Wissen Sie wird dann in der Gruppe mit der betreffenden Kindergärtnerin oder von der betreffenden Kindergärtnerin auch noch zusätzlich Förderung angeboten .. für diese Kinder oder ..

KKP4: --- Also, wenn .. die hat natürlich noch mehr Kinder, aber die weiß auch, welches Kind noch Förderbedarf hat und .. und .. und fördert die
120 natürlich im Gruppenalltag auch. Dort wo es notwendig und möglich ist. Sicher.

I: Das heißt Sie arbeiten einfach zusammen, Sie tauschen sich aus, Sie sprechen.

KKP4: Ja

125 **I:** Gut, ist Ihrer Meinung nach diese Form der sprachlichen Förderung, die Sie mir gerade erklärt haben, wies hier stattfindet für die Kinder sinnvoll?

KKP4: Ja, ja, glaub ich auf jeden Fall .. weil die Arbeit die sich ähm .. im .. im kleineren Rahmen zu .. kann man wirklich gezielter auf die Kinder eingehen und die Kinder genießen das auch, dass sie .. ah .. Raum haben und Platz haben .. und hier die Möglichkeit besteht wirklich auch auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen.

I: Mhm. Jetzt hab ich einige Fragen zur Nahtstelle Kindergarten Volksschule. Wenns Sies heuer nicht beantworten können, vielleicht können Sies mir von vorigem Jahr wo Sie selbst eine Gruppe hatten da Ihre Erfahrungen sagen .. oder es...

KKP4: ah das war eine .. eine .. also ich hab eine private Kindergruppe ghabt.

I: Aha. Okay. Aber, wenns einfach nicht zu beantworten ist, sagen Sies mir einfach.

140 **KKP4:** O k a y.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang von Kindergarten in die Volksschule gemacht .. ganz allgemein?

KKP4: Ganz allgemein .. also .. ganz allgemein, glaub ich, dass diese Nahtstelle noch .. noch besser vernetzt werden müsste. Es ist ja .. es ist ja auch so, dass da Informationen da irgendwie nicht ausgetauscht werden dürfen, auch wenn wir jetzt Förderbedarf festgestellt haben. Einerseits sicher gut, weil die Kinder unbelastet in die Schule kommen können, andererseits vergeht aber .. dann auch viel Zeit um .. um jetzt so Kinder, die wirklich erhöhten Förderbedarf haben .. da jetzt gezielt helfen zu können .. oder auch um .. um diese .. ja .. um dieses mystische "jetzt wirts aber ernst" wegnehmen zu können. Also ich hab da jetzt einige Kurse auf der Pädagogischen Hochschule besucht .. die eben sich Nahtstelle Kindergarten

Schule nennen. Das ist wirklich interessant, was die Kinder .. was was die Lehrerinnen auch vom Kindergarten brauchen würden. Was gut wäre, wenn
155 sie schon könnten, oder worauf man halt besonders Augenmerk legen sollte, beziehungsweise .. auch für .. für die Kindergartenpädagoginnen gut ist zu wissen, welche Fertigkeiten halt auch wichtig sind und .. und wie man da gut Hand in Hand arbeiten könnte.

I: Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang in die Schule?

160 **KKP4:** Ja sicher eine wichtige Rolle .. weil .. ja .. das ähm .. die Unterrichtssprache ist .. und ja .. ah .. in vielen Schulen, sag ich mal, keine muttersprachlichen ah Unterstützungslehrer da sind beziehungsweise, weil --- gar nicht die Möglichkeit besteht, weils so viele verschiedene Muttersprachen sind .. und ja .. und wens Schwierigkeiten mit der deutschen Sprach gibt,
165 ah .. is is viel schwieriger in der Schule natürlich auch .. grad die deutsche Sprache ja nicht unbedingt eine einfache Sprache ist.

I: Wann zählen Sie dann im Hinblick auf die Sprache, den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

KKP4: (4) ähm ..

170 I: Was sind die größten Probleme dabei?

KKP4: Ja, die größten Probleme dabei sind, dass dass man auch nicht erwarten kann, dass im letzten Jahr vor der Schule jetzt man irgendwie einen Schalter umlegen kann und der kann jetzt Deutsch sprechen. Da ist .. ein Jahr viel zu wenig und man kann .. man kanns nicht so verallgemeinern
175 und ganz darauf .. ah wann das Kind nach Österreich gekommen ist, wann es mit der deutschen Sprache konfrontiert worden ist, in was für einer Intensität es damit konfrontiert worden ist .. ob die Eltern ein bisschen was können beziehungsweise wie gut ist meine Muttersprache entwickelt, weil, wenn ich

meine Muttersprache nicht gut kann, dann kann ich darauf auch keine neue
180 aufsetzen. Da gibt's ganz viel Faktoren die für jedes Kind anders sind.

I: Kann das Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten den Übergang in die Volksschule nun erleichtern?

KKP4: Das .. ja erleichtern glaub ich schon, aber .. aber meiner Meinung nach gehört noch viel früher angesetzt .. ach die Gruppengröße reduziert, so dass die Kindergartenpädagogin auch mehr die Möglichkeit hat auf jedes Kind einzeln einzugehen .. und im letzten Jahr vor der Schule, werden jetzt keine Wunder vollbracht werden können. Man kanns erleichtern und man kann .. sicher einiges abfedern .. aber .. das ist sicher noch nicht genug.

I: Welchen Kindern kann dieses Modell jetzt speziell helfen? (4) Auf welches
190 Kinder zielt es ab?

KKP4: Naja, es zielt ab ..ah .. auf Kinder ... die .. die ja .. die mit der deutschen Sprache noch Schwierigkeiten haben, wo .. wobei Kinder die bis dahin noch gar nicht Deutsch gesprochen haben .. das nicht aufholen können in dieser kurzen Zeit. Es ist sicher ein .. ein weiterer wichtiger sprachlicher Input den man halt setzten kann und wo man .. Teile aufholen kann, aber es kann nicht alles ersetzen .. und Kinder mit deutschsprachigen Hintergrund, die auch Schwierigkeiten teilweise haben, können, die brauchen .. wirklich ah Sonderförderbedarf, also das .. das können wir jetzt nicht wirklich abdecken, weil weils da wirklich nicht um eine Sprachverzögerung sondern sicher schon was Gröberes handelt.
195

I: Das heißt, da muss dann wahrscheinlich beim .. bei einer Sprachtherapie angesetzt werden.

KKP4: Ja .. Ja .. das gehört sicher in kompetente Hände da .. also Leut, die gezielt fördern können.
200

205 I: In Ihrem speziellen Fall mit den externen Kindern, .. glauben Sie hilft das Kindern die den Kindergarten nicht besuchen?

KKP4: Ja .. ganz sicher, ganz sicher. Es ist .. wichtig, dass sie .. ähm .. amal lernen, sich auch mal in einer Gruppe zu behaupten .. ein bisserl soziales Lernen ist auch ganz wichtig .. für die Schule und auch die Ablösung von der

210 Mutter, dass die nicht erst in der Schule stattfindet .. und ja .. ähm .. Kinder, die noch gar kein Wort Deutsch gesprochen haben .. dass die .. eine .. ein bisschen sich anhalten können und ein bisschen auch .. so einen strukturierten Tagesablauf kennen lernen und ein paar Vorschulspiele .. und Gruppenregeln .. also da ist sicher viel, das was hilft.

215 I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Schulen momentan beschreiben?

KKP4: Da hab ich .. im Moment überhaupt keinen Bezug dazu.

I: G u t. Das heißt Sie wissen auch nicht, ob sich die Kooperation mit den Kindergarten durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert

220 hat?

KKP4: Nein .. also .. weiß ich nix.

I: Gut .. ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung von den Screenings bis zur sprachlichen Förderung der förderbedürftigen Kinder in die Kindergartenarbeit gut integrierbar?

225 **KKP4:** Ja .. ja das denk ich schon. Dadurch, dass ja zusätzliches Personal zur Verfügung gestellt wird .. das natürlich Hand in Hand mit der gruppenführenden Pädagogin arbeiten soll .. ähm .. ist ganz einfach .. ja zusätzliche Ressourcen da .. wo ma gemeinsam dran arbeiten kann.

I: Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung für Sie befriedigend um-

230 setzbar? Wiederum vom Screening bis zur Förderung.

KKP4: Ahm .. also .. so wies für mich durchführbar ist .. ist es eigentlich okay. Es ist so, dass es von allen Kolleginnen sehr wohlwollend aufgenommen wird. dass einfach Unterstützung auch da ist .. weil diese zusätzlichen Screenings sind ja auch noch ein .. ein großer Mehraufwand .. und ah wenn .. in manchen Kindergärten fünf, sechs, sieben Kinder erhöhten Förderbedarf haben, kann ma das im normalen Gruppengeschehen nicht alleine abdecken und da ist auch .. das, was da zusätzlich kommt .. wahrscheinlich noch zu wenig. (4) Es ist halt vielen auch .. auch individuell .. es kommt auf die Kindergärten, auf die gruppenführenden Pädagoginnen an, auf die Leute die zusätzlich dazu eingesetzt werden .. da ist .. ist viel Teamarbeit notwendig.

I: Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen: Personalschlüssel, Arbeitszeit und so weiter für die Durchführung des Modells der frühen sprachlichen Förderung passend?

245 **KKP4:** Also ich würde mir kleinere Gruppengrößen und mehr Personal wünschen. Ich glaub, wie viele andere auch. (G5 lacht)

I: Ahm .. empfinden Sie den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung als Belastung oder als Bereicherung für Ihre Arbeit als Kindergartenpädagogin?

250 **KKP4:** Nachdem ich nur in der sprachlichen Förderung arbeite, ist es natürlich für mich eine Bereicherung.

I: Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung positiv?

KKP4: Ähm .. Ich finds positiv, dass ich die Möglichkeit hab, dass ich mich mit Kindern einzeln, beziehungsweise auch in den kleinen Gruppen .. ah .. gezielt, individuell auseinandersetzen zu können.

255

Transkribierte Interviews

I: Gibt's Punkte, die Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung als negativ sehen? Die Sie vielleicht verändern würden?

260 **KKP4:** Ich würeds gut finden, wenn man .. wenn man schon früher ansetzen könnte, wenn man bei Kindern .. ähm .. ja bei jüngeren Kindern .. wo auch Sprachauffälligkeiten da sind .. da auch schon fördern könnte .. und ja .. noch mehr Zeit dafür zur Verfügung hätte .. für für jedes einzelne Kind. Da ist auf jeden Fall noch Luft.

I: Haben Sie auch mit dem Material gearbeitet? Ah Bilderbuch und Sprachschatzpiraten?

265 **KKP4:** Ja natürlich.

I: Können Sie mir dazu etwas sagen. Ist das für Sie .. sind diese Materialien passend?

270 **KKP4:** Ähm .. also, es gibt ja zwei verschiedene Bücher. Es gibt dieses Wiener Bilderbuch .. das ist für die externen Kinder .. ja genau .. das ist in Ordnung. Das .. das andere Buch --- sucht das Glück .. das ist für mein Empfinden .. zu ähm .. zu abstrakt. Das Glück ist ein abstrakter Begriff, mit dem .. ja .. gut sprachgeförderte Kinder kein Problem haben, aber grad Kinder Kinder, die ah .. mit Sprache Schwierigkeiten haben .. ah mit denen kann ich nicht über das Glück philosophieren. Das .. ähm .. Das ist zu .. zu schwer .. zu abstrakt .. abstrakte Begriffe ja .. sind ja auch für Kinder ab 275 sechs Jahren gedacht. Also da würd ich sagen, das ist zu kompliziert. Die Sprachstandspiraten sind .. sind nett, wobei auch da .. auch da hätt ich mir gewünscht, dass man .. weil das ja drei Spiele vereinigt .. und da ah die Karten .. ähm .. da jedesmal neu sortiert werden müssen eigentlich .. weil 280 sich die Spiele übergreifen sind .. quasi.. und weil .. wenn ich jetzt .. diese Bilder, die ich öfter brauche, da auch öfter drin habe, so dass ich mir das

Spiel nach Einzahl, Mehrzahl, nach Oberbegriffen und nach Reimwörtern schon fix sortiert .. ah .. herlege .. ist das Arbeiten dann einfach einfacher.

I: Mhm. Auch wenn sichs vielleicht wiederholt, ich möcht Ihnen die Fragen trotzdem noch mal stellen. Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach vom Modell der frühen sprachlichen Förderung?

290 **KKP4:** Ja die .. die Kinder, bei denen erhöhter Förderbedarf festgestellt worden ist .. weil die eben die Möglichkeit haben .. oder weil bei denen halt die Möglichkeit besteht, sie extra aus der Gruppe herauszunehmen und außerhalb der Gruppe halt zusätzlich noch zu fördern.

I: Gibt es Kinder, die davon nicht profitieren?

KKP4: Naja, eigentlich .. die Kinder bei denen kein erhöhter Förderbedarf festgestellt worden ist .. weil die .. ja .. halt im ganz normalen Gruppen-geschehen weiter gefördert werden.

295 I: Es ist aber jetzt auch nicht so, dass denen jetzt sag ma mal jetzt .. etwas schadet?

KKP4: Also schaden tuts niemanden.

I: Mhm. Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten?

300 **KKP4:** Ähm ..

I: So wies jetzt rennt bei Ihnen

KKP4: Ja schon.

I: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die frühe sprachliche Förderung verändern könnten, was wäre das?

305 **KKP4:** Das wäre .. ja .. mehr Zeit, mehr Personal und .. ähm .. ja .. so dass noch mehr .. und .. und auch die Möglichkeit sich schon mit jüngeren

Kindern zu beschäftigen .. dass man ganz einfach schon früher ansetzen kann.

I: Und eine ganz allgemeine Abschlussfrage, wenn Sie die derzeitige
310 Situation rund um den Kindergarten, also abgesehen von der Sprache - oder
zusätzlich auch - verändern könnten, was wäre das?

KKP4: Das wäre .. ja ... auf jeden Fall kleinere Gruppengrößen, mehr
Personal auch, beziehungsweise ... ah .. ich finds schon auch gut, die Über-
legungen dahingehend, das Ausbildungsniveau noch weiter anzuheben ..
315 auch um .. individuell und gezielter fördern zu können und auch .. ahm .. das
Image der Kindergärtnerinnen ein bisschen heben zu können. die Zusam-
menarbeit mit der Schule .. diese Nahtstelle da irgendwie besser ..
schließen zu können .. äh .. ja .. auch die Bezahlung .. dementsprechend
dann anzuheben .. und vielleicht auch ein paar Männer für diesen Beruf zu
320 interessieren und auch .. sicher auch um das Image zu heben .. da gibt viel
Hand in Hand .. die allgemeine Meinung, was auch im Kindergarten ge-
arbeitet wird .. betrifft, weil .. da ja auch viel in die Richtung geht "lassts as
spielen", wobei das Spiel auch ganz einen wichtigen Stellenwert im Kinder-
garten hat, da bin ich .. bin ich auch ganz fest überzeugt, dass man den
325 Kindern auch die Möglichkeit geben soll, zu spielen und jetzt nicht, schon
früher Schule anzusetzen .. sondern schon bei den individuellen Lern-
formen diese Kleinkindes zu bleiben.

I: Gut, ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe.

KKP4: Ja, gerne.

330

Kleinkindpädagoginnen-Interview 5

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben, dieses Interview mit mir durchzuführen. Es geht um die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, die seit Mai 2008 in Kraft getreten ist und ich würd
5 ung gern Ihre persönliche Einstellung als Kindergärtnerin erfahren und die Anonymität wird gewährt sein. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartengruppe?

KKP5: Ah .. einen sehr wichtigen Stellenwert und zwar .. meiner Meinung,
10 also in meinen Dienstjahren, in meinen 32 Dienstjahren hab ich Sprachförderung immer schon getätigt in der Gruppe und auch spezielle Sprachförderung ... wurde immer ... wurde immer gemacht, also individuell auf das Kind abgestimmt .. was das Kind eben braucht .. nur ist eben der eine Unterschied, dass das jetzt auf Wunsch des Magistrates dokumentiert .. werden
15 soll. Sonst ist das eigentlich immer schon gemacht worden .. bei uns .. in unserem Kindergarten.

I: Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprach-
erziehung, Sprachbildung?

KKP5: Eigentlich ... gibt es kaum einen Unterschied, meiner Meinung nach.

20 I: Wie sah Ihre Einschulung für die Durchführung der Sprachstandserhebungen aus?

KKP5: Ah .. wir haben das in der Kleingruppe im Haus gemacht, unsere Frau Leiterin hat uns da eingeschult .. mehr oder weniger .. und .. ah .. es wurden sich --- aufgrund dieser Sprachförderung ausbilden müssten erklärt
25 ... es wurde überhaupt über Sprachförderung im Vorhinein schon gesprochen .. ah eine Reflexion .. es gibt Austauschungen in der Gruppe, in

der Kleingruppe .. was für Möglichkeiten wir haben .. wurde besprochen. Ja, Beobachtungsbögen, die wir selbst ausgefertigt haben .. wurden dann besprochen, ja wie gesagt

30 I: Und das Handbuch haben Sie auch?

KKP5: Das Handbuch haben wir natürlich ja .. nach dem Handbuch mussten wir arbeiten dann .. und es wurde uns dann erklärt wie das .. vor sich geht.

I: Gut. Wie handhaben Sie das Durchführen der Screenings in Ihrer
35 Gruppe?

KKP5: (6) Dieses Bilderbuch, das uns angeboten wurde, dieses Spiel, das uns angeboten wurde .. ich habe sehr viel selbstgebastelte Spiele .. das sind die Spiele, die ich mit der Logopädin abgesprochen habe, wo die Kinder .. bei den Kindern die Sprachprobleme haben, wo wir da ansetzen können ...
40 und ... also Sprachförderung betrifft eigentlich unser ganzes Bildungsprogramm, was im ganzen Kindergarten ja haben. Also für mich hat sich eigentlich nicht viel geändert, weil ich das immer so durchgeführt habe. Eben wie gesagt, nur dass das jetzt dokumentiert wird, ansonsten ist das immer schon auf jedes einzelne Problem des Kindes, speziell in dem Vorschulalter drauf eingegangen worden, was jedes Kind braucht in seiner Sprachförderung .. und des ist eigentlich Allgemeinbildung und des ist überall dabei, sei es eine Turnstunde, sei es eine ---reise mit Bewegung aber auch .. alles mögliche.

I: Das heißt die Bögen haben Sie bei der Hand

50 **KKP5:** Ja, hab ich bei der Hand

I: ---

KKP5: --- Integrationsgruppe und wir haben das Glück, dass wir zu zweit sind, mit der Sonderpädagogin gemeinsam und das eben .. ja .. das wir uns das bei jedem Kind einzeln anschauen .. und eine schreibt halt und die
55 andere Kollegin --- weils ein bisschen schwierig ist das beides zu koordinieren

I: Das heißt Sie machen es teilnehmend und nicht teilnehmend ---

KKP5: Ja, ja genau.

I: Gut. Welchen Stellenwert haben diese Sprachstandserhebungen für Sie in Ihrer Arbeit? Diese neuen Bögen?

60 **KKP5:** (7) Ja, sicherlich ist es nicht schlecht, wenn man das jetzt sieht, weil das eben jetzt aufgeschlüsselt ist ... aber das haben wir auch mit unseren Beobachtungsbögen früher gehabt, die wir immer schon geführt haben. Also es ist ... nichts Großartiges .. also ich wusste sowieso bei jedem Kind Bescheid .. ob es .. bei welchem Kind mangelt es an dem und an dem. Also i
65 man, es ist an und für sich keine besondere ..

I: Wie wird mit den durchgeführten Screenings weiter vorgegangen?

KKP5: Ja, es wird halt dann, speziell auf das Problem des Kindes eingegangen .. das geschieht nicht nur in der Gruppe, das geschieht auch außerhalb der Gruppe, mitten im Betrieb, den wir haben. Wir haben eine
70 Kollegin, die das auch .. die auch Einfachförderung hier macht .. und es wird halt immer wie gesagt; dokumentiert, beobachtet ... geschaut was wies dann weitergeht mit dem Kind .. ob halt Fortschritte ... sind, oder nicht .. und wenn nicht wird man halt dort ansetzen wo das Kind das eben braucht.

I: Wissen Sie .. kommen die Ergebnisse, werden die weitergeleitet, oder verbleiben die einfach bei Ihnen?
75

KKP5: Die verbleiben bei mir.

I: Okay. Wie wird die sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder, bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt.

KKP5: Wir haben sämtliche Lernspiele, didaktische Spiele, Lernspiele,
80 Sprachspiele, spezielle Sprachspiele, eben wie gesagt selbst gebastelte Spiele ... ahh (9) Es werden viele Bilderbücher angeboten, es wird viel gesprochen, auf das Kind eingegangen .. hmm .. es gibt Spiele die überhaupt die Lautbildung fördern, zum Beispiel „Pustekuchen“, wo die Kinder dann blasen müssen und solche Sachen .. oder auch bei der Kreativität, beim
85 Malen, Blasetechniken und solche Sachen .. also wo wirklich die Kinder, wo wirklich diese Problemsachen dann geübt werden .. wo man dann auch Erfolge erzielt, also .. das kann man dann wirklich bemerken, dass plötzlich manche Kinder dann keine Probleme mehr haben.

I: Das heißt, das machen Sie auch immer in der Gruppe.

90 **KKP5:** Immer, immer.

I: Abgesehen von diesen fünfzehn Monaten.

KKP5: Das wird immer angeboten, immer wieder solche Sachen.

I: Und wenn dann im Mai, nach diesen Screening raus kommt xy hat da und da eine Entwicklungsverzögerung, dann kommt das zu Ihrer Kollegin

95 **KKP5:** wird das in die ---

I: ... macht das außerhalb der Gruppe, aber Sie machens auch in der Gruppe?

KKP5: Genau, genau .. richtig.

I: Ist Ihrer Meinung nach diese Form der sprachlichen Förderung eben wie
100 Sie es grad angesprochen haben für die Kinder sinnvoll?

KKP5: Ja, .. auf jeden Fall. Von meiner Diensterfahrung her kann ich das immer wieder sagen.

- I: Welche Erfahrungen haben Sie mit den Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?
- 105 **KKP5:** (7) Ah .. ist das jetzt auch auf das Screening angesprochen?
- I: Nein, das können Sie allgemein sagen.
- KKP5:** (6) Ja, dass manche Kinder eben Schwierigkeiten haben .. hauptsächlich die deutsch .. nicht deutschsprachigen Kinder, weil sie eben zu spät den Kindergarten besuchen, weil sie erst im letzten Schuljahr den Kindergarten besuchen .. vor der Schule .. im letzten Jahr vor der Schule ... und eben dann glauben, .. Schule und Kindergarten können Wunder wirken. Das Kind kann dann plötzlich die deutsche Sprache beherrschen (5) Ansonsten hab ich eigentlich .. Kinder, die schon immer in den Kindergarten gegangen sind, also die sind sehr gut vorbereitet.
- 110
- 115 I: Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang von Kindergarten in die Schule?
- KKP5:** Na, schon glaub ich einen wesentlichen ..also die Verständigungsfähigkeit im Kindergarten .. also in der Schule dann sehr wichtig ist. .. Die Kinder können auch besser kommunizieren mit anderen .. find ich schon.
- 120 I: Wann sehen Sie im Hinblick auf die Sprache, den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?
- KKP5:** (14)
- I: Wann haben Kinder Probleme .. also .. wenn sie was nicht beherrschen? Wann gibt's da Probleme bei der Sprache, oder ab wann wirds zum großen Problem für die Kinder?
- 125 **KKP5:** (10) Eben wenn sie sich nicht ausdrücken können, wenn sie sich nicht verbal ausdrücken können. ...Wir sehen das immer wieder .. Kinder, die sehr schwer verstehen, oder überhaupt noch nicht verstehen, wenn sie in den Kindergarten kommen, können sich nicht ausdrücken, können nicht kommunizieren mit anderen, wenn sie etwas brauchen oder wollen .. und dann wird gestoßen, getreten oder irgendetwas handgreifliches Sachen gemacht .. und drum ist es auch sehr wichtig, dass .. dass eben gefördert wird.
- 130
- I: Kann das Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten den Übergang in die Volksschule jetzt erleichtern?
- 135 **KKP5:** Schon, glaub ich schon, ja. Wenn das jetzt gezielt gemacht wird, also man ich hab das jetzt schon seit 32 Jahren immer schon gemacht, aber es gibt vielleicht Stellen, wo das da nicht so .. oder sind die vielleicht ein bisschen eingeschnappt .. aber eigentlich müsste das unser ganzes Bildungsprogramm immer wieder durchzogen haben, weil Sprachförderung betrifft alles.
- 140
- I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Volksschulen momentan beschreiben? Gibt's eine, gibt's keine?
- KKP5:** Eigentlich .. weniger, weniger und eigentlich .. ich kenn das von früher und da hat das besser funktioniert. In früheren Jahren.
- 145 I: Hat sich die Kooperation durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?
- KKP5:** Dadurch, dass das erst ein Jahr läuft, kann ich das eigentlich gar nicht so richtig sagen. .. Ja, vielleicht etwas.
- I: Die nächsten Fragen sind immer vom Screening bis zur Förderung der förderbedürftigen Kinder zu verstehen bitte. Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung in die Kindergartenarbeit gut integrierbar?
- 150 **KKP5:** Ja, es ist .. also des ist glaub ich ein bisschen schwierig, wenn man allein in der Gruppe steht, ist das a bisschen no sehr zeitaufwändig, speziell am Jahresende .. wo eh sehr viele Sachen zusammenkommen .. also ich

155 hab's ein bisschen leichter, weil wir zu zweit in der Gruppe sind, weil wir auch eine geringere Kinderanzahl haben in der Integrationsgruppe, aber ich kann mir vorstellen, wenn man mit 25 Kindern in der Gruppe steht und man hat dann den Großteil, der in die Schule kommt .. und das alles durchzuführen ist .. ist sicher sehr mühsam.

160 I: Wie ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung befriedigend umsetzbar?

KKP5: (11) Mhm.. Ja ... da muss ich wieder sagen, dass ich noch zu wenig Erfahrungswerte in dem einen Jahr habe .. da kann ich das .. kann ich das eigentlich gar net sagen, ob das wirklich total fruchtbringend ist in der Schule. Da müsste man Rückmeldungen von der Schule haben, da könnte ich das sagen. Also was ich so bei den Kindern sehe, haben die sich sehr gut entwickelt, aber wie das dann .. in der Schule weiterläuft.

I: Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen, wie Personalschlüssel, Arbeitszeit und so weiter, für die Durchführung des Modells passend?

170 **KKP5:** Nein, finde ich nicht.

I: Empfinden Sie den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung, so wie es vorgesehen ist, nach dem Handbuch als Belastung oder Bereicherung für die Arbeit als Kleinkindpädagogin?

175 **KKP5:** (7) Also Beobachtungsbögen, die wir da führen und so.. das find ich als Bereicherung und find ich sehr wichtig und gut .. aber das haben wir eh auch früher geführt .. und des ist muss ich sagen, manches mal schon eine Belastung auch wenn man das nebenbei rausfinden muss --- Das ist nicht so einfach alles.

180 I: Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung als positiv? Was gefällt Ihnen besonders gut daran?

KKP5: Naja, das vielleicht ein bisschen mehr Aufmerksamkeit wieder auf das Ganze gerichtet wird, im Allgemeinen .. auf die Sprachförderung (11) ja und das man halt aufmerksam wird .. auf diverse Probleme, was Kinder haben.

185 I: Gibt es Punkte, die negativ auffallen? Wenn Sie ans Material denken .. oder?

KKP5: Na, na.

I: Was glauben Sie, soll durch den Einsatz dieser neuen frühen sprachlichen Förderung erreicht werden? Warum wurde das plötzlich eingesetzt?

190 **KKP5:** Na, weil's glaub ich Schulprobleme auch gegeben hat .. na .. dass man das durch die Statistiken festgestellt wurde.

I: Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach von dem neuen Modell?

KKP5: Hauptsächlich die fremdsprachigen Kinder, glaub ich.

I: Und gibt's Kinder, die davon nicht profitieren?

KKP5: Nein

195 I: Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten?

KKP5: Ja, so gesehen schon.

I: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die frühe sprachliche Förderung verändern könnten, was wäre das?

200 **KKP5:** (10) --- was ich verändern würde.

I: Und die Abschlussfrage: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um den Kindergarten, nicht nur die Sprache, verändern könnte, was wäre das? (4) Gibt es Wünsche die Sie haben?

205 **KKP5:** (10) Na, eigentlich funktioniert das sehr gut, bei uns im Kindergarten .. durch den offenen Betrieb. Wüsste ich jetzt eigentlich nichts, was ich mir eventuell wünschen würde.

Transkribierte Interviews

I: Gut. Ich danke Ihnen für Ihrer Mithilfe.

Kleinkindpädagoginnen-Interview 6

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir dieses Interview durchzuführen. Es geht .. um d i e Sprachstandserhebungen im Kindergarten, die seit Mai 2008 in den Kindergärten durchgeführt werden. Ich hätte gerne Ihre persönliche Einstellung dazu gewusst und die Anonymität wird gewährt sein. (3) Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Kindergartenarbeit?

10 **KKP6:** Also Sprache steht an oberster .. Position, weil wir einfach .. ah .. egal ob mit Migrant .. Migrationshintergrund oder jetzt auch österreichische Kinder mit der Sprache einfach fördern und von der Sprache aus beginnen die Kinder alles.

I: Gibt's für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprach-
erziehung Sprachbildung?

15 **KKP6:** Es gibt einen Unterschied für mich, weil Sprachbildung ist für mich, dass sich das auch im Laufe der Zeit selbstständig auch entwickelt bei dem Kind und die Sprachförderung, da geb ich Impulse d a z u, deswegen ist für mich da ein Unterschied.

20 I: Wie sah Ihre Einschulung für die Durchführung der Sprachstandserhebungen aus?

KKP6: Ich bekam eine Screening-Einschulung .. ah .. und da wurde mir e r -
k l ä r t worauf das auf b a u t, was da alles dabei ist .. ob das jetzt die ---,
die Laute, die Morphologiesynthax. Das ist amal alles erklärt worden und
dann wurden auch Beispiele dazu genannt, damit ich es bei den Kindern
25 auch erkenne. Wenn man jetzt .. ah .. keine Ausbildung hat in Richtung
Sprache, war das sehr hilfreich.

I: Mhm .. Von wem haben Sie diese Ausbildung erhalten?

KKP6: Das ist von der MA10 gekommen, die haben eine eigene .. ah (5)
Dame, weiß nicht wer das jetzt genau vom Namen her --- kann ich Ihnen
30 jetzt nicht sagen.

I: Wie werden bei Ihnen im Kindergarten die Sprachstandserhebungen durchgeführt?

KKP6: Äh .. immer zu zweit, wenn nicht auch zu dritt, .. w e i l ... w i r
einfach von der Beobachtung einen Unterschied machen, natürlich. Wenn
35 jetzt die eine Kollegin mit den Kindern spielt ... --- die zweite dies beobachtet. Das heißt, damit die Beobachtung nicht verfälscht wird, sondern wirklich in der Situation aufgeschrieben werden kann.

I: Das heißt nicht-teilnehmende Beobachtung, laut - versuchen Sie das nach dem Handbuch zu machen, oder ...

40 **KKP6:** Es sind Teile vom Handbuch natürlich da, weil es ja von einem .. einer Beobachtung ausgeht, die ja dann nachher ja in ganz Wien gleich sein .. soll. Nur ist es so, dass natürlich verschiedene Spielsituationen auftauchen, die natürlich auch aufgeschrieben werden, weil es ja frühe Förderung 1+1 heißt und ich den zweiten Beobachtungspunkt dazunehmen kann.

45 I: Und .. äh .. diese Beobachtung macht aber die gruppen .. führende Kindergärtnerin oder ..

KKP6: Nein das muss nicht sein, dass das die gruppenführende macht. Das machen sich die Kolleginnen aus, weil wenn es über vier Wochen geht intern, dann wär es schon .. ah ... irgendwie eine eigene Position immer nur
50 beobachten, sondern es gibt ja viele Kinder. Das heißt die erste Gruppe zum Beispiel .. das dauert vier Tage .. wird das von der einen Kollegin beob-

Transkribierte Interviews

achtet. Bei den nächsten vier Kindern macht das die zweite Kollegin oder der Kollege.

I: Ja, es macht jemand, der in Gruppe von den Kindern ---

55 **KKP6:** gehabt, richtig

I: Welchen Stellenwert haben diese Sprachstandserhebungen bei Ihnen im Kindergarten .. äh .. für die Arbeit?

KKP6: Gut, also bei uns ist das ein sehr hoher Stellenwert. Wir haben auch eine externe Mitarbeiterin, die uns auch da unterstützt, wir haben eine interne und zwei externe Kinder, die von uns zusätzlich betreut werden .. drei
60 Mal die Woche.

I: Das ist das dann um fünf Euro pro Monat.

G6: Genau

I: Wie wird mit den durchgeführten Screenings weiter vorgegangen?

65 **KKP6:** Es wird so vorgegangen (7), dass die Kollegin ... ach .. nach der Auswertung .. haben die natürlich ein bestimmtes, ja ich sag jetzt, Punktesystem und da sieht man wo sind die Schwächen des Kindes ... und wir arbeiten ganzheitlich, das ganze Jahr hindurch und natürlich werden bestimmte Themenbereiche hervorgehoben und diese Kinder dazu geholt, die da ..
70 extreme Schwierigkeiten haben.

I: Und dieses Auswertungsprofil verbleibt bei Ihnen im Kindergarten?

KKP6: Das bleibt bei mir im Kindergarten und das hat auch .. haben wir nur Einsicht und keine außenstehende Person .. und die Eltern erfahren aber schon wie dieses Screening ausgegangen ist.

75 I: Wie wird die sprachliche Förderung der förderbedürftigen Kinder, bei Ihnen im Kindergarten durchgeführt?
100

KKP6: Das ist unterschiedlich, entweder in Kleingruppen, in Teilgruppen, in der Gruppe, aus in .. also in einer zweiten Gruppe, wo jetzt eine Kollegin sich drei, vier Kinder mitnimmt, oder im Garten ...

80 I: Aber von eben auch einer außenstehenden, Person die zu Ihnen in den Kindergarten kommt .. hab ich das richtig verstanden?

KKP6: Unter anderem auch .. ja, aber die jetzt schon ein Jahr bei uns ist und eigentlich keine außenstehende Person ist.

I: Nein, aber die ist in der Kindergartenarbeit integriert und zusätzlich dazu
85 auch noch Förderung gibt.

KKP6: Genau

I: Ist Ihrer Meinung nach diese Form der sprachlichen Förderung für die Kinder sinnvoll?

KKP6: Also .. meiner Meinung nach, ist es sehr sinnvoll und es ist auch so,
90 dass wir jetzt .. ah .. heuer im Haus --- Personen für ein Projekt, wo wir die Kinder nachscreenen vom vorigen Jahr .. und wir jetzt schon begonnen haben und es schon .. Verbesserung gibt.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?

95 **KKP6:** Ah .. ja wir arbeiten sehr gut mit der Schule zusammen .. und wir hören auch, dass viele Kinder, die von uns in die Schule kommen .. die Lehrer sehr glücklich sind, weil sie sprachlich sich sehr weiterentwickelt haben.

I: Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang in die Schule?

100 **KKP6:** Ah .. nochamal

I: Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Übergang in die Schule .. Ihrer Meinung nach?

- KKP6:** Eine sehr große Rolle .. das ist sehr wichtig, dass die Kinder das Sprachverständnis haben ... und auch ... da sind leider Gottes noch ... viele
105 Kinder .. ah .. nicht so weit .. und deswegen .. kommt es dann zu dieser Vor-
schule .. die ich auch sehr positiv sehe. Wichtig ist .. die Kinder, die länger
als ein Jahr da sind, haben dieses Sprachverständnis. Kinder mit einem .. in
einem Jahr .. erreichen oft dieses Sprachverständnis nicht .. die Zeit ist zu
kurz.
- 110 **I:** Wann sehen Sie im Hinblick auf die Sprache, den Übergang vom Kinder-
garten in die Schule als problematisch?
KKP6: Wenn das zu .. wenn die Kinder zu kurz im Kindergarten sind.
I: Kann nun das Modell der frühen sprachlichen Förderung den Übergang
vom Kindergarten in die Volksschule erleichtern?
- 115 **KKP6:** Es kann erleichtern .. aber trotzdem, ein Jahr ist ... meiner Meinung
nach zu knapp.
I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Schulen momentan
beschreiben?
KKP6: Die Kooperation ist unterschiedlich, also wir in unserer Region haben
120 eine sehr gute Zusammenarbeit. Wie es in anderen Bezirken aussieht, weiß
ich jetzt nicht, aber wichtig ist, dass wir von der Sprachförderung, mit den
Lehrern gemeinsam, vielleicht schon Projekte starten könnten, wo wir es mit
diesen Screening und plus Lehrern erarbeiten .. aber das fehlt leider noch.
Das ist jetzt nur eine Vision von mir.
- 125 **I:** Haben Sie die Kooperation mit den Kindergärten, durch das Modell der
frühen sprachlichen Förderung verändert?
KKP6: Bei uns nicht.

- I:** Die nächsten Fragen, zielen ab .. ah, auf das ganze Fördermodell, von
den Screenings bis zur Förderung. Ist das Modell der frühen sprachlichen
130 Förderung in die Kindergartenarbeit gut integrierbar?
KKP6: Das ist sehr gut integrierbar.
I: Ist das Modell der frühen sprachlichen Förderung für Sie befriedigend um-
setzbar?
KKP6: (4) Ja, es ist befriedigend u m setzbar, t r o t z dem hört es immer
135 wieder neu ausgearbeitet und ja .. ja erweitert.
I: Sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen, wie Personalschlüssel,
Arbeitszeit und so weiter für die Durchführung des Modells der frühen
sprachlichen Förderung passend?
KKP6: In meinem Haus: Ja - weil ich ein Integrationshaus bin .. mit Inte-
grationsgruppen und Sonderhort .. hab ich auch. Also meine Hortpädagogin
140 arbeiten am Vormittag im Kindergarten.
I: Empfinden Sie den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förder-
ung als Belastung oder Bereicherung Ihrer Arbeit als Kleinkindpädagogin ---
weiteren.
KKP6: Also für mich ist es nicht belastend, auch für meine Pädagogen nicht,
145 im Gegenteil es ist sogar hilfreich für manche, wo sie sagen "ah das hab ich
noch gar nicht bemerkt". Es sind einfach Ideen dabei .. und die wir auch gut
umsetzen. Nochmal nur in meinem Haus, weil ich wirklich viel Personal
hab, die Ressourcen sind da. In einem kleinen Haus wo ich vorher war,
hätte ich Schwierigkeiten.
- 150 **I:** Jetzt ganz explizit. Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen
Förderung positiv?

KKP6: Positiv. Die genaue Strukturierung ... der hilfreiche .. ah ... Grammatik. Die Pädagogen setzen sich damit wirklich auseinander .. und dieser
155 zusätzliche Beobachtungsbogen ist für alle hilfreich, egal ob Frühförderung oder nicht.

I: Gibt's .. Punkte, Sachen an dem ganzen Modell die Sie als negativ oder nicht so gut empfinden .. bezeichnen würden?

KKP6: Ja, bei den Externen .. dass es nur vier Stunden sind .. das ist sehr
160 wenig Zeit .. und dass ich ein Glück hab, ich bin Sonderpädagogin und viel mehr Einblick habe und auch bei den Kinder schon .. mehr Schwächen sehe .. beziehungsweise mehr Stärken .. wo ich glaub, dass eine Regelkindergärtnerin Probleme bekommt.

I: Können Sie mir noch zum Material etwas sagen? Gibt's da .. das Buch
165 "Die Sprachschatzpiraten"?

KKP6: Es ist für alle nichts ... also viele sagen, es ist nicht geeignet. Es wurde aber ausgewählt, es wurde auch damit eben getestet .. und ich denk mir .. somit nehmen wir diese Buch .. und .. auch wenn es jetzt .. ah .. nicht so .. mit weiblich und männlich .. ah .. passend ist, weil ich glaub es kommen nur zweimal .. einmal die Großmutter und Mutter vor und sonst eigentlich es nur auf den Mann bezogen .. aber ich denk mir, das ist in der heutigen Zeit .. werden vielleicht in ein, zwei Jahren, wird vielleicht ein neues Buch gesucht werden .. was gendermäßig passt.
170

I: Was glauben Sie .. soll durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung erreicht werden? Warum gibt's das jetzt?
175

KKP6: Ah .. ich glaube, dass das sehr viel mit der Bildungsarbeit zu tun hat .. und auch mit äh .. Vernetzung mit den Schulen, dass wirklich da von vorn-

herein den Kindern die Chance gegeben wird, gleich in der Schule .. also gut einsteigen zu können und auch alles zu verstehen.

180 I: Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach von dem Modell der frühen sprachlichen Förderung?

KKP6: Es profitieren alle Kinder davon. Ah .. Schwierigkeiten sind eben bei Mi .. Migration, wenn die Kinder erst mit fünf Jahren kommen und kein Wort Deutsch können, .. dann haben sie Probleme, weil wir einfach in Deutsch das --- die deutsche Sprache anbieten .. sie haben natürlich das soziale Lernen im Kindergarten. Das sind auch positive Seiten, aber das ist zu wenig Zeit.

I: Das heißt das beantwortet vielleicht schon die nächste Frage. Welche Kinder profitieren Ihrer Meinung nach nicht vom Modell der frühen sprachlichen Förderung?
190

KKP6: Kinder die wirklich mit fünf noch kein Wort Deutsch sprechen.

I: Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie mit dem neuen Modell weiterarbeiten?

KKP6: Ja

195 I: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die frühe sprachliche Förderung verändern könnten. Was wäre das?

KKP6: Ich würde schon mit vier Jahren beginnen. Also zwei Jahre, dass die Kinder im Kindergarten sind und gefördert werden .. weil wir immer schon fördern und die sozialen Kompetenzen gehören einfach dazu. Obs emotional ist, kognitiv .. ich denk mir einfach, so wie jetzt das gratis Kindergartenjahr .. optimal.
200

I: A l s Abschlussfrage: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um den Kindergarten, also nicht nur die Sprache .. verändern könnten. Was wäre das? Wunschkonzeptionen? 230

205 **KKP6:** Visionen? Was wäre das? (4) Ah .. nochmal, ich glaube es wäre für viele ... toll, so ein Personal zu haben wie ich .. so viele .. Räumlichkeiten, soviel Personal .. und ich glaub, ich kann mich hier nur glücklich schätzen .. also ich hab gar nicht so viele Visionen (3)

I: Das heißt ..

210 **KKP6:** auch

I: ---

KKP6: ---

I: Tschuldigung

KKP6: Geht schon. Ach bezogen auf die Sprache, auf die .. Bewegung .. ich

215 hab alle Möglichkeiten die es gibt hier.

I: Würden Sie in der Ausbildung was verändern?

KKP6: Also diese Fachhochschule ... Fachhochschule wäre von Vorteil .. und meiner Meinung nach bin ich der Ansicht, dass man mit 14 Jahren .. nicht die Entscheidung treffen kann .. ob das wirklich der Beruf ist .. und es ist mit

220 sehr viel Verantwortung .. hat das zu tun .. mit sehr viel Bildung.

I: Ich danke Ihnen.

Lehrerinnen-Interview 1

I: Ich bedanke mich, dass Sie sich bereit erklärt haben mit mir dieses Interview durchzuführen, es geht um die Sprachstandserhebungen im Kindergarten und die sprachliche Förderung daran im Anschluss. Ich würde gerne Ihre persönliche Einstellung dazu wissen. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?

VS1: Es hat einen sehr wichtigen Stellenwert. Ich hab sehr viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache und wir arbeiten da sehr intensiv, es ist eigentlich fast die Hauptarbeit bei mir in der Klasse.

I: Gibt es da für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung, Sprachbildung?

VS1: Ähm .. ja es gibt .. natürlich Unterschiede für mich. Wir haben auch die Sprach .. ähm .. jetzt weiß ich den genauen Ausdruck nicht. Die Lehrerin die reinkommt um die Kinder rauszunehmen ... mit Schwierigkeiten sag ich mal .. ähm .. das ist für mich ein bisschen ein anderes Kapitel als was ich jetzt in der Klasse mach. Also ich mach das auch so spielerisch .. also es gibt jetzt auch Spiele für .. ah .. also Zungenbrechergeschichten .. ja .. also all ... all das wo es eher spielerisch geht .. und dann gehts auch wirklich um Analogiebildungen, Satzbau, also ich glaub schon, wenn das hier gemeint ist, dass da Unterschiede .. gibt.

I: Erkennen Sie, ob ein Kind aus einem Kindergarten kommt, wo Sprache ein Bildungsziel kommt?

VS1: Also .. das ist .. eine schwierige Frage, also ich seh schon ob ein bisschen drauf eingegangen wird, aber das würd ich mich jetzt nicht wirklich beant .. mit Ja beantworten trauen.

I: Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

30 **VS1:** Auf spielerische Art und Weise.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang von Kindergarten in die Volksschule gemacht?

VS1: Also ich bin ja jetzt quasi die Nahtstelle in der Vorschulklasse .. und ich merk dass es halt für SEHR viele Kinder eine .. eine gute Sache ist. Gerade für Kinder die mit der Sprache Schwierigkeiten haben die können auch mal reinwachsen in das ganze System .. ja das sind so meine Erfahrungen damit.

I: Welche Anforderungen werden generell bei Schulantritt an die Kinder gestellt .. von der Schule?

40 **VS1:** Ähm .. es gibt .. ähm .. verschiedenste .. äh .. Anforderungen .. das geht vom Grobmotorischen zum Feinmotorischen --- Wahrnehmungen .. ähm .. und natürlich auch die Sprache ist ein Thema, ja .. auch der visuelle Bereich, der auditive Bereich, also das ist sehr klar unterteilt. Also Sprache ist nicht das Einzige, aber ein wichtiger Bestandteil.

45 I: Können Sie mir sagen, welchen Stellenwert dabei die deutsche Sprache spielt?

VS1: Naja, ansich ist sie eines von den vielen Dingen die ich jetzt aufgezählt habe, aber natürlich hat sie auch einen übergeordneten Stellenwert, weil wenn die Kinder die Aufgabenstellungen nicht verstehen, dann ist das natürlich ein Problem.

50 I: Wann sehen Sie im Hinblick auf die Sprache den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

Transkribierte Interviews

VS1: Wenn die Kinder eben den .. der Aufgabenstellung nicht folgen können und so eigentlich gehandicapt sind .. ja .. und Schwierigkeiten haben am Unterricht teilzunehmen .. und das ist besonders schwierig in Klassen mit 25 Kindern, wo man auch nicht IMMER gleich sieht, WO .. wo .. setzt jetzt das Sprachverständnis genau aus .. ja .. das ist ja bei jedem individuell und anders und das ist für einen Lehrer auch sehr oft sehr schwierig das zu erkennen .. sag ich mal.

I: In welcher Art und Weise soll jetzt der Kindergarten die Kinder auf die Schule vorbereiten und Probleme zu schmälern?

VS1: Ich glaub, dass sie .. eh am richtigen Weg sind .. also mit diesen Sprachstandserhebungen und .. und dieser spielerischen Förderung, nur meine persönliche Meinung ist, dass ich glaube, dass die .. auch die Kindergärten zu wenig Personal haben um das wirklich SO gut erfüllen zu können.

I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergarten momentan beschreiben?

VS1: Mhmm .. Also, ich muss sagen .. ich hab ein bisschen den Vorteil, dass ich selber halt einen Sohn habe der im Kindergarten is, jetzt .. also das mischt jetzt ein bisschen das Private mit dem Schulischen .. vermischt sich jetzt ein bisschen. Ähm .. Ja, im Prinzip gibt's keine wirkliche Kommunikation mit den Kindergärten, also wo die Kinder jetzt zu uns kommen .. Ja .. also, wenn wir nachfragen oder irgendwas wissen wollen, ist es meist kein Problem .. natürlich nichts was datenschutzmäßig jetzt ein Problem wäre, aber ... es könnte sicher noch verbessert werden, glaub ich.

I: Haben Sie so etwas wie Tage der offenen Tür, wo Kindergärten der Umgebung eingeladen werden?

VS1: Also, wenn wirs bewusst .. individuell und jetzt .. ausmachen. Also wir haben uns es jetzt so ausgemacht, dass wenn Kinder Interesse haben ist es kein Problem, dass sie kommen, aber wir haben keinen Tag der offenen Tür, weil wir der Meinung sind .. das ist oft nur Show .. die da ... gemacht wird.

I: Kennen Sie das Wiener Modell der frühsprachlichen Förderung "1+1"?

VS1: Ja

I: Wurden Sie dafür eingeschult?

VS1: .. Nein, eine spezielle Einschulung hab ich ah .. Einschulung hab ich nicht bekommen.

I: Woher haben Sie die Informationen dazu?

VS1: Ähm .. also eigentlich durch die Einschreibungen .. die halt hier stattfinden .. und weils mich selbst interessiert hat.

I: Ähm .. Woran erkennen Sie, dass ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde.

VS1: ... schwierig. (5) Also ich .. ich glaub, dass man es oft gar nicht wirklich erkennt .. ja, weil einfach bei manchen Kindern die sprachliche Förderung super anschlägt .. sag ich mal .. und bei anderen die nur .. äh .. zweieinhalb Stunden im Kindergarten sind. Ein Jahr lang .. und die kein Wort Deutsch konnten ma oft das Gefühl hat da war gar nicht, aber die brauchen halt länger. Es gibt Kinder die hören irrsinnig lange nur zu bis sie zu sprechen beginnen, ja .. also ich .. das ist schwierig.

I: Das heißt Sie erkennen aber sehr wohl wenn ein Kind den Kindergarten besucht hat, oder nicht besucht hat?

VS1: Das kann ich ziemlich gut erkennen, weil das hab ich jetzt bei den Einschreibungen gemerkt .. ja ..

105 I: Positiv oder negativ?

VS1: Ähm .. wenn sie den Kindergarten besucht haben ist es sehr positiv.
Ja.

I: Ähm, Ich würd Sie .. trotzdem die nächste Frage gerne fragen, wenn Sie es nicht beantworten können, sagen Sie einfach nein.

110 **VS1:** Ja.

I: Erkennen Sie einen Unterschied in der Art der sprachlichen Förderung?
Es gibt ja zum Beispiel muttersprachliche Förderung, Förderung integriert im Kindergartenalltag, oder die werden eben herausgenommen.

VS1: Nein .. erkenne ich auch nicht.

115 I: Was geschieht mit ihnen in der Schule die nach einem Jahr sprachlicher Förderung im Kindergarten weiterer Förderung bedürfen?

VS1: Die kommen in die Vorschulklassen - das ist bei uns klar.

I: Und wie werden die Kinder dann dort weitergefördert? Eben .. ist die dann integriert die Förderung .. oder?

120 **VS1:** Naja, also die Kinder werden rausgenommen .. ähm und natürlich ... von mir auch .. ich sag mal von mir auch .. integriert, also bei uns ist Sprache wirklich wichtig in der Vorschulklasse.

I: Ist diese Förderung Ihrer Meinung nach für die Kinder gewinnbringend, oder würden Sie die sprachliche Förderung gern anders umsetzen? (6) Von

125 den Rahmenbedingungen

VS1: Ich g l a u b, dass es schon gewinnbringend ist. Ich bin aber der Meinung, dass es noch besser wäre, wenn es .. ähm .. integrativer noch wäre. Das heißt, wenn die Lehrerin die sie jetzt rausnimmt, ah drinnen wäre und genau dort wo die Kinder Probleme haben, das merkt man dann .. ja

130 ziemlich genau, genau da einsetzen kann und dann vielleicht individuell

Kinder rausnehmen kann, aber nicht so stundenweise ... stundenplanmäßig.
(G2 lacht)

I: Was glauben Sie soll durch das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden?

135 **VS1:** Ja, ich denk mir, es soll erreicht werden, dass die Kinder keine Probleme mehr haben, wenn sie in die erste Klasse kommen. Keine sprachliche Barriere mehr, also dass sie das Unterrichtsgeschehen mitverfolgen können .. ohne die Sprache als Hindernis sehen zu müssen.

I: Wird durch die frühe Sprachförderung im Kindergarten, die schulische Situation verändert?

140

VS1: Ja, natürlich

I: Glauben Sie den Kindern wird durch den Ein .. durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten ein besserer Start in die Schullaufbahn ermöglicht?

145 **VS1:** Ja

I: Welchen Kindern speziell?

VS1: Ja, den Kindern die dieses diese Sprachförderung in Anspruch nehmen .. also die wirklich die Förderung erhalten (4) und ja .. ich glaub auch, dass die Muttersprache einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Ich

150 weiß nicht, ob ich das jetzt so genau erörtern kann, aber ich glaub, dass man viel zu wenig dahingehend arbeitet, dass die Kinder die .. zu Hause wirklich ihre Muttersprache gut sprechen sollen, weil ich glaub, dass --- und es gibt auch wissenschaftliche Untersuchungen, dass sich einfach das

ganze Verständnis für Grammatik, wenn sie es in ihrer Sprache können, auch in der deutschen Sprache positiv auswirken würde .. ja .. und oft hört man ja, sprechen sie zu Hause Deutsch oder versuchen sie es ein b i s

155

chen und viel besser wäre es den Eltern zu sagen, sprechen Sie Ihre Sprache, sprechen Sie die gut und im Kindergarten und in der Schule wird Deutsch gesprochen. Also .. dann hätte man wirklich diese Mehrsprachigkeit

160 auch

I: Gibt es Ihrer Meinung nach Kinder die nicht von dieser frühen Sprachförderung im Kindergarten profitieren?

VS1: Gibt's sicher, aber das muss man sich dann individuell ansehen warum das so is .. ja.

165 I: Hat sich die Kooperation mit den Kindergärten durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?

VS1: E i g e n t l i c h für mich jetzt als Lehrerin nicht.

I: Was finden Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten positiv?

170 **VS1:** Ja .. dass man wirklich versucht, äh .. die Kinder äh sag ich mal.. zu fördern .. dies notwendig haben .. und dass man das schon früher angeht, als erst beim Schuleintritt. Das find ich sehr positiv dran. Ja, schade find ichs, dass man ja immer auch Kinder gibt, die da trotzdem noch durchrutschen.

175 I: Das ist vielleicht ein Punkt für die nächste Frage. Was finden Sie am Modell der frühen sprachlichen Förderung negativ?

VS1: Na .. ja ich hab gehört, dass es halt eigentlich immer wieder Kinder gibt, die da .. eben durchrutschen, weil sie einfach nicht erscheinen im Kindergarten, nie dort sind .. und .. also wir haben auch heuer bei der

180 Einschreibung schon wieder zwar viel weniger als das Jahr davor oder die Jahre davor gehabt, aber trotzdem Kinder die nicht im Kindergarten waren

und trotzdem sprachliche Probleme .. also große massive sprachliche Probleme haben.

I: Weil sie nicht im Kindergarten waren?

185 **VS1:** Also das liegt jetzt mal nahe liegend .. ja

I: Mhm. Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie den Einsatz der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten so beibehalten?

VS1: Also ich würds auf alle Fälle beibehalten, vielleicht noch ein bisschen ah .. verändern oder verbessern .. weil das .. denk ich mir kann man immer.

190 Es ist jetzt im Anfangsstadium. Da müssten da einfach die Leute die auch .. da wirklich arbeiten Verbesserungsvorschläge machen .. aber prinzipiell halte ich es für eine gute Einrichtung.

I: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung verändern könnten, nicht nur im Kindergarten sondern allgemein, was wäre das?

195 **VS1:** (5) Also, bei uns ist es halt wirklich ein m a s s i v e s Problem zum Teil, weil wir halt wirklich viele Kinder mit nicht deutscher Muttersprache haben .. und die Förderung dies halt gibt fast zu wenig oft ist .. ja .. äh zu wenige Stunden eigentlich .. Lehrer da sind, die mithelfen können. Also einfach mehr Stunden auch doppelt besetzen, wär mein Wunsch, wo .. das man

200 wirklich zwei Lehrer auch in die Klassen stellt, wo .. wo eben das Problem massiv da ist. Damit eben wirklich einer auch .. sofort eingreifen kann, wie ich es vorher gesagt habe, wenn Probleme mit dem Sprachverständnis auftreten. Ich glaub so könnte man oft schon viel früher eingreifen .. und ..

I: Wenn Sie es in Prozenten sagen könnten. Wieviel nimmt nur die Sprach ...
205 förderung eben ein, von der ganzen Arbeit in der Klasse?

VS1: Es ist jetzt ein Unterschied ob Sie mich nur für die Vorschulklasse fragen, .. oder .. oder prinzipiell für die .. auch für die anderen vier Klassen.

Transkribierte Interviews

I: Wenn Sie es sagen können, dann auch

VS1: Also, für die Vorschulklasse sind es ... sag ich jetzt mal .. 70 Prozent

210 wahrscheinlich.. und Erste bis Vierte ist jetzt für mich schwierig, weil ich da halt .. nicht bin. Da möchte ich jetzt

I: Nein ... nein

VS1: eigentlich keine wirklichen Angaben geben.

I: Und .. leidet dadurch die andere Arbeit oder .. oder fließt das mit ein?

215 **VS1:** Es fließt mit ein und man kann es sehr gut integrieren. Man kanns im Turnunterricht integrieren, also wenn man sichs ein bisserl überlegt, kann man es eigentlich .. also sollte es kein wirkliches Hindernis sein. Ich sehs halt auch als ziemliche Hauptaufgabe in der Vorschulklasse. (5) Sprachliche Geschichten wirklich zu verbessern, ja .. und zu schauen, dass alle Kinder,
220 also ich .. mein Ziel ist es immer zu schauen, dass alle Kinder den Unterricht in der ersten Klasse wirklich gut mitverfolgen können, dass Sprache kein Hindernis sein soll.

I: G u t, danke für Ihre Mithilfe!

Lehrerinnen-Interview 2

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben mit mir dieses Interview durchzuführen. Es geht im Prinzip um die Sprach-
5 standserhebungen die im Kindergarten seit vorigen Mai durchgeführt werden und ich würde gerne Ihre Einstellung als Vorschullehrerin dazu ..
ahm .. haben .. und ich gewährleiste auch die Anonymität. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?

VS2: Einen ganz ganz hohen .. w o b e i ich bin Montessori-Lehrerin und ..
10 wenn ich rein Montessori mache, dann spielt so eine Rolle .. so eine starke, weil ich dadurch viel mit angreifen und mit zeigen und so weiter..
dadurch mehr erreichen kann, sag ma mal .. von den Kindern. Wenn ich reinen Frontalunterricht machen würde, wärs katastrophal .. wenn einer nicht die Sprache kann.

I: Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprach-
erziehung, Sprachbildung?

VS2: Ja .. weil zum Beispiel Spracherziehung, hab ich gestern erst ein
Beispiel da gehabt. Wenn sich Eltern absolut weigern auch nur ein
deutsches Wort zu lernen, dann hab .. dann haben wir in der Schule sehr
20 wohl große Probleme. Das versteh ich unter Spracherziehung, dass man zu Hause, im Elternhaus auch ein bisschen fördert. Sprachförderung machen wir in der Schule sehr viel, wobei meiner Meinung nach das zu wenig ist ..
weil es ist einmal im Monat wenn überhaupt eine Stunde und damit kann man das n i e decken.

I: Das heißt es wird separat gemacht, die Sprachförderung?

VS2: Ja.

I: Erkennen Sie ob ein Kind aus einem Kindergarten kommt, in dem Sprache
30 ein Bildungsziel ist?

VS2: Ja. Eindeutig.

I: Woran erkennen Sie das?

VS2: An dem ganzen arbeiten, an dem ganzen .. ah .. an dem ganzen
arbeiten, an dem ganzen Miteinander sozial .. man merkt das wirklich.

I: Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

VS2: Im ständigen Umgang damit .. ständigen Kontakt damit, spielerisch ..
und halt fördernd.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kinder-
garten in die Volksschule gemacht?

VS2: Eigentlich .. g u t e .. die meisten Probleme die wir eigentlich haben
sind, dass die Eltern v i e l zu v i e l an den Kindern .. hängen ist jetzt ein
falsches Wort, aber sie führen sie oft bis Ende der Ersten noch in die
Schule, nehmen ihnen die Schultasche herunter ah .. dieses .. die Eltern
sind eigentlich diejenigen die den Kindern das nehmen .. so zu sagen,
45 dieses selbstständige „ja ich geh in die Schule“. Es wär leichter, wenn die Kinder das wirklich allein machen könnten schon.

I: Welche Anforderungen werden general .. generell bei Schuleintritt an die
Kinder gestellt.

VS2: Sprache .. bei uns .. weil wie gesagt, das ist jetzt wirklich ein großes
50 Problem .. wir können mit dem Niveau nicht mehr mithalten, die die Schulen rundherum wollen von uns .. mit den ganzen Gymnasien und so weiter. Wir

Transkribierte Interviews

müssen die Forderungen höher stellen und dadurch ist Sprache das um und auf.

I: Was müssen Kinder noch können, wenn Kinder in die Schule kommen?

55 **Was wird geschaut, sag ma mal gibt einen Aufnahmetest?**

VS2: Ja, es gibt ..

I: ein Aufnahmegespräch?

VS2: das macht die Frau Direktor. Sie macht da verschiedene .. also in Deutsch .. ich weiß es nicht genau was sie macht .. verschiedene Zweige

60 und was wir leider oft übersehen ist dann das Soziale. Es sind viele Kinder nicht reif, weil sie sozial noch nicht reif sind und emotional .. vom Lernen her ist es kein Problem, denn sie haben zwei Jahre Zeit .. und sie wachsen da mit, aber von dem haben wir eigentlich die meisten Probleme ..

65 Verhaltensauffällige .. das wird muss ich ehrlich sagen, wir haben jetzt die Einschreibungen gehabt vorige Woche und das ist .. das ist .. wird immer ärger.

I: Das heißt .. können Sie mir nochmal explizit sagen, welche Rolle spielt die deutsche Sprache bei Schulanfang?

70 **VS2:** Na schon eine gewaltige .. wobei noch amal, wenn die Eltern positiv der Sache gegenüber stehen, ist es nicht so tragisch wenn ein Kind nicht so gut Deutsch kann .. aber es kommt auf die Eltern an, wieweit sie der Sprache positiv gegenüber stehen . Wenn sie bereit sind da mit zu tun, dann ist das kein Problem, dann kann ein Kind das null Deutsch kann .. ganz normal abschließen die vierte Volksschulklasse .. weil dann ist es okay ..

75 wenn aber von zhaus nichts kommt dann kann .. das geht nicht.

I: Wann sehen Sie, im Hinblick auf die Sprache, den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

VS2: (6) Das kommt aufs Kind an, aber .. na das kommt wirklich aufs Kind an .. das kann ich jetzt gar nicht so sagen .. aber ich glaub halt, dass selbst mit diesem einen Kindergartenjahr jetzt .. pff .. wenns vier Stunden in den Kindergarten geht und die restliche Zeit zu Hause wieder .. das ist eigentlich dasselbe wieder.

I: In welcher Art und Weise soll der Kindergarten die Kinder auf die Schule vorbereiten um Probleme zu schmälern? Was müsste dort passieren?

85 **VS2:** Also amal das soziale Umfeld. Die Kinder müssen fähig sein, eine Gemeinschaft zu akzeptieren, sich in einer Gemeinschaft ah .. zu bewegen, sozial wirklich soweit zu sein, dass sie zu Zweit im Kindergarten etwas spielen können, zu Viert etwas spielen können .. ah .. das haben wir in der Vorschule das ist ja unsere Arbeit .. dass sie mal fähig sind .. gemeinsam

90 das dauert ein halbes Jahr oft .. dass sie gemeinsam etwas machen .. das ist eigentlich das Wichtigste .. und vom Kindergarten her, wenns ein Montessori-Kindergarten ist ist es perfekt, da gibt's keine Probleme, weil die haben ihre Selbstständigkeit, ihre Eigenhändig ..also die machen alles wirklich ganz toll schon .. und sonst .. ja.

95 **I:** Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergärten momentan beschreiben?

VS2: Kann ich nicht sagen. Kriegen wir kaum etwas mit .. von den Kindergärten .. das heißt, wir haben überhaupt keinen Kontakt mit den Kindergärten.

100 **I:** Keine Kooperation?

VS2: Eigentlich .. n i c h t .. das ist gut, dass Sie das ansprechen, stimmt eigentlich, das fehlt .. weil wir bemühen uns mit dem Hort viel Kooperation zu haben, .. aber mit dem Kindergarten eigentlich kaum. Nein.

- 105 **I:** Sie wissen auch nicht, ob .. ob die Frau Direktor in die Kindergärten geht zum Elternsprech .. ah .. Elternabend zum Beispiel?
- VS2:** Nein, ganz sicher nicht. Ah was wir haben .. ist einmal im Jahr einen Tag, wo die Kindergartenkinder kommen und sich die Schule anschauen ---
- I:** ---
- 110 **VS2:** Nein, nein mit dem Kindergarten .. und in die erste Klasse reinschauen und wir bereiten dann zwei Stunden so vor, dass das dem Kindergarten auch entspricht, dass die Kindergartenkinder mitmachen können, aber das ist schon das Einzige. Wir wissen nicht amal am Ende, welcher Kindergarten das überhaupt war. Wir wissen nur diese zwei Stunden sind dem Kindergarten gewidmet .. im Jahr.
- 115 **I:** Gut. Kennen Sie das Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1?
- VS2:** Nein.
- I:** (6) Das heißt Sie wissen auch nicht worums .. was da im Kindergarten gemacht wird .. mit den Screenings .. die durchgeführt werden?
- 120 **VS2:** Nein
- I:** Erkennen Sie, dass ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde, wenn es Förderbedarf hatte?
- VS2:** Das weiß ich ja vorher nicht, inwieweit es vorher gefördert wurde im Kindergarten. Wir kriegen die Kinder so, wie sie am Stand sind .. nach dem Kindergarten. Ich weiß ja nicht, wie wie lang, wir wissen nur was wir in den 125 Bögen stehen haben .. das Kind ist ein bis drei Jahre in die Schul .. in den Kindergarten gegangen. Was die dort gemacht haben, wissen wir ja nicht.
- I:** Ich erzähl Ihnen ganz kurz .. es wird fünfzehn Monate vor Einschulung jetzt im Kindergarten ein Screening mit allen Kindern durchgeführt .. da wird 130 geschaut, ob ein Kind Deutsch beherrscht, in verschiedene Items aufgeteilt, wenn das Kind unter zwanzig Punkten erreicht, wird es anschließend ein Jahr lang sprachlich gefördert. Diese sprachliche Förderung ist aber von Kindergarten zu Kindergarten individuell. Wird bis nach dem Jahr Förderung .. bei der Direktion, oder bei der Einschreibung wiederum ein Förderbedarf .. dann kommts in die Vorschulklasse. Das ist das neue sprachliche Modell.
- VS2:** Mhm
- I:** Das im Kindergarten eben seit vorigen Mai .. durchgeführt wird .. und jetzt im Mai der Zweite Durchgang ist so zu sagen, mit den nächsten Kindern, die 2010/11 in die Schule kommen.
- 140 **VS2:** Eben. Ich wollte nämlich gerade sagen, wir haben jetzt vorige Woche die Einschreibungen gehabt und davon sind ich weiß nicht wie viele Kinder nicht in den Kindergarten gegangen .. die da ..
- I:** Mhm.
- VS2:** Wir haben überhaupt keinen Durchblick eigentlich.
- 145 **I:** Kinder .. die nicht in den Kindergarten gehen, werden von der MA10 auch angeschrieben und werden zu einem externen Kurs in den Kindergarten geladen .. werden dort auch wiederum an einem Vormittag angeschaut .. und wenn da ein Förderbedarf .. ah .. festgestellt wird, können sich die Eltern entscheiden, ob sie .. das Kind .. an .. einem bestimmten Tag der Woche in den Kindergarten schicken . .um fünf Euro pro Monat. Das ist aber 150 freiwillig.
- VS2:** Mhm
- I:** Das ist jetzt .. das was die sprachliche Förderung "neu" ist im Kindergarten ... Gut, dann werde ich einfach sie weiterfragen, es ist auch schon ganz 155 bezeichnend, wenn sie nichts davon wissen. (5) Was geschieht bei Ihnen in

der Schule, die nach einem Jahr sprachlicher Förderung im Kindergarten, weiterer Förderung bedürfen?

VS2: Voriges Jahr wars so, dass wir das zweistufige ah das mehrstuf .. ah mehr .. das Zweijahres-Modell gehabt haben, da passiert amal gar nichts ..

160 da haben wir bis Ende der Zweiten gewartet .. also im Mai war dann die Grenze. Heuer ist es so, dass sie bereits im Dezember oder Jänner dann zu mir kamen .. in die Vorschule. Wie es nächstes Jahr ist, weiß ich nicht.

I: Das heißt, wenn sie sprachliche Förderung haben, kommen sie zu Ihnen und dann wird, wie so wie sie vorher gesagt haben, dann wird einmal ..

165 werden sie rausgeholt und sprachlich gefördert.

VS2: Die Sprachlehrerin ist sehr sehr selten da. Die Sprachlehrerin ich .. hat mehrere Schulen, also das ist ganz ganz ein großer Mangel .. und wenn sie kommt dann nimmt sie wirklich die ganz akuten Fälle, die extrem akuten Fälle und da gehen sich auch nur ein, zwei aus meistens. Also es ist zu

170 wenig, viel zu wenig einfach.

I: Versuchen Sie selbst jetzt auch in der Vorschulklasse was zu tun?

VS2: (G11 lacht) Ja nur .. also ich bin froh, wenn ich, wenn ich ah Hausnummer die Bildkarten habe, oder die kleinen Stofftiere habe .. und dazu die Wortbilder und ich bin froh, wenn ein Kind da hinaus geht, dass es

175 einmal die Katze heißt ..

I: Mhm

VS2: Manchmal können nicht amal Katze, aber ich bin amal froh, wenn ein Kind wirklich das eine Wort richtig zuordnen kann und dann weiß „ah Katze das ist Katze“. Das bin ich wirklich, das ist schon amal ..

180 **I:** Das heißt die Förderung die Sie mir grad beschrieben haben, so wies bei Ihnen stattfindet, ist das Ihrer Meinung nach für die Kinder gewinnbringend oder würden Sie die sprachliche Förderung gerne anders umsetzen?

VS2: Also für mich ist es da gewinnbringend, weil i hab nur neun und die kann ich so individuell fördern das ist wirklich so perfekt mit so einer kleinen Gruppe .. währenddessen so wie es läuft an den Schulen und wie es bisher gelaufen ist, ist das eigentlich für die Katz.

I: Das heißt es müsst sich etwas ändern, damits .. besser rennt?

VS2: Schon, oja .. schon .. und vor allem, was ich auch das Problem hab, wenn in einer Klasse .. mehrsprachige zusammen sind. Sag ma mal jetzt: 190 fünf deutsche, fünf serbische, fünf ah Türkische, fünf ah also verschieden .. dann bilden die Gruppen, das heißt sie sprechen .. man kann nicht ständig aufmerksam sein .. sie sprechen ja untereinander wieder die Sprache.

I: Mhm

VS2: Das ist nicht mehr .. man kann das nicht mehr überblicken, es geht 195 einfach nicht. Wir sagen zwar immer „in der Schule bitte Deutsch sprechen“, aber es ist sinnlos .. bei Ausflügen --- sie sprechen dann ihre und sie lernens dann einfach nicht wirklich. Also es kommt von zu Hause, so eine .. irgendwie eine Art „naja, du brauchst es ja nicht und du kannst sprechen wie du willst“ und so weiter, aber sie verstehen nicht .. die Eltern, dass es die Schule dann .. irgendwann, dass es aus ist. Erste, Zweite schaffen sie immer, das ist nicht so schwer. Dritte, mit frei schreiben und so weiter, da haben sie dann ihre Probleme. Anfang der dritten Klasse merkt mans dann.

I: G u t. Die nächsten Fragen sind eigentlich zum Modell der frühen Sprachförderung, was ich Ihnen grade erzählt hab. Wenn Sies mir nicht 200 beantworten können, dann sagen sies einfach. Was glauben Sie, soll durch 205

Transkribierte Interviews

das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden? Warum wurde das jetzt eingesetzt?

210 **VS2:** Naja .. das man eben mit dem Niveau wieder ein bisserl höher kommt in den Schulen .. und .. das man .. das nicht alle unsere Kinder die Privatschulen nur mehr besuchen, sondern das eben .. das Niveau wieder .. gemeinsam und für beide Teile ist es gut, sowohl für unsere, die wieder das Niveau höher kriegen, als auch für die anderen.

I: Wird durch die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten die schulische Situation verändert?

215 **VS2:** Glaub ich nicht, nein .. nein.

I: Glauben Sie den Kindern wird durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten ein besserer Start in die Schullaufbahn ermöglicht?

220 **VS2:** Na muss ja dann sein .. sonst würden sies ja nicht tun. Ich mein das ist wahrscheinlich auch, wenn man das Jahre probiert .. kann man das wahrscheinlich nach zehn Jahren erst sagen, obs wirklich was gebracht hat .. das ist halt immer ein ein Probieren.

I: Wie viel Prozent nimmt die Förderung der Sprache hier bei Ihnen in Anspruch?

225 **VS2:** Hier?

I: In Ihrer Arbeit?

VS2: 80 Prozent, ungefähr.

I: Leidet dadurch das andere?

230 **VS2:** In der Kleingruppe nicht, in der Großgruppe wärs unmöglich, da wärs wirklich unmöglich.

I: Welchen Kindern speziell kann das neue Modell helfen?

VS2: (7) Kindern, die nicht so intelligent sind, dass sie .. es gibt Kindern, die rein durch die Schule, mit ihrer Intelligenz und mit ihrer Begabung mitgezogen werden und dann wirklich .. ich hab zwei voriges Jahr gehabt die sind ins Gymnasium .. die waren mich jetzt besuchen, die haben nichts können in der Ersten .. Einser und Zweier im Zeugnis .. das sind aber Ausnahmen .. und den anderen Kindern wirds helfen, weil sie einfach mehr .. zu mehr kommen.

I: Gibt es Kinder, die nicht von diesem Modell profitieren?

240 **VS2:** Ja, die zwei zum Beispiel jetzt, die ich da gehabt hab .. aber wie gesagt das sind Ausnahmen.

I: Dadurch, dass sie keine Kooperation mit den Kindergärten haben, können Sie mir wahrscheinlich auch nicht sagen, ob sich durch das neue Modell etwas daran geändert hat?

245 **VS2:** Nein.

I: Können Sie mir .. sagen, was sie am neuen Modell der frühen sprachlichen Förderung positiv finden?

250 **VS2:** (6) Ja .. Sie haben ja das jetzt kurz .. erläutert wie das ist .. und ich wie gesagt man müsst probieren, das ist durchaus positiv anzusehen. Wenn dann .. wie gsagt, man kann das nicht nach einem Jahr sagen, war das gut, war das schlecht .. man muss ein bisserl anlaufen lassen und dann kann mans ja beurteilen. Man muss alles irgendwie probieren, find ich.

I: Glauben Sie könnte da irgendwas negativ dran sein?

VS2: (4) Das kann ich nicht sagen, das weiß ich nicht.

255 **I:** (5) Wenn Sie sich entscheiden können, würden Sie den Einsatz des neuen Modells im Kindergarten beibehalten?

VS2: (6) Jjj .. jein .. ja

Transkribierte Interviews

I: Und wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung, egal wo, was verändern könnten, was wäre das?

- 260 **VS2:** Die Eltern so oft wie möglich einladen und Ihnen die Wichtigkeit nahe legen. Außer Sie haben vor, sie wollen nur da jetzt zwei zwei Jahre, weil sie aus beruflichen Gründen da sind .. kurz verweilen und dann wieder .. aber wenn ich da vorhabe zu bleiben .. das mit dem Eltern und vor allem den Männern wichtig macht .. wir haben die Erfahrung gemacht, dass die
- 265 Männer nämlich diejenigen sind, die .. den Frauen das verbieten das zu lernen. Man müsste mal die Männer einladen und denen sagen, so ist es und die Frauen wollen sich bilden und wollen eben mit ihren Kindern gleich mitlernen. So hat das Kind Spaß und die Eltern Spaß. Man kann nicht nur das Notwendigste was man beim Einkaufen braucht .. das ist zu wenig.
- 270 I: Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe.

Lehrerinnen-Interview 3

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir dieses Interview durchzuführen. Es geht um die Sprachstandserhebungen und die Sprachförderung die im Kindergarten seit vorigen Jahr durchgeführt werden. Ich hätte gerne Ihre Einstellungen, sofern Sie dazu etwas wissen, gewusst. Die Anonymität ist auch gewährt. Welchen Stellenwert hat Sprache, bei Ihnen in der Klasse.

VS3: An großen, weil die Sprache muss ja immer und überall ?gekonnt werden?, weil sonst funktioniert ja die Kommunikation nicht. (G8 lacht)

I: Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Sprach-erziehung?

VS3: Ah .. eigentlich kann man es nennen wie man will und drunter verstehen was man will. Also Erziehung zur Sprache ist irgendwie so .. so künstlich und Förderung eigentlich ah .. eigentlich ist das ja irgendwie ein natürlicher Lernprozess.

I: Erkennen Sie ob ein Kind aus einem Kindergarten kommt, in dem Sprache ein Bildungsziel ist?

VS3: Eigentlich nicht, denn es könnte eigentlich von zu Hause aus .. bereits, wenn Deutsch Zweitsprache ist, so gut Deutsch gelernt haben, als auch im Kindergarten. Also woher das Kind gut oder weniger gut Deutsch spricht, kann i eigentlich anhand des Sprechens mit dem Kind, nicht wirklich erkennen.

I: Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

VS3: Indem ma einfach .. ah .. nicht immer nur mit der Gruppe spricht, sondern das wirklich Leute da sind, genug Leute da sind die sich mit jedem

einzelnen Kind beschäftigen. Dass die Kinder wirklich angeregt werden von Anfang an richtig zu sprechen, grammatikalisch richtig zu sprechen. Dass man das ah .. einfach ausbessert, aber net nur nur ausbessert, sondern spielerisch wiederholen lässt, weil alles was einmal falsch eingelehrt wurde und die Kinder werden verstanden mit diesem falschen Deutsch - nehm ma mal an es geht um die deutsche Sprache - ah das können sie nicht mehr ausbügeln. Die schreiben das dann in Aufsätze in der vierten Klasse genauso falsch, weil sie einfach gelernt haben, wenn ichs so sog, verstehts sowieso jeder und ich muss es nicht anders sagen .. und des is wesentlich schlechter, als wie wenn i Kinder in die Klasse krieg die kein Wort Deutsch können, wo i mi dann selber drum kümmer, dass das einfach immer richtig ausgesprochen wird.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?

VS3: Eigentlich .. i hab .. in der Klasse waren glaub ich alle Kinder im Kindergarten, was schon ungewöhnlich ist .. und für die war das so .. die waren eigentlich alle gern im Kindergarten, erzählen immer wieder oder gehen dann ah no Tanten besuchen, haben sich aber alle schon auf die Schule gefreut und auf das was jetzt kommen wird und vor allem auch auf das Lesen lernen, das ist immer so das große Ziel der Schule.

I: Welche Anforderungen werden generell bei Schulantritt an die Kinder gestellt?

VS3: Ahm .. sprachlich, rein sprachlich oder?

I: Alles

VS3: Alles. Also ich sag zum Beispiel immer meinen Eltern der Kinder .. sie sollen amal alleine dableiben können .. das solltens ja im Kindergarten schon lernen. (VS3 lacht) Dann .. sie sollen alleine Schuhe ausziehen und anziehen können, sie sollen sich im Turnen alleine umziehen können, sie sollen den Klogang allein bewältigen können, sie sollen ihren Plotz finden, woans sie wieder zurückkommen in die Klasse, sie sollen die Schultasche selber ein- und auspacken können, sie sollen wissen was in der Schultasche drinnen ist und sie sollen den Eltern ähm Dinge mitteilen können. Also da merkt man schon obs das im Kindergarten glernt haben oder net. Also das war zum Beispiel bei meiner Tochter .. ah .. also einmal in der Woche musste sie etwas ausrichten .. dass sie morgen a Häferl braucht oder irgendwas, ja .. und in der Schule neigen wir Lehrer immer dazu, dass wirs ins Mitteilungsheft schreiben und die Eltern lesens und unterschreibens und packen dem Kind das Richtige ein. (8) Telefon (VS3 verlässt für drei Minuten den Raum und hält ein Telefonat) Ahh .. wo simma stehen geblieben?

I: Bei den Anforderungen.

VS3: Asoo, die man an die Schüler stellt. Ja. Also da sin natürlich ah Dinge die man auch non-verbal vermitteln kann, also wenn ich mir denk, in der letzten ersten Klasse, hatte ich ungefähr die halbe Klasse der Kinder die nicht Deutsch konnten und die dann eigentlich entweder den anderen das Richtige nachgemacht haben, oder .. die man ah .. die man ah zeigen kann, vormachen kann. Das heißt die sollten, wenn sie diese Dinge können, funktioniert das eigentlich ah ohne dass sie .. weil es is net wichtig, dass der Deutsch kann, ob er .. ob er jetzt seine Turnschuh richtig anzieht, oder ob er sie die Unterhosen verkehrt anzieht oder so.

I: Und trotzdem, welche Rolle spielt bei Schuleintritt die deutsche Sprache?

VS3: Ah .. dass die Kinder untereinander auch .. ah .. sich schneller kommunizieren können und dass man ihnen natürlich von Anfang an .. ah .. einfach Dinge, also es geht einfach schneller weiter, weil man kann des einfach schneller erklären. Man kann sagen das ist das Spiel oder, dass, also das Lern .. I red jetzt von Lernspiel, weil das kennens aus dem Kindergarten, man holt sich etwas, man spielt das man gib't zurück .. und wie das geht und man kommt einfach, man kanns einfach schneller erklären, oder man kann mit der ganzen Klasse sprechen, während wenn I viele hab, dann muss ich immer schauen, wann hab ich einen Begleitlehrer, wann mach ich genau die Deutschstund .. ah wem schick ich die, dann muss ich sagen, erklärst du ihnen das, weil die ondren hoben des schon verstanden und so .. also das ist ahm .. einfach ah Mehraufwand an Organisation würd i amal sogen .. und die Kinder untereinander, ja also spielen funktioniert ah oft wens net die selbe Sprache sprechen, aber sie sie können einander mitteilen und sie können ah mir mitteilen und das is den Kindern oft ganz ganz wichtig .. wo i ma auch denk als Lehrer, das kommt eigentlich ah zu kurz. Wenn man jetzt zum Beispiel so an Ausflug machen oder so, dann haben die Kinder viel mehr Zeit, dass sie mir jetzt endlich einmal etwas erzählen .. das würdens viel lieber und viel öfter eigentlich machen .. und weil man dazu wenig Zeit hat .. und ich nehm amal an vielleicht, dass im Kindergarten dazu ah zu wenig Zeit ist .. dass daher oft dieses schlechte Sprechen kommt, dieses lang was erzählen in einer ordentlichen Sprache.

I: Wann sehen Sie im Hinblick auf die Sprache den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

105 **VS3:** (5) Wenn ein Kind zum Beispiel irgendeinen Sprachenfehler hat und man hat nicht rechtzeitig etwas getan .. wobei ich sagen muss i kenn da schon sehr viele Fälle so mit R-Fehler oder Sch-Fehler oder so wo man wirklich auf die zweiten Zähne warten muss .. aber wenns halt extrem is und die Eltern haben das net gsehen oder wollten des net sehen und haben da
110 eben ka logopädische .. na .. Untersuchung oder so .. oder irgendwas in Anspruch genommen haben. Das es dann vielleicht irgendwie, obwohl die Kinder sind eigentlich sehr tolerant, also so auslachen und so wie früher das hat man eigentlich fost nimma mehr .. also man kann ihnen das auch klar machen warum das so ist wie der kann das nicht und das ist quasi so wie
115 eine Krankheit und man übt halt und es wird schon weg gehen aber .. oder wenn einer sich so nix reden traut, oder so dass der dann irgendwie blöd dosteht unter Anführungszeichen, also des könnt vielleicht ein Problem werden .. oder wenn einer noch so in Babysprachen spricht, also des ist dann bei den anderen scho mit „haha“ na.

120 **I:** Das heißt Sie sehen es nicht als Problem, wenn Kinder nicht Deutsch können beim Schuleintritt?

VS3: Problem .. Naja, ich musste mit diesem Problem schon so oft fertig werden (VS3 lacht), vielleicht seh ichs deswegen net so als Problem. Wobei ich natürlich jetzt vergleich mein letztes Radl und jetzt hab ich wieder ah
125 Erste, also das sind jetzt vier Jahr her .. dass einfach viele Dinge für mich als Lehrer oder für die anderen Kinder einfacher sind .. weil es is zum Beispiel, also man ist oft gezwungen wirklich zur ganzen Klasse zu sprechen, ich hab nicht immer die Möglichkeit die Kinder in Gruppen zu teilen ja .. und wenn ich jetzt was fünf Mal erklären muss, ist es natürlich für
130 die dies natürlich beim ersten Mal verstanden haben fad jetzt werden die

dann laut und unruhig und die anderen verstehens aus dem Grund wieder schlecht. Das heißt ich brauch jetzt ah Beschäftigung für die dies schon kapiert haben, dass ich die irgendwie spiel .. oder spielerisch beschäftige und ich mir die anderen wieder herhole und das noch einmal wiederkäue ..
135 also des is einfach mehr Arbeit mehr Aufwand, für die anderen vielleicht ein bisserl langweiliger, also es ist vielleicht .. einfach lustiger, amal vom Unterrichtsgeschehen her, wenn man verstanden wird oder so. Also auch beim Turnen .. man erklärt ein Spiel, sobald sie es kapiert haben ist es lustig und es rennt, wenn die Spielregeln no net sitzen dann werden Fehler gemacht, dann ists fad, dann muss man aufpassen, das stimmt schon, dass
140 die Kinder vielleicht net aggressiv werden zu dem, ders no net verstanden hat oda so, also da entstehen dann Situationen wo man sagt, besser wärs natürlich schon, aber wenn der Arme nichts dafür kann, weil er ah tschetschenischer Flüchtling ist oder so dann ist es natürlich anders. Wenns
145 a türkisches Kind ist, der schon da geboren wurde, wo die Mutter do schon sechs Kinder gekriegt hat und die Mutter kann no immer kein Deutsch und die Kinder ah net dann seh i das a bissel anders (VS3 lacht).

I: In welcher Art und Weise soll der Kindergarten die Kinder auf die Schule vorbereiten um Probleme zu schmälern?

150 **VS3:** Gar nicht extrem auf die Schule vorbereiten. Die sollen die Orbeit machen dies immer gmocht hom, die wor immer schon guat. Des san glaub i a guade Pädagogen, die sind ausgebildet, die wissen was sie zu tun haben und man soll einfach das Kind Kind sein lassen und spielen lassen und dass sie beim Spielen .. also es gibt da diesen pädagogischen Grundsatz „Wer gut spielt, lernt gut“ .. und des stimmt, wenn man die nie spielen hat lassen,
155 weil man immer glei irgendan Druck dahinter sieht oder das spielt jetzt

Transkribierte Interviews

- damit du nachher das kannst, das sollt ma gar net so mochen, die sollten sich dort einfach entfalten können, austoben, kreativ sein können und dann kommt das Lernen eh von selber .. deshalb gehen sie ja als erstes in den
- 160 Kindergarten und dann in die Schule.
- I: Das heißt Sie befürworten den Kindergarten? Also man merkt schon ob ein Kind im Kindergarten war oder nicht?
- VS3: J j jo .. weil wobei natürlich .. viele Eltern tun zu Hause auch viel mit den Kindern, aber wenn ein Kind zum Beispiel noch nie einen Stift in der
- 165 Hand gehabt hat, noch nie eine Schere, einen Kleber in der Hand gehabt hat, dann merkt man das a und das ist natürlich a am Anfang wenn wir so bei jedem Buchstabetag a Bastelarbeit und sie können das selbstständig erledigen und sie haben da schöne Sachen .. habens dann natürlich wesentlich mehr Freud, als wenn ich dem jetzt erst zeigen muss, wie man
- 170 die Schere hält .. ja .. oder eben diese Regeln wie „ein Spiel nehmen und wegräumen“ oder „wie spiel ich zu Dritt oder zu Viert“ da muss ich mir Freunde suchen und sagen „spielst du mit, spielst du mit?“ .. „nein wir sind schon vier, geht leider nicht“ oder so .. also solche Dinge, so soziale Dinge .. das merkt man scho natürlich.
- 175 I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergärten momentan beschreiben
- VS3: Wie meinen Sie jetzt Kooperation?
- I: Arbeiten Sie mit Kindergärten zusammen?
- VS3: Mhmm.. nein, also es ist nur so, dass wir Kindergärten einfach dann
- 180 einladen, die Klasse mal anzuschauen .. am Tag der offenen Tür oder so .. u n d halt die Chefin wirbt halt mehr oder weniger für unsere Schule (VS3 lacht), aber sonst arbeiten wir eigentlich net zusammen.
- I: Kennen Sie das Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1?
- VS3: Nein
- 185 I: Das „Sprich mit mir“ was im Kindergarten gibt.
- VS3: Nein.
- I: Ich umreiß es kurz, damit wir weitermachen können. 15 Monate vor Einschulung wird jetzt, werden die Kinder im Kindergarten gescreent mit so Beobachtungsbögen ihre Sprache hin beobachtet .. wenn ein Kind unter 20
- 190 Punkte hat, wird es weiter sprachlich gefördert, ein Jahr lang bis zum Schuleintritt kommst dann zum Direktor und hat immer noch .. also bei der Einschr .. also beim Einschreibung noch immer sprachlichen Förderbedarf kommst in die Vorschule oder wird halt in die Vorschulklasse oder in die Vorschulgruppe eingeteilt.
- 195 VS3: Egal wie alt?
- I: Genau, mhm. So ist das Modell, das jetzt seit Mai 2008 im Kindergarten rennt. Genau .. und jetzt würd ich Sie halt weiterfragen und wenn Sie mir dazu nix sagen können, dann sagen Sies mir nur einfach. Ähm .. woran erkennen Sie, dass ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde,
- 200 oder erkennen Sie es überhaupt?
- VS3: Ob er speziell gefördert wurde, oder ob der nur aufgrund von einfach dort-sein oder dort-tun das gelernt hat, kann i net erkennen.
- I: Mmm.. Was geschieht bei Ihnen an der Schule mit Kindern, die nach einem Jahr sprachlicher Förderung im Kindergarten, weiterer Förderung
- 205 bedürfen.
- VS3: Ah .. wir haben e i n e n B e g l e i t l e h r e r, der sich aus e i n e n Prozentsatz der außerordentlichen Schülern zusammensetzt, das heißt die Chefin ah ... --- bei der Einschreibung wie viele das in der 1A sein werden

210 und das wird dann multipliziert mit einem Schlüssel, mal Nullkomma
irgendwas und soviel Begleitlehrerstunden krieg i dann. Theoretisch ist es
so, dass meistens wenn man Glück hat, schaut eine pro Tag heraus. Also i
hab an a Stunde am Tag einen Begleitlehrer, den ich entweder integrativ
einsetzen kann, dass ich sag i mach in der Klasse Freiarbeit und der schaut
215 halt speziell auf diese Kinder oder ich hab die Möglichkeit, dass ich sag,
schnappst du dir diese drei, vier, fünf, sechs und gehst mit diesen in ein
Kammerl oder am Gang oder in a andre Klasse und machst zum Beispiel zu
dem Thema was wir auch machen .. nur macht diese das halt auf einem
Level das die Kinder verstehen, also des is .. oder wir können es a
umgekehrt machen, dass i mich mit den Kindern mal extra hinsetz und die
220 betreut den Rest der Klasse, also das ist dann quasi so Teamarbeit die uns
überlassen bleibt.

I: Das heißt Sie haben die Vorschulkinder im Prinzip in der ersten Klasse
drin, und sie wissen aber wer die Vorschulkinder sind?

225 **VS3:** Des kristallisiert sich z i e mlich schnell heraus, wobei die dann noch
die Möglichkeit haben bis M a i also i hab, also i hab jetzt welche erkannt
als Vorschulkind und das ist eigentlich immer so, dann sagt man okay die
macht man so quasi nach Vorschullehrplan. Das ist die spielerische, die
machen andere Arbeitsblätter, wobei i a dazusagen muss, die Möglichkeit
die sie in der Vorschulklasse haben, dass sie öfters um elf aushaben haben
230 sie nicht, sie müssen beinhart bis 13:00 anwesend sein, sie haben auch
nicht jeden Tag eine Turnstunde, die sie dringend brauchen .. würden und
sie haben auch nicht diese Spielphase in der Früh, aber wenn ich den
Lehrer nicht hab dann ist das sehr schwierig, denn grad wenn ich den
Lehrer hab, dann kann ich mit dem Rest der Klasse intensiv arbeiten und

235 zwar nicht in Freiarbeit sondern a so in Klassenarbeit. Da sind sie bereit
zuzuhören, sind sie bereit zu sprechen und wenn i dann .. ich hab nur zwei
Gott sei Dank .. wenn i mehrer hab, die eigentlich eine Spielphase brauchen
.. auch wenn sie leise spielen, sehr leise spielen, ist das irgendwie störend.

I: Mhm. Mhm.

240 **VS3:** Und die haben das aber in der Vorschulklasse .. die fangen erst um
neun an, dann haben sie diese großen Bauklötze, die sie dann halb durch
die Klasse schießen oder sonst was und das kann ich aber eigentlich net
wirklich tolerieren .. weil dann wollen alle mitmachen aber das fehlt mir dann
an Zeit für die anderen .. und das ist dann sehr schwierig einzuteilen .. und
245 die san a, die genau diese Vorschulkinder sind auch integrativ schwierig zu
beschäftigen, weil i kann net verlangen, dass sich der jetzt zwei, drei
Stunden am Tag still beschäftigt oder allein beschäftigt .. oder zu Zweit oder
zu Dritt. Da muss ich schauen, dass sich dann die anderen still beschäftigen
20 Minuten, dann hab ich Zeit für diese Vorschulkinder .. nan .. also das ist ..
250 und die wollen ja auch nicht immer das .. oft zeigt man ihnen was, oder man
gibt ihnen was hin und der sagt „jaja ich weiß wie das geht“ aber sobald ich
ihnen den Rücken zudreht machen sie das aber nicht. Also das ist oft echt
schwer, weil ihnen eben an Reife fehlt, an Durchhaltevermögen (VS3 lacht)
.. und dann .. na des wollt i sagen .. und der hat aber die Möglichkeit, da
255 gibt's dann Kinder die .. wo ich dann im November oder Dezember sag, na
unmöglich, der kann das net .. und dann kommen die aber nach
Weihnachten, oder nach Ostern und können lesen, ja, weil der immer
zugehört hat, weil der immer zugehört hat, wenn wir Buchstaben gmacht
haben, der ist ja immer dagesessen .. und dann gibt's wirklich Kinder wo das
260 so schnell geht, die einfach von der Intelligenz her das mitbringen und die

kommen dann nach Ostern und können lesen und dann hat der zum Beispiel Mathe und das hol ich auch irgendwie schnell nach, weil der das irgendwo im Hinterkopf gespeichert hat und dann kann i sagen im Mai, na
265 viel wie einige oder viele aus der ersten, der Großteil der ersten Stufe ich stufe den jetzt wieder hinauf, ich nehm den mit in die Zweite. Die Möglichkeit hab ich dann.

I: Ist diese Förderung die Sie mir jetzt grad beschrieben haben, Ihrer Meinung nach für die Kinder gewinnbringend oder würden Sie die
270 sprachliche Förderung gerne anders umsetzen?

VS3: (4) Naja, gewinnbringend insofern, sie versäumen immer irgendwo was anderes, also es ist immer so ein .. das oder das und sie werden dann ah teilweise .. es gibt dann auch den Sprachförderkurs mit elf Stunden in der Woche .. der is aber nur für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. Da
275 hat meine Kollegin elf Stunden in der Woche Kinder aus allen Klassen zusammengefasst .. u n d .. des bringt natürlich sehr viel .. da geht bei den Kindern die wollen und können, sehr viel weiter. Wobei die dann auch manchmal a Turnstunde oder a Werkstunde oder a Englischstunde versäumen, weil das einfach net machbar ist, dass die aus acht Klassen
280 immer nur in Deutschstunden die Kinder nimmt.

I: Was glauben Sie soll durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, was ich Ihnen grad beschrieben hab, erreicht werden? Warum wird das eingesetzt?

VS3: Na einfach, dass sie zu Schulbeginn Deutsch können (4) dass net
285 irgendwie Außenseiter gibt, oder anders oder andere gibt, dass das einfach gleich ist und dass man wirklich voll einsteigen kann, weil man einfach net

Rücksicht nehmen muss, weil man sich net wiederholen muss, weil man net vielleicht .. des is a a Fehler den wir Volksschullehrer machen, i erwisch mi immer wieder dabei, dass i eigentlich selber schon in einer relativ primitiven
290 Sprache spreche in der Hoffnung, dass mi eben alle verstehen .. also des war sicher früher anders, also man hat sicher früher ah .. höher angesetzt und mit den Kindern eher gesprochen, wie mit einem Erwachsenen .. und dass man jetzt wirklich auf a eine einfach kindgerechte Sprache mit Nennformen und Gegenwartszeit so spricht einfach, dass an alle verstehen.

I: Wird durch die früher sprachliche Förderung im Kindergarten die schulische Situation verändert?

VS3: Ja, i denk scho, weil einfach .. wie gesagt, in einer Klasse wo alle Deutsch können, wo mich alle verstehen, wo sie sich alle untereinander verstehen einfach viel mehr viel schneller durchführbar ist.

I: Glauben Sie den Kindern wird durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, ein besserer Start in die Schullaufbahn ermöglicht?

VS3: Ja, das glaub ich schon, weil genau das was i am Anfang gesagt hab, dass wenn sie es a mal falsch gelernt haben und des kenn ich von von türkischen Familien, wo echt drei, vier Geschwisterkinder in der Schule waren und ich hatte die Kleinste und die hat in der vierten Klasse genauso gesprochen wie in der ersten, weil sie einfach nicht bereit war ihre Fehler auszubessern .. sie ist mit der Sprache zurechtgekommen und so hat sie auch geschrieben, so hat sie auch in den Aufsätzen geschrieben .. weil das
305 war so gefestigt diese falschen Formen, das war so gefestigt, dass die das nimma mehr gekonnt hat und Kinder die in der ersten nicht Deutsch können haben, haben wunderschöne Aufsätze gschriebn in der Mitvergangenheit,

mit teilweise Vokabeln die Erwachsene verwenden .. also .. und deswegen ist da der Kindergarten, wo sie es wirklich von Anfang an richtig lernen eine
315 Möglichkeit, weil wenn die Mama das nicht gscheit kann und der Papa so redet wie auf der Baustelle, reicht das zwar für dort, aber die haben dann diese C h a n c e .. zum Beispiel Gymnasium oder so was wie dann alle wünschen, vielleicht net, denn wenn das dann wirklich nicht bis in die Vierte zum Aufsatzschreiben nicht korrigieren können, dann ist des wirklich die
320 Chance von Anfang an. Das glaub´ ich schon, dass des dann was bringt.

I: Wie viel nimmt die Förderung der Sprache in Ihrer Arbeit in Anspruch? Können Sie das irgendwie beziffern?

VS3: Na, weil Sprache wirkt immer und überall, also ich kann Ihnen nicht sagen, Sprache ist Deutschstunde. Sprache ist Turnstunde oder
325 Werkstunde oder Sprache ist immer .. und Förderung .. ah ... die des eben net können, da hab ich dann eben diesen Förderkurs oder eben in Kleingruppen, dass das mal wieder erklärt, oder gewisse Satzstellungen erklärt, oder Wortarten erklärt .. oder so, aber das macht man mit den anderen dann a eigentlich.

330 **I:** Das heißt das ist halt nur die Zeit wirklich für die sprachliche Förderung die da der Begleitlehrer dann da ist.

VS3: Richtig, oder die Zeit die überhaupt zur Verfügung ist und von der Zeit muss man dann halt schau'n, wo i mas abwick, aber ich denk mir es ist eigentlich immer, also ich kann nicht sagen, ich förder jetzt nur in Deutsch
335 oder so, weil i kann genauso in Turnen verlangen, dass der jetzt irgendwie richtig a Spielregel wiederholt oder so. Also der lernt eigentlich immer, wenn er anwesend ist und auch durchs Zuhören von den Kindern die natürlich gut sprechen .. und das ist a wichtig. Eben net nur das Reden sondern a des

Zuhören und dann natürlich des Lesen .. und wenns amal lesen können, dann sans eigentlich schon am Weg zum selbstständigen Bildungserwerb und können des schon selber richtig lesen.

I: Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie den Einsatz der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten beibehalten. Glauben Sie dass das eine gute Sache ist?

345 **VS3:** Ja, auf jeden Fall. Für Kinder die aus .. die aus Elternhäusern kommen, wo wo von zhaus einfach nix kommt und und auf jeden .. weil wo sollens die sonst herkrieg'n.

I: Die Abschlussfrage: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung verändern könnten, was wäre das?

350 **VS3:** Na einfach, dass man das einfach beibehaltet vom Kindergarten her, dann brauch ma vielleicht in der Schule weniger zusätzliche Lehrer ... die diese Arbeit eben abnehmen und dann einfach ah, im Laufe der Schulzeit .. ah .. wobei man natürlich diese Lehrer ah guat einsetzen kann, (VS3 lacht) also je mehr zur Verfügung san, um so besser kann ich auch mit gut
355 deutschsprechenden Kindern in Gruppen mehr arbeiten, dass die eben a no besser werden.

I: Gut. Danke Ihnen für Ihre Mithilfe.

Lehrerinnen-Interview 4

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich so kurzfristig bereit erklärt haben dieses Interview mit mir durchzuführen. Es geht um die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten die seit Mai 2008 durchgeführt wird .. und ich würde gerne Ihre persönliche Einstellung als Lehrerin dazu befragen. Die Anonymität wird gewährleistet sein. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?

VS4: Ja, einen sehr großen, einen absolut vorrangigen, denn mit der Sprache verbindet sich alles andere und wer sprachlich .. wer einen Mangel hat oder kaum sprachliche Kompetenz hat, der tut sich generell sehr schwer.

I: Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung, Sprachbildung.

VS4: Ah .. eigentlich schon. Ich verstehe unter Sprachförderung, die Heranführung an die Umgangssprache, an die Unterrichtssprache .. und das Zweite war?

I: Spracherziehung Sprachbildung.

VS4: Spracherziehung und Sprachbildung glaub ich hängt auch damit zusammen, dass man die Kinder zu einer Sprechförderung führt um auch eventuell in der Sprache zu sprechen, die nicht die Herkunftssprache ist.

I: Erkennen Sie ob ein Kind aus einem Kindergarten kommt, in dem Sprache Bildungsziel war?

VS4: Ah .. ich .. äh müsste da jetzt fragen, in welchem Zeitraum soll ich das erkennen. Ein spontanes erkennen?

I: Nein, wenn Sie mit dem Kind arbeiten

VS4: Sprechen Sie jetzt von Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache oder generell?

I: Ja .. generell. Wenn ein Kind Probleme hatte.

VS4: Naja, das kommt drauf an, von welchem sozialen Umfeld das Kind kommt. Wenn das Kind von daheim sehr gut gefördert ist, merk ich nicht unbedingt, ob .. äh .. durch den Kindergarten eine sprachliche Förderung .. äh .. vorhanden war. Wenn ich aber die Begleitumstände sehe, zum Beispiel die Mutter oder die Personen die das Kind betreuen .. und ich sehe einen Unterschied im Sprechen, dann merk ich sehr wohl ob eine Förderung oder eine Spracherziehung stattgefunden hat.

I: Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

VS4: Ja, ich mach da jetzt amal vielleicht einen Unterschied zwischen einer Kindergruppe, die zum Großteil aus .. ah Deutschsprachigen .. also Muttersprache Deutsch besteht. Da wird die Förderung sicher anders aussehen, als mit einer gemischten Gruppe, oder mit einer Gruppe .. in der Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache überwiegen.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gemacht?

VS4: Ja, sehr sehr .. ja da hab ich sehr sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Ahm .. es gibt .. Kinder die sicher vom Kindergarten her sehr viel profitiert haben und das auch in die Schule mitbringen .. und dann hab ich auch schon erlebt, dass es Kinder gibt, die sehr wohl schon längere Jahre einen Kindergarten besucht haben .. wo aber eine sprachliche Förderung nicht direkt erkennbar war .. und da gibt es dafür auch meiner Meinung nach

eine Erklärung. Wenn die Kindergartengruppe zu stark mit Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache besetzt ist, dann wird die sprachliche Förderung sehr darunter leiden.

I: Welche Anforderungen werden generell an die Kinder bei Schulantritt gestellt?

VS4: Ja, wir haben bei Schuleintritt eine .. ein relativ starkes --- relativ aussagekräftiges Kriterium, wir haben drei Kompetenzstufen, Kompetenz A, B und C .. und bei Kindern mit Kompetenzstufe A, die sehr genau begutachtet werden müssen .. und bei den Einschulungen .. natürlich ist es auch so, wenn ein Kind gehemmt ist, Angst hat .. ah .. die sprachliche Kompetenz nicht wirklich hundertprozentig feststellbar ist. Man versucht dann aufgrund von Spiel mit dem Kind, oder von Vorlegen von Bildern .. zu erkennen .. wie weit die sprachliche Kompetenz ist .. und bei der Kompetenzstufe A .. bei der schweigsamen Periode, also das ist der Beginn .. ist es natürlich schwierig so ein Kind in eine erste Klasse aufzunehmen.

I: Welche Rolle spielt bei Schuleintritt die deutsche Sprache?

VS4: Aus der Erfahrung kann ich sagen eine sehr große, denn die deutsche Sprache ist bei uns einfach die Unterrichtssprache und wenn die Unterrichtssprache nicht zumindest verstanden wird .. mit ähm .. --- einmal schon mit .. Satzbildung .. Ein-, Zweiwortsätze dann gibt es sehr sehr große Probleme.

I: Wann sehen Sie im Hinblick auf Sprache, den Übergang von Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

VS4: Das hab ich jetzt nicht ganz verstanden, sagen Sie das noch einmal.

I: Wann sehen Sie eben im Hinblick auf die Sprache, den Übergang von Kindergarten in die Volksschule oder den Schuleintritt als problematisch? Wann gibt's die größten Probleme?

VS4: Ja, die Probleme gibts dann, wenn die Sprach eben nicht .. soweit entwickelt ist, dass das Kind die Unterrichtssprache zum größten Teil versteht und sich auch mindestens mit kurzen, einfachen Sätzen artikulieren kann.

I: In welcher Art und Weise soll der Kindergarten die Kinder auf die Schule vorbereiten um Probleme zu schmälern?

VS4: Na, das ist ein vielfältiges Problem das ist wahrscheinlich mit Schwerpunkt auf sprachliche Förderung aber nicht nur .. Kindergartenvorbereitung schließt ja so zu sagen, die Gesamtentwicklung des Kindes mit ein .. also ich kann schon sagen, dass is sicher achzig Prozent sprachliche Förderung, aber es geht schon vorwiegend, also im Bezirk aus dem ich jetzt hier meine Schule hab .. gehts ums soziale Lernen und um die soziale Kompetenz.

I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergärten momentan beschreiben?

VS4: Ähm .. ich kann das jetzt nur von hier wieder sagen. Wir haben einen Tag der offenen Tür, wo die Viertklassenkinder und die Lehrer der vierten Klassen den Kindergarten einladen .. und die Gruppen dann oft besuchen kommen. So eine Art Schnuppertag .. und ansonsten gibt es schon Verständigung, wenn es also Probleme mit Kindern gibt, die am Nachmittag dann den Hort weiterbesuchen, aber eine ausgeprägte Kooperation ist nicht vorhanden.

I: Soll man das net zu machen?

- VS4:** Ja (VS4 schließt Vorhang) (9) Dankeschön. Geht schon.
- I:** Kennen Sie das Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1.
- 105 **VS4:** Ja, gehört hab ich davon.
- I:** Woher haben Sie diese Informationen?
- VS4:** Teilweise durch das Fernsehen, durch die Zeitung oder auch .. von der Schule.
- I:** Gut. Wurden Sie dafür eingeschult?
- 110 **VS4:** Eingeschult speziell nicht, nein (4) aber ich bin informiert, sag ma so.
- I:** Erkennen Sie, wie ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde?
- VS4:** Nein, nein .. also das setzt ah .. amal voraus, dass ich weiß, dass das Kind im Kindergarten war. Naja, das kommt au .. drauf an, wie lang die Dauer des Kindergartens, des Kindergartenbesuchs gedauert hat. Sag ich
- 115 einmal so .. und ich glaub die Frage wiederholt sich, indem Augenblick wie gut oder wie schlecht Eltern Deutsch sprechen und das Kind eben einen Vorsprung gegenüber den Eltern hat .. dann kann ich schon erkennen ob da eine Förderung stattgefunden hat.
- I:** Ähm .. aber Sie erkennen jetzt nicht, war das eine Muttersprachliche
- 120 Förderung, war das eine Förderung die von extern kam .. oder ob das in der Kindergartengruppe selbst geschah. Diese Information haben sie oft nicht?
- VS4:** Nein, diese Information hab ich oft nicht. Das kann ich auf die schnelle Art auch nicht .. nicht so beantworten. Da müsste ich amal mit dem Kindergarten ein Gespräch haben oder mit der Kindergartenpädagogin ..
- 125 dann könnte man das schon herausfiltern und differenzieren, das stimmt. Also wo die größten Erfolge so zu sagen in der Kindergartengruppe liegen.
- I:** Was geschieht bei Ihnen in der Schule mit Kindern, die nach einem Jahr sprachlicher Förderung im Kindergarten, weiterer Förderung bedürfen .. also wenn Sie bei der Einschreibung sehen ..
- 130 **VS4:** Ja, also wenn wir feststellen, dass also .. die Direktorin und der Lehrer der bei der Einschulung dabei ist .. dass die Sprachkompetenz immer noch bei Eins liegt, bei A liegt .. und die anderen Bereiche .. des Kindes auch noch aufholbedürftig sind .. dann wird eine Umstufung in die Vorschulklasse angeraten.
- 135 **I:** Das heißt Sie bieten eine separierte Vorschulklasse an.
- VS4:** Ja, ja.
- I:** W i e werden die Kinder weiter sprachlich gefördert?
- VS4:** Ja, die Kinder .. meinen Sie jetzt erste Klasse oder Vorschule?
- I:** Vorschule.
- 140 **VS4:** In der Vorschule gibt es eine Vorschulklassenlehrerin .. die sich dann wenn .. mit Schulbeginn so zusagen amal die Kinder einmal anschaut .. anhört .. und daraus dann ihr Programm erstellt. Das kann man also erst, wenn die Klasse, die Vorschulklasse im Septmeber gebildet ist .. dann schaut man sich das an .. eventuell ein Begleitlehrer dabei, oder auch eine
- 145 Lehrerin die für sprachliche Kompetenz zuständig ist. Schaut man zu Zweit zu Dritt auch Förderlehrer wäre eine Möglichkeit .. dann überlegt man sich was weiter zu tun ist.
- I:** Das heißt das ist nicht nur ein Lehrer
- VS4:** Nein, das sind mehrere.
- 150 **I:** Ist diese Förderung Ihrer Meinung nach für die Kinder gewinnbringend, oder würden Sie die sprachliche Förderung gern anders umsetzen?

VS4: Ja, im Augenblick sag ich einmal so, so wie sichs jetzt darstellt ist es sicher positiv. Absolut. Ich könnte mir aber vorstellen, dass man das System ein bisserl ändert, in dem man zum Beispiel die sprachliche Förderung in
155 der Vorschulklasse .. ah .. herausfiltert und für eine Stunde am Tag eine andere Lehrerin hineinholt, die sich speziell nur mit der sprachlichen Förderung beschäftigt, weil das .. ich sag amal .. vier Stunden Vorschulklasse für eine Kollegin, das ist ganz ganz anstrengend viel .. und ich würde meinen, dass man da eine Stunde herausholt und in dieser einen
160 Stunde auch eine andere Person kommt. Der Wechsel ist sicher sehr gut .. die speziell nur auf die sprachliche Kompetenz achtet. Das würde ich enorm vorschlagen. (VS4 lacht)

I: Was glauben Sie, soll durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung erreicht werden? Warum wurde das ..

165 **VS4:** Naja, ich denke mir das wurde deshalb eingeführt, weil man eben gesehen hat, wieviel Defizite die Kinder mitbringen .. die in die erste Klasse kommen und eigentlich .. vielleicht in den anderen Bereichen schulfähig sind, aber durch die Sprache eine Behinderung .. also durch den sprachlichen Ausdruck sozusagen nicht kompetent sind .. sich zu
170 verständigen.

I: Wird durch die frühe Sprachförderung im Kindergarten die schulische Situation verändert?

VS4: Ja

I: Erkennen Sie da Unterschiede?

175 **VS4:** Naja .. das sprachliche Fördermodell gibt es ja noch nicht so lange .. und ich muss da mal sagen, ob .. das in dieser kurzen Zeit schon .. ah .. wirklich eine Veränderung, eine merkbare Veränderung gebracht hat .. das

kann ich so nicht beurteilen. Ich denk mir das müsste amal über längere Zeit beobachtet werden.

180 **I:** Glauben Sie, den Kindern wird durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, ein besserer Start in die Schullaufbahn ermöglicht?

VS4: Ja, das glaub ich eigentlich schon, weil ich mir denke, dass jede Förderung, egal wann immer sie einsetzt, besser ist als keine .. und dadurch
185 ergibt sich die Frage .. irgendwie von selber.

I: Ja. Wieviel nimmt die Förderung der Sprache in Anspruch? Wieviel Arbeit, wieviel Prozent?

VS4: Sie meinen jetzt bei Schuleintritt?

I: Nein, bei der gesamten Arbeit in der Vorschulklasse.

190 **VS4:** Nur von der Vorschulklasse. Naja, ich sag amal .. durch .. sollte es ein Soll geben ein gewissen, und wie gesagt, je nach Beginn am .. im September .. müsste man amal die sprachliche Kompetenz der Kinder feststellen .. aber nicht nur durch eine Person, sondern wie ma schon gsagt haben, durch zwei drei die sich das anhören.. und dann seh ich schon, wenn
195 man also feststellt das sind .. sag ma achtzig Prozent mit Kindern der Kompetenzstufe A .. dann nimmt das schon einen sehr breiten Raum ein. Ich würde meinen .. mindestens sechzig, siebzig Prozent des Unterrichts .. weil die Sprache können Sie ja in alle anderen Gebiete auch einbauen, das ist ja nicht isoliert .. also nimmt sicher einen sehr sehr hohen Stellenwert ein.

200 **I:** Leidet die ander Arbeit darunter?

VS4: Nein, überhaupt nicht, denn die sprachliche Förderung stellt postive Reize für die andere Arbeit dar. Absolut ja.

Transkribierte Interviews

- I: Hat sich die Kooperation mit den Kindergarten durch das neue Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?
205 **VS4:** Ich sag noch amal, das läuft ja erst kurze Zeit und ich denke, wenn es sich sowohl im Kindergarten positiv durchsetzt als auch in der Schule, wirds sicher eine positive Zusammenarbeit geben .. geben müssen. Ja.
- I: Wenn Sie sich entscheiden müssen, würden Sie den Einsatz der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten beibehalten?
210 **VS4:** Ja, ich denke schon, dass das positiv ist, dass man das beibehält .. man siehts ja an den Erfolgen .. und ich glaub daran sollte man dann messen, wieviel einem das wert ist .. die Kinder schon früh zu fördern, schon vom Kindergarten an.
- I: Dann hab ich noch eine letzte Abschlussfrage. Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung verändern könnten, was wäre das?
215 **VS4:** Generell, wieder Vorschulklasse oder überhaupt?
I: Alles.
VS4: Wenn Sie meinen im Kindergarten: Naja, ich sag amal, es wird ja auch im Bereich der Erzieh .. ah .. der Eltern einiges getan. Es gibt ja dieses
220 Modell "Mama lernt Deutsch". Das müsste man vielleicht .. mhm .. den Müttern noch etwas schmackhafter machen, oder die Umstände so verändern, dass die Frauen, die teilnehmen sollten, auch die Möglichkeit haben das zu tun. Ah .. vielleicht müsste man .. also ich hab da zu wenig Einblick .. insoweit anfangen, dass man auch bei den Müttern dort anfängt,
225 wo sie in ihrem Sprachstand stehen .. und nicht generell etwas anbieten .. sondern man müsst amal schauen, ... wo stehen die Mütter in Deutsch und vielleicht wärs vielleicht auch ein .. einen Versuch wert parallel mit den Kindern ein bisschen mitarbeiten lassen. So dass sie gegenseitig Kinder und Mütter .. da ei bisschen einen gemeinsamen Konsens haben .. um sich .. da
230 .. ja .. ja das hab ich gemeint .. jaja, nein nein .. das ist sicher so gemeint, dass man nicht im Deutschkurs "Mama lernt Deutsch" ein fixes Programm anbietet, sondern, dass man einfach schaut, was können die Mütter die sich da melden und woran sind sie auch interessiert, also nicht an irgendeinem Thema, sondern an ganz handfesten konkreten Themen. Also das wäre
235 sicher ein Ansatzpunkt und eventuell wenn sie ganz mit Deutsch neu beginnen .. parallel mit dem Kind. Das einer dem anderen vielleicht ... a bissel lesen vorlesen kann. Es ist leider die Situation so, dass das wahrscheinlich in vielen Fällen erforderlich wäre, dass man sich da anpasst an die schulischen Forderungen.
- I: Ich danke Ihnen
240 **VS4:** Bitte gerne! Gerne!

Lehrerinnen-Interview 5

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir dieses Interview durchzuführen. Es geht um die Sprachstandserhebungen, die seit Mai 2008 im Kindergarten durchgeführt werden. Ich würd gern, Ihre persönliche Einstellung dazu als Lehrerin befragen .. und ich .. versuche .. die Anonymität also die wird sicher gewährleistet werden.

VS5: Gut. Danke.

I: Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?

10 VS5: Natürlich an sehr an hohen Stellenwert.

I: Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung beziehungsweise zwischen Sprachbildung?

VS5: .. einen Unterschied (5) Ich find da greift eins ins andere hinein irgendwie.

15 I: Erkennen Sie ob ein Kind aus einem Kindergarten mit dem Bildungsziel "Sprache" kommt?

VS5: Manchmal schon, ja

I: Woran können Sie das erkennen?

VS5: Mm .. ja .. an der der Ausdrucksfähigkeit, am Wortschatz des Kindes.

20 I: Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

VS5: Durch viel sprechen, durch vorlesen, durch erzählen lassen --- zu Bildern, selbst Erlebnisse erzählen. In dieser Form

I: Welche Erfahrungen haben Sie beim .. mit Kindern beim Übergang von Kindergarten in die Volksschule gemacht?

25 VS5: Also in den letzten beiden Jahren, muss ich sagen, war das Sprachniveau der Kinder wesentlich höher als in den Jahren davor, vor allem Kinder mit nicht deutscher Muttersprache.

30

I: Welche Anforderungen werden generell bei Schulantritt an die Kinder gestellt? ... Nicht nur die Sprache.

VS5: Also nicht nur die Sprache.

I: Mhm

35 VS5: Ja, einfach Arbeitshaltung .. wie das Kind prinzipiell im grafischen Bereich entwickelt ist. Diese Dinge. Ausdauer, Konzentration ... --- und Wollen. Ah erzählen wollen.

I: Und welche Rolle spielt dabei die deutsche Sprache?

VS5: Na, natürlich a große Rolle.

40 I: Wann sehen sie im Hinblick auf die Sprache eben den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch?

VS5: Ja, das hängt vom Kindergarten ab.

I: Mhm .. oder wie weit muss ein Kind Deutsch beherrschen, damit es keine Probleme beim Schulanfang hat?

45 VS5: Na das ist die Anforderung im --- die an sie gestellt werden. Dass das .. irgendwie von der Sprache her verstanden wird.

I: In welcher Art und Weise soll der Kindergarten die Gruppenkinder auf die Schule vorbereiten um Probleme zu schmälern?

50 VS5: Vor allem einmal im praktischen Bereich, .. dass die Kinder auch lernen sich selber ein bisschen zu organisieren, in Gruppen arbeiten können, in Kleingruppen, ... gegenseitig viel sprechen .. und zwar nicht nur Ein-Wort-Sätze, sondern darauf achten, dass die Kinder schon in ganzen Sätzen erzählen und sprechen. Denn das merkt man schon, dass viele Sätze eigentlich die Endung gänzlich verschwindet. Zum Beispiel "Kann ich ein Buch", "Kann ich ein Blatt" .. dass man auf diese Dinge auch Wert legt.

55

Transkribierte Interviews

- I: Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergärten momentan beschreiben?
- VS5:** Als überhaupt nicht (4) Wie ichs jetzt bei der Einschreibung erlebt habe.
- 60 I: Ja .. Kennen Sie das Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung "1+1"?
- VS5:** Mhm .. Ja.
- I: Woher haben Sie die Information
- VS5:** Das weiß ich jetzt im Moment nicht. Also das hab ich irgendwo .. aber
- 65 ich weiß nicht mehr woher.
- I: Mhm. (4) Erkennen Sie, dass ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde?
- VS5:** (4) Des ist manchmal schwierig, weil man kennt auch manchmal, wenn man die, also wenn man die Eltern kennen lernt, kann man sich
- 70 denken, dass da vielleicht von den Eltern viel kommt .. und im anderen Fall kann man auch erkennen, wenn das Kind eigentlich .. sprachliche Fähigkeiten besitzt, die man jetzt .. man solls nicht sagen, aber schon aufgrund wie die Eltern sich verhalten, dass das eventuell vom Kindergarten aus
- 75 I: Erkennen Sie einen Unterschied in der Art der sprachlichen Förderung? Es gibt ja muttersprachliche Förderung, Förderung integriert in den Alltag, oder sie werden rausgeholt aus der Gruppe.
- VS5:** Also, ich persönlich, seh da keinen Unterschied.
- I: Was geschieht bei Ihnen in der Schule, mit Kindern, die nach einem Jahr
- 80 sprachlicher Förderung im Kindergarten, weiterer Förderung bedürfen.
- VS5:** Naja, also bis jetzt hats eben dieses .. ah .. Begleitlehrer gegeben .. Sprachlehrer der mit den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache eben ..
- 85 I: Was glauben Sie soll durch das neue Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten erreicht werden? Warum wurde das eingesetzt?
- dafür .. aber .. das ist ja jetzt eigentlich weitgehend hinfällig, weil das für
- 85 außerordentliche Kinder gedacht war, meines Wissens .. und das gibt's ja jetzt praktisch nicht mehr. Jetzt .. weiß ich nicht, wie das .. wie das weiter gehandhabt wird.
- I: Das heißt aber, bei der Schuleinschreibung wird entschieden, ob ein Kind .. aufgrund unterschiedlicher Merkmale in die Vorschule kommt, oder in
- 90 Volks .. erste Klasse Volksschule. Wie .. wie wird das bei euch .. bei Ihnen gehandhabt?
- VS5:** Ja, prinzipiell wird schon einmal die Schulreife festgestellt .. und wir haben ja jetzt die Auflage bekommen, dass Kinder mit .. A-Kompetenzen. Das heißt das sind Kinder die überhaupt nicht Deutsch verstehen. Dass die
- 95 automatisch in die Vorschulklasse geschickt werden. Bei den anderen Kindern ist es eben soweit .. dass ich manchmal schon, wenn ich seh, man könnte da sprachlich noch was tun .. oder wenn das Kind auch von der Entwicklung her noch ein bisschen ein Nachzügler ist, dass man dann sagt, aber nicht alleine nur aufgrund der Sprache, dass er eben in die Vorschul-
- 100 klasse eben noch gehen sollte. Dass man ihm ein bisschen Zeit gibt eben .. doch sich noch ein bisschen mehr auf die Sprache zu konzentrieren, als dann eben später --- Alphabetisierung und diese .. Sachen.
- I: Und wie werden die Kinder dann weiter gefördert, wenn sie sprachliche Probleme haben?
- 105 **VS5:** Ja, wie gesagt, dass weiß ich jetzt nicht, wie das mit .. diesen Lehrern weitergeht. Ob die außerordentlich geförderten Kinder .. dies ja an und für sich in der Ersten jetzt seit neuesten nicht geben darf. Wie das weiter ist .. da bin ich jetzt im Moment ... nicht im Stande was dazu zu sagen.
- I: Was glauben Sie soll durch das neue Modell der frühen sprachlichen
- 110 Förderung im Kindergarten erreicht werden? Warum wurde das eingesetzt?

Transkribierte Interviews

VS5: Ja, sicherlich zu dem Zweck, dass die Kinder dann in der ersten Klasse also .. wenn sie schulreif sind .. auch dem Unterricht problemlos folgen können.

I: Wird dadurch .. ah die schulische Situation verändert?

115 **VS5:** (4) ah .. wie bitte .. ich hab sie jetzt

I: Wird dadurch die schulische Situation verändert, durch diese neue Modell?

VS5: Ich denke schon. Vielleicht an manchen Schulen. Es kommt halt drauf an auch auf die Personen die das machen.

120 I: Glauben Sie, den Kindern wird durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, ein besserer Start in die Schullaufbahn ermöglicht?

VS5: Ermöglicht schon .. was man daraus macht dann .. ja

I: Wie viel Prozent nimmt die Förderung der Sprach bei Ihnen in Ihrer Arbeit
125 in Anspruch?

VS5: Also zusätzlicher Förderung oder Sprachen, sprechen generell?

I: Genau, wie viel es bei Ihnen in Anspruch nimmt?

VS5: Also eigentlich, sag ma so 70 Prozent schon.

I: Leidet darunter die andere Arbeit?

130 **VS5:** Nein .. weil das kann man .. wenn ma a bissi gschickt ist, kann man das miteinander ver.. verbinden.

I: Hat sich die Kooperation mit den Kindergarten durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?

VS5: Nein.

135 I: Wenn Sie sich entscheiden könnten, würden Sie den Einsatz der frühen Sprachförderung im Kindergarten beibehalten? Begrüßen Sie das?

VS5: Ja, sicher ist das notwendig.

I: Und als Abschlussfrage noch: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung verändern könnte, was wäre das? Was müsste getan
140 werden?

VS5: (4) Ja, dass man wirklich darauf achtet, wie die Kinder sprechen, was sie von sich geben, wie sie das sagen und eigentlich .. das gar nicht so dezidiert. Also, das ist meine Meinung .. immer konzentriert, jetzt wird gesprochen, jetzt wird das und das, sondern dass, alles automatisch immer einfließt, dass man da gor net zusätzlich dann noch was .. natürlich wenn man sieht, es hat jemand Probleme noch gezielt, aber sonst.

I: Ich danke Ihnen.

VS5: Ich hoff ich hab Ihnen helfen können.

Lehrerinnen-Interview 6

I: Ich bedanke mich recht herzlich, dass Sie sich bereit erklärt haben, mit mir dieses Interview durchzuführen. Es geht um die Sprachstandserhebungen, die seit Mai 2008 im Kindergarten durchgeführt werden. Ah .. ich bitte Sie um Ihre persönliche Einstellung als Volksschullehrerin/Vorschullehrerin dazu .. und ich .. werde die Anonymität wahren. Welchen Stellenwert hat Sprache bei Ihnen in der Klasse?

VS6: (3) einen sehr hohen .. weil alles über Sprache passiert.

10 I: Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen Sprachförderung und Spracherziehung?

VS6: (3) Äh .. (VS6 lacht) .. Ich sag einmal nein.

I: Erkennen Sie ob ein Kind aus einem Kindergarten kommt, in dem Sprache ein Bildungsziel war?

15 **VS6:** Ich erkenne, dass Unterschiede sind, in welchen Kindergärten die Kinder waren, .. aber ich mutmaße mir es nicht an, dass ich entscheiden kann, warum das so ist.

I: Wie sollte Kindern im Kindergarten Sprache vermittelt werden?

20 **VS6:** Ich denk mir .. durch einen natürlichen Umgang mit Sprachen und mit möglichst viel Raum und Zeit für Rollenspiele.

I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern beim Übergang von Kindergarten in die Schule gemacht?

25 **VS6:** Also was mir auffällt, ist dass die Kinder in der Schule oft sehr schnell viel Sprache lernen. Wos mich wundert, warum das im Kindergarten noch nicht passiert.

I: Wenn Sie wissen das Kind war im Kindergarten?

VS6: Ja

30 I: Welche Anforderungen werden generell bei Schuleintritt an die Kinder gestellt? Nicht nur Sprache, sondern was sind Aufnahmevoraussetzungen?

35 **VS6:** (3) Das frag ich mich manchmal auch, also von mir aus .. von meinem Ding, denk ich mir, dass sie, wichtig ist natürlich, dass sie sich selbstständig an- und ausziehen können, dass sie die Toilette aufsuchen können, dass sie .. sie sollten bis 10 zählen können, sie sollten mit der Schere umgehen können, sie sollten einen Stift halten können .. ahm (4) ja .. sie sollten grafische Erfahrungen haben.

I: Welche Rolle spielt dabei die deutsche Sprache? Bei der Einschulung.

40 **VS6:** Also, ich denke .. es gibt immer wieder sehr viele Kinder, die mit Null Deutschkenntnissen kommen .. ich glaub auch, dass das --- das große Problem ist.

I: Wann sehen Sie dann im Hinblick auf die Sprache, den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule als problematisch? Gibt's das? (4) Aufgrund der Sprache

45 **VS6:** (3) Ja, ich denk mir was .. was is, dass ma halt in der Schule viel weniger Zeit haben .. zum Spielen .. wo ich denk, dass man Sprache einfach sehr viel übers Spielerische lernt .. was --- eigentlich dann fehlt ein bisschen.

I: In welcher Art und Weise soll der Kindergarten die Kinder auf die Schule vorbereiten um Probleme zu schmälern?

50 **VS6:** Also allgemein jetzt?

I: Ja

VS6: Also ich denk mir ganz wichtig ist, dass die Kinder Zeichenerfahrung, Bastelerfahrung haben .. und das ist oft wenig .. und ich denk mir, dass sie .. probieren sollten die Kinder möglichst zur Selbstständigkeit zu erziehen.

55 **I:** Wie würden Sie die Kooperation mit den betreffenden Kindergärten in Ihrer Umgebung momentan beschreiben?

VS6: Ja, es ist sehr unterschiedlich. Wir arbeiten mit sehr vielen Kindergärten zusammen .. u n d bei einigen ist es durchaus gegeben und bei anderen ist der Kontakt natürlich geringer.

60 **I:** Wie sieht die Zusammenarbeit aus?

VS6: Also, wir haben gegenüber die ...pfarre .. mit denen .. ist es halt so, dass wir auch .. immer wieder .. dass wir sie auch einladen zu Veranstaltungen .. und da is einfach eine intensive Zusammenarbeit .. auch weil sie einen Hort haben. Sonst ist es hauptsächlich das .. der Kontakt über die Frau Direktor.

I: Kennen Sie das Wiener Modell der frühen sprachlichen Förderung 1+1?

VS6: Also was ich kenne is .. ist das eben dieses Screening is .. also dass ma eben schau'n soll .. aber wie die weitere Förderung ist, weiß ich nicht .. also was die Konsequenz aufgrund des Screenings ist.

70 **I:** Woher haben Sie die Informationen, die Sie dazu haben?

VS6: Ah .. die hab ich daher, weil ich selber Leiterin einer elternverwalteten Gruppe bin.

I: Aha

(VS6 lacht)

75 **I:** Ich sag Ihnen kurz warum es geht. Ja, eben 15 Monate vor Einschulung werden die Kinder gescreent, eben erst Beobachtungsbogen zur Sprache und auch zu anderen Bereichen .. und ahm .. kommt dann im Auswertungsprofil ein Wert unter 20 Punkten heraus, werden die Kinder weiter gefördert, --- bis zur Einschulung. Diese Förderung sieht aber von

80 Haus zu Haus unterschiedlich aus .. also entweder wenn der Bedarf höher ist, durch eine externe Sprachförderung oder dann halt .. oder in der Gruppe

und oder in der Gruppe. Nach dem einen Jahr Förderung kommen eben die Kinder zur Einschul .. Einschreibung in die Schule und dann entscheidet eben der Direktor oder wie auch immer, ob Vorschule oder Volksschule ..

85 aber

VS6: aber .. aber wer entscheidet wie die gefördert werden? Also gibt's da -- - ?

I: die MA10, Ja, das ist von der MA10

VS6: Da kommt dann wer ins Haus?

90 **I:** Genau

VS6: Das heißt das macht nicht der Kindergarten, sondern da kommt wer externer?

I: Wenns der Kindergarten macht, ist die Anzahl der förderbedürftigen Kindern nicht so hoch .. außer die Kindergärtnerin machts zusätzlich, wenn das ihr Anliegen ist. Also oft machen .. gibt's beide Formen der Förderung.

95

VS6: Ja

I: G u t. Woran erkennen Sie, dass ein Kind im Kindergarten sprachlich gefördert wurde? Oder erkennen Sie es überhaupt? Weil mir kommt oft v o r, dass es irgendwie sehr auch drauf ankommt, wieviele Kinder mit deutscher

100 Muttersprache in diesem Hort .. oder, also Kindergarten sind.

VS6: Ja, also ich merk einfach, es gibt die .. ah eine Häufung von gut sprechenden Kindern aus bestimmten Kindergärten.

I: Von welcher Art der sprachlichen Förderung profitieren Kinder Ihrer Meinung nach am meisten? (3) Muttersprachliche Förderung oder eben Förderung durch eine Sprachförderung .. oder im Kindergarten integrierte Förderung?

105

VS6: Ich glaub integrierte Förderung ist am gscheitesten.

Transkribierte Interviews

- I: Was geschieht bei Ihnen in der Schule, die nach einem Jahr sprachlicher Förderung im Kindergarten weiterer Förderung bedürfen?
- 110 **VS6:** Ja, wir haben die .. den Sprachförderkurs. Das heißt das sind elf Stunden, also rein theoretisch wären elf Stunden .. in meiner Klasse sind sieben Stunden in der Woche, wo sie in einer Kleingruppe mit einem Sprachförderlehrer gefördert, also in der Kleingruppe und auch integrativ gefördert werden.
- 115 **I:** Das heißt .. sie haben aber eine separate Vorschulklasse? Oder gibt's
- VS6:** Nein, das gibt's nicht.
- I:** das bei euch nicht .. oder integriert?
- VS6:** integriert
- I:** Das heißt, wenn bei da .. bei der Einschreibung .. die Frau Direktor, oder
- 120 wer das bei euch macht .. draufgekommen wird, die Sprache ist noch nicht soweit, oder auch andere Punkte, kommt das Kind in die erste Klasse, aber mit Vorschullehrplan.
- VS6:** Also bei uns haben alle begonnen mit normalen Lehrplan – Volksschullehrplan .. und .. wir entscheiden dann, die Klassenlehrer .. natürlich in
- 125 Absprache mit der Frau Direktor und allen Teamlehrern, ob ein Kind zurückgestuft wird auf Vorschulstufe .. aber das passiert nicht am Schulanfang, sondern das passiert dann im Laufe der Zeit, weil man die Kinder ja erst kennenlernen muss um das wirklich ... beurteilen zu können.
- I:** Das heißt aufgrund des Einschreibgespräches kommt noch gar niemand
- 130 in die Vorschule?
- VS6:** Also bis jetzt wars .. eben so .. dass es .. so unter dem Jahr. Ab nächsten Jahr haben wir dann auch eine eigene Vorschulklasse, weil das ja jetzt ein neues Modell ist und das so sein muss .. und da entscheidet schon
- 135 die Frau Direktor schon bei der Einschreibung. Natürlich, wird nicht anders gehen.
- I:** Das heißt die weitere sprachliche Förderung, wenn das dann ah .. sein muss .. ah .. geschieht durch einen zusätzlichen Lehrer, oder einen Sprachförderlehrer.
- VS6:** Mhm.
- 140 **I:** Ist diese Förderung Ihrer Meinung nach für die Kinder gewinnbringend, oder würden Sie die sprachliche Förderung gerne anders umsetzen?
- VS6:** Nein, ich glaub, dass das schon sinnvoll ist .. ich glaub es könnte noch intensiver sein. Von den Stunden her.
- I:** Was glauben Sie soll durch das Modell der frühen Sprachförderung erreicht werden? Warum wurde das im Kindergarten eingesetzt?
- 145 **VS6:** Ja, weil die Kinder sehr häufig, mit .. nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in die Schule kommen und --- dieses Dilemma zu bekämpfen und weil Pisa so schlecht ausgefallen ist.
- I:** Wird durch die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, die schulische Situation verändert?
- 150 **VS6:** Ich hoffs, aber ich denk das kann man jetzt noch nicht beurteilen, nachdems noch ganz neu ist.
- I:** Glauben Sie, den Kindern wird durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten ein besserer Start in die Schullaufbahn erleichtert .. ermöglicht?
- 155 **VS6:** Also, ich denk, wenns gut funktioniert schon.
- I:** Ah .. w i e v i e l Prozent nimmt die Förderung der Sprache bei Ihnen in der Klasse in Anspruch? (5) 50 Prozent?
- VS6:** Ja, ein bisschen schon, aber nicht massiv.

160 I: Gibt es Kinder die Ihrer Meinung nach nicht vom Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten profitieren?

VS6: Das kann ich noch nicht sagen, weil ich glaub ich keine Kinder bekommen habe, die schon gefördert wurden .. glaub ich.

I: Hat sich die Kooperation mit den Kindergärten durch das Modell der frühen sprachlichen Förderung verändert?

VS6: Nicht für mich spürbar.

I: Können Sie mir etwas sagen was Sie an dem Modell der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten positiv finden?

170 VS6: (4) Ja, ich denk mir was positiv ist, dass wahrscheinlich für die Kindergärtnerinnen bessere Ressourcen sind und dadurch halt individuelle auf die Kinder eingegangen werden kann .. aber ich finds immer schwer, eben dass so auf einen Bereich zu reduzieren. Die Sprache .. passiert ja überall.

I: Gibt es etwas, dass Sie an dem Modell als negativ finden?

175 VS6: (4) Ja .. schwierig für mich, wenn Kinder so früh schon kategorisiert werden .. und dann ist eben auch die Frage, wie diese Sprachförderung passiert. Ich denk mir der Schwerpunkt soll integrativ sein.

I: Mhm. Wenn Sie sich entscheiden könnte, würden Sie den Einsatz der frühen Sprachförderung im Kindergarten beibehalten?

180 VS6: (3) Ich denk das soll jetzt mal anlaufen und amal schauen obs überhaupt funktioniert.

I: Wenn Sie die derzeitige Situation rund um die Sprachförderung, allgemein jetzt, verändern könnten, was wäre das? Was müsste passieren?

185 VS6: Ich weiß nicht wie das politisch durchführbar ist, aber meiner Meinung nach müsste .. die Zusammensetzung der Klassen .. oder der Kindergruppen .. einfach anders sein, dass nicht so ein hoher Prozent an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache zusammen ist. Ich glaub, dass

eine gute Durchmischung für alle .. positiv ist, sowohl für die Deutschsprechenden, als auch für die Nicht-Deutschsprechenden.

I: Dankeschön