

Bundesinstitut



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

REPORT

Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten Begleitende Evaluation

Executive Summary

zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011

Elisabeth Stanzel-Tischler



Graz | Zentrum für Bildungsforschung & Evaluation
Hans-Sachs-Gasse 3/II / 8010 Graz
Tel.: +43 316 828733 / Fax DW -6
office.graz@bifie.at / www.bifie.at

Impressum



Herausgeber:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

BIFIE Graz | Zentrum für Bildungsforschung & Evaluation
Hans-Sachs-Gasse 3/II / 8010 Graz

www.bifie.at

Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, Begleitende Evaluation
Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011
Elisabeth Stanzel-Tischler
Graz: Leykam, 2011
ISBN: 978-3-7011-7797-4

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische &
Andreas Kamenik, **BIFIE** | Zentrales Management & Services
Layout und Satz: Sebastian Huber & Sandra Hechenberger,
BIFIE | Zentrales Management & Services
Koordination: Christian Wiesner, **BIFIE** | Zentrales Management & Services
Druck: Druckerei Theiss GmbH, 9431 St. Stefan i. L.

© Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG, Graz 2011
www.leykamverlag.at

Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1 Ausgangslage

- 1 Das „Sprachticket“
- 1 Die Fördermaßnahme „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“
- 2 Aufgaben des BIFIE

3 Die Evaluation

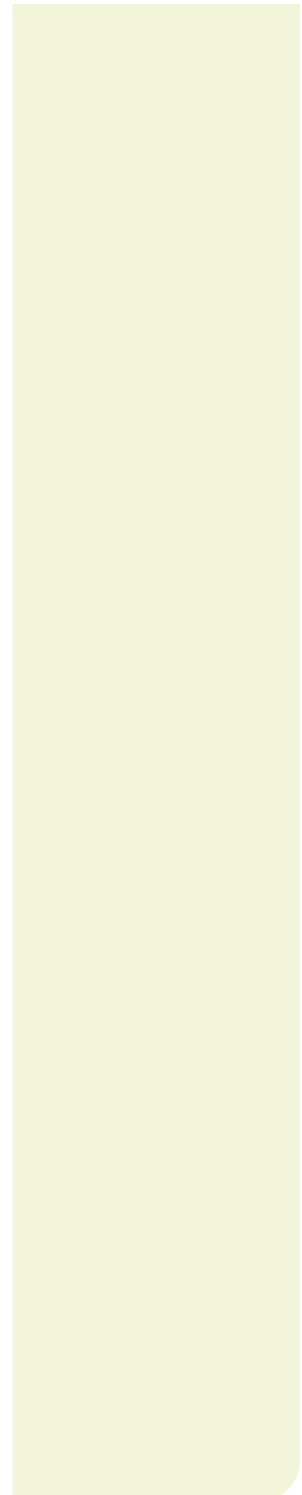
- 3 Ausgangspunkt: Die Artikel 15a B-VG Vereinbarung 2008
- 5 Zielsetzungen der Teilprojekte

8 Ausgewählte Ergebnisse

- 8 Projektvorbereitung und Projektstart
- 10 Neue Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung
- 11 Durchführung der Sprachstandsfeststellung im Kindergarten
- 13 Umsetzung der Sprachförderung im Jahr vor Schuleintritt
- 15 Die Zusammenarbeit von Kindergärten und Volksschulen
- 17 Stellenwert der Sprachförderung in Kindergärten und Volksschulen
- 19 Auswirkungen der Fördermaßnahmen in den Volksschulen

21 Resümee und Ausblick

28 Bibliographie



Ausgangslage

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. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) erarbeitete eine Reihe von Maßnahmen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht nur in der Schule, sondern auch schon vor dem Eintritt in die Grundschule zu fördern und zu unterstützen. Damit soll sichergestellt werden, dass möglichst alle Kinder beim Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch in einem Ausmaß beherrschen, das es ihnen ermöglicht, dem Unterricht folgen zu können.

Das „Sprachticket“

Im Schuljahr 2005/06 startete das BMUKK die Fördermaßnahme „Sprachticket“. Unter anderem wurde damals der Termin der Schülereinschreibung vom Frühjahr des Einschulungsjahres auf den vorangehenden Herbst/Winter verlegt, um in diesem Rahmen eine Sprachstandsfeststellung durchführen und wenn notwendig Förderempfehlungen aussprechen zu können. Im Falle eines Sprachförderbedarfs erhielten die Eltern das sogenannte „Sprachticket“, einen Gutschein in der Höhe von 80 Euro. Dieser konnte auf freiwilliger Basis in Kindergärten eingelöst werden. Das Ausmaß der Förderung betrug etwa 120 Stunden, die Durchführung lag im Verantwortungsbereich der Kindergärten.

Die im Rahmen des „Sprachtickets“ gesetzten Interventionen erwiesen sich als nicht ausreichend. Kinder mit „Sprachticket“ konnten nicht an das sprachliche Niveau der Kinder ohne Ticket herangeführt werden, insbesondere wurde die Dauer der Förderung als zu kurz bewertet (Breit, 2007). In der Folge entwickelten die Bundesländer, bei denen die Kompetenzen für das Kindergartenwesen liegen, gemeinsam mit dem Bund – wobei auf Seiten des Bundes das BMUKK federführend tätig war – unter dem Projekttitel „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ ein neues, umfassenderes Konzept zur sprachlichen Förderung im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt.

Die Fördermaßnahme „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“

Die neue Fördermaßnahme erlangte im Jahr 2008 durch den Abschluss einer Artikel 15a B-VG Vereinbarung zwischen dem Bund und den Bundesländern (BGBl. II Nr. 478/2008) rechtliche Verbindlichkeit. In dieser Vereinbarung wurden in Hinblick auf die frühe sprachliche Förderung

- die **Zielsetzungen** des Vorhabens,
- die **Maßnahmen** zur Erreichung der angestrebten Ziele sowie
- eine **Aufgabenverteilung** zwischen dem Bund und den Bundesländern

festgelegt. Ferner verpflichtete sich der Bund zur Abdeckung des Mehraufwandes, der den Bundesländern und den Gemeinden durch die frühe Sprachförderung entsteht, zur Leistung einer **Anstoßfinanzierung** von jährlich fünf Millionen Euro in den Jahren 2008 bis 2010.

Artikel 1

Zielsetzungen

[...]

(2) Kinder, die über mangelnde Deutsch-Kenntnisse verfügen, sollen in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen so gefördert werden, dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch nach einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen möglichst beherrschen. Die Feststellung eines allfälligen Sprachförderbedarfs soll in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen durch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Volksschulen bzw. sonstigem qualifizierten schulischen Personal erfolgen. Die Sprachförderung wird durch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf integrative und spielerische Weise durchgeführt.

[...]

(3) Über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung im Sinne des Abs. 2 hinaus soll ein Bildungsplan, fokussiert auf Inhalte der frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, insbesondere zur Verbesserung des Übergangs von diesen zur Volksschule, und deren Kooperation geschaffen werden.

Vereinbarungen nach Artikel 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes (BGBl. II Nr. 478/2008)

Aufgaben des BIFIE

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) war am Vorhaben „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ in zweifacher Weise beteiligt. Zum einen beauftragte das BMUKK im Jahr 2007 das Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung (ZVB) an der Universität Salzburg, das 2008 in das neugegründete BIFIE, Zentrum Bildungsmonitoring und Bildungsstandards, Salzburg, integriert wurde, mit der **Entwicklung der Instrumentarien zur Sprachstandsfeststellung**. Zum anderen wurde 2008 das BIFIE, Zentrum für Bildungsforschung und Evaluation, Graz, das aus dem ehemaligen Zentrum für Schulentwicklung hervorgegangen war, vom BMUKK mit der **begleitenden Evaluation des Projekts** betraut.

Die Evaluation

Am BIFIE, Zentrum Graz, wurde ein Evaluationskonzept entwickelt, das für die Jahre 2008 und 2009 projektbegleitende Befragungen bei den für die Umsetzung Verantwortlichen in den Bundesländern, bei Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und nach dem ersten Förderjahr auch in den Volksschulen vorsah. Im Folgenden werden kurz Ausgangspunkt und Verlauf der Evaluationsmaßnahmen beschrieben. Daran anschließend werden ausgewählte Evaluationsbefunde dargestellt und abschließend ein Resümee aus den vorliegenden Ergebnissen gezogen.

Ausgangspunkt: Die Artikel 15a B-VG Vereinbarung 2008

Ausgangspunkt und Bezugsrahmen für die Entwicklung des Evaluationskonzepts war die in der Artikel 15 B-VG Vereinbarung getroffene **Aufgabenverteilung** zwischen dem **Bund** und den **Bundesländern**. Neben der generellen Übereinkunft, im jeweiligen Zuständigkeitsbereich die geeigneten Maßnahmen zu treffen, um für alle Kinder beim Schuleintritt in die erste Schulstufe die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch möglichst sicher zu stellen, wurden auch eine Reihe expliziter Verpflichtungen von Bund und Ländern festgelegt:

Artikel 3

Einführung der frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes

[...]

(2) Der Bund verpflichtet sich insbesondere

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

(3) Die Länder verpflichten sich insbesondere

6. für die Information sowie für die Anwendung der Verfahren gemäß Abs. 2 Z 5 in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen für die Feststellung des Sprachförderbedarfs einschließlich jener Kinder, die bisher noch keine solche Einrichtung besucht haben,
7. für die erforderliche Sprachförderung in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen gemäß den einheitlichen Deutsch-Standards und
8. für die Zuweisung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu den genannten speziellen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des Bundes an den Pädagogischen Hochschulen Sorge zu tragen.

(4) Sämtliche Maßnahmen haben sicher zu stellen, dass die Sprachstandsfeststellung spätestens 15 Monate und der Beginn der Sprachförderung spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht des Kindes erfolgen, wobei die erste Sprachstandsfeststellung in der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung bis Ende Mai 2008 zu erfolgen und die erste Sprachförderung mit dem Kindergartenjahr 2008/09 zu beginnen hat. Die Vertragsparteien werden die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen sicherstellen.

[...]

Vereinbarungen nach Artikel 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes (BGBl. II Nr. 478/2008)

Dem **Bund** fiel es demnach zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass österreichweit einheitliche **Sprachstandsfeststellungen in den Kindergärten durchgeführt** werden können und dass die auf diesen Sprachstandsfeststellungen aufbauenden **Sprachfördermaßnahmen alle Kinder erreichen**. Um diese Verpflichtungen zu erfüllen, beauftragte das BMUKK die Entwicklung folgender Neuerungen:

- **Instrumentarium zur Sprachstandsfeststellung,**
- **Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten,**
- **Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht,**
- **Tipps zur Feststellung der Sprech- und Sprachkompetenz bei der Schülereinschreibung,**
- **Curriculum für einen Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ an Pädagogischen Hochschulen.**

Als Kommunikationsplattform führte das BMUKK die bereits im Rahmen der Fördermaßnahme „Sprachticket“ eingerichtete **Website www.sprich-mit-mir.at** weiter. Da zum damaligen Zeitpunkt der Kindergartenbesuch freiwillig erfolgte, wurde versucht, die Teilnahme der Kinder an den Fördermaßnahmen über eine Neuregelung im Schulunterrichtsgesetz sicher zu stellen. Mit diesen Maßnahmen sollte die Basis dafür geschaffen werden, dass die **Bundesländer** die ihnen obliegenden Verpflichtungen erfüllen können. Die Bundesländer sollten dafür Sorge tragen, dass **die Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen**

- an den **Fortbildungsangeboten teilnehmen**,
- 15 Monate vor Schuleintritt im Kindergarten **Sprachstandsfeststellungen** auch für jene Kinder, die zu diesem Zeitpunkt noch keinen Kindergarten besuchen, mit den neuen Verfahren **durchführen** und
- die notwendigen **Sprachfördermaßnahmen** im letzten Kindergartenjahr vor Schuleintritt **umsetzen**.

Beim hier vorgestellten Evaluationsvorhaben stehen die dem Bund in der Artikel 15a B-VG Vereinbarung übertragenen Aufgaben sowie die Zielsetzung, die Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen zu verbessern, im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Eine umfassende bundesweite Evaluierung des **Erfolgs der Fördermaßnahmen** in den Kindergärten **steht noch aus**. Neben der Evaluations-tätigkeit am BIFIE setzen sich noch weitere Forschungsvorhaben mit der Umsetzung der neuen Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten auseinander. So beauftragte z. B. das Land Steiermark ein eigenes Evaluationsprojekt (Bali, 2009), ferner wurden universitäre Abschlussarbeiten – z. B. Lenk (2010) für Wien – zum Themenbereich durchgeführt. Das Charlotte Bühler-Institut, das mit der Entwicklung des Bildungsplan-Anteils zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten betraut war, führte ein Rückmeldeverfahren zur Pilotversion des Bildungsplan-Anteils (2009) durch.

Zielsetzungen der Teilprojekte

Das Evaluationsvorhaben gliederte sich – der Umsetzung der neuen Fördermaßnahme folgend – in vier Teilprojekte, die unterschiedliche Aspekte des Vorhabens bzw. unterschiedliche Beteiligtegruppen in den Mittelpunkt der Evaluations-tätigkeit stellten. Zu jedem Teilprojekt wurde ein Forschungsbericht in Form eines BIFIE-Reports erstellt.

Teilprojekt 1 – „Expertenbefragung“

Im Herbst 2008 wurden in allen Bundesländern **Interviews mit den für die Projektumsetzung im Bundesland Verantwortlichen** geführt. Die Expertinnen und Experten – es handelte sich um Kindergarteninspektorinnen, Leiter/innen der für das Kindergartenwesen zuständigen Abteilungen in den Ämtern der Landesregierungen, Verantwortliche für die Fortbildung von Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen sowie Verantwortliche für die Sprachförderung – gaben Auskunft über den **aktuellen Stand des Projekts** in ihrem Bundesland sowie ihre **Vorhaben** für das kommende Projektjahr und trafen **Einschätzungen** hinsichtlich der Zweckmäßigkeit **der vom Bund in die Wege geleiteten Projektmaßnahmen**.

Teilprojekt 2 – „Befragung Kindergarten 2008“

Dieses Teilprojekt widmete sich vor allem den neu entwickelten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung. Im Herbst 2008 gaben **Kindergartenpädagoginnen**, die zum damaligen Zeitpunkt **in Hinblick auf die neuen Verfahren**, dem *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4–5)* und dem *Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen*

Schnuppertags im Kindergarten (SSFB 4–5), **bereits geschult** waren, sehr umfassend über ihre **Erfahrungen mit den Beobachtungsverfahren** Auskunft. Darüber hinaus trafen die Befragten Bewertungen bezüglich der Zweckmäßigkeit der Sprachstandsfeststellung und ihrer Eignung als Ausgangspunkt für die Sprachfördermaßnahmen im letzten Jahr vor der Einschulung. Der Forschungsbericht zu diesem Teilprojekt diene vor allem dazu, Verbesserungsvorschläge aus der Praxis für die Überarbeitung der Sprachstandsfeststellungsverfahren bereit zu stellen.

Teilprojekt 3 – „Befragung Kindergarten 2009“

Die Befunde des Teilprojekts 3 geben Auskunft darüber, welche Erfahrungen **gruppenführende Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen** aus den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien (diese „Pionierländer“ starteten wie in der Artikel 15a B-VG Vereinbarung vorgesehen im Jahr 2008 mit der ersten Sprachstandsfeststellung) sowie an den Übungskindergärten der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik tätige Pädagoginnen/Pädagogen mit dem neuen Fördermodell gemacht haben. Nach zwei Sprachstandsfeststellungen und einem Förderjahr sollte im Frühsommer 2009 überprüft werden, wie vertraut die Praktiker/innen mit den neuen Maßnahmen bereits sind, wie sie deren Nutzen für ihre Arbeit einschätzen und welche **Vorschläge für Verbesserungen** sich aus der Projektumsetzung ergeben.

Teilprojekt 4 – „Lehrerbefragung“ und „Qualitative Pilotstudie“

Das Teilprojekt 4 beinhaltete zwei auf einander aufbauende Subprojekte. Im Herbst/Winter 2009 wurde mittels Fragebögen erkundet, welche Wahrnehmungen **Leiter/innen und Lehrer/innen an Volksschulen** in Hinblick auf die Maßnahmen der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten haben. Es wurde den Fragen nachgegangen, ob an den Volksschulen die in den Kindergärten umgesetzten Maßnahmen bekannt sind, ob diese **an den Schulen Auswirkungen** zeigen und ob bzw. wie sich die **Kooperation zwischen den beiden Bildungsinstitutionen** verändert hat.

Die Befragung der Lehrer/innen und Schulleiter/innen wurde auch für die Erkundung darüber genutzt, an welchen Standorten es unter den Schulanfängerinnen/-anfängern Kinder gab, die trotz Kindergartenbesuchs im Jahr vor der Einschulung im Schuljahr 2009/10 als außerordentliche Schüler/innen in die Volksschulen aufgenommen wurden. Mit zehn dieser Kinder sollte sich eine qualitative Pilotstudie auseinandersetzen. In dieser Studie wird der **Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht der Eltern, Kindergärten und Schulen** beleuchtet, wobei die Maßnahmen und Bedingungen der sprachlichen Förderung im Kindergarten und an den Schulen im Zentrum des Interesses stehen.

Forschungsbericht/ Kurzbezeichnung	Zentrale Fragestellungen	Zielgruppe und Anzahl der Befragten	Methoden und Erhebungszeitraum
BIFIE Report 1 (2009a). „Expertenbefragung“	<ul style="list-style-type: none"> ■ Stand des Projekts in den Bundesländern ■ Einschätzungen einzelner Projektmaßnahmen in den Ländern 	Verantwortliche für Umsetzung der frühen Sprachförderung in allen Bundesländern; N = 18	Einzel- und Gruppeninterviews 09–12 2008
BIFIE-Report 2 (2009b). „Befragung Kindergarten 2008“	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rückmeldungen zum BESK 4–5 und zum SSFB 4–5 ■ Erste Einschätzungen zur Sprachstandsfeststellung 	für die Sprachstandsfeststellung besonders qualifizierte Kindergartenpädagoginnen; N = 99	Fragebogenerhebung 09–11 2008
BIFIE-Report 5 (2010). „Befragung Kindergarten 2009“	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rückmeldungen zum BESK 4–5 und zum SSFB 4–5 ■ Erfahrungen mit Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung am Ende des ersten Förderjahre 	gruppenführende Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien sowie an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik; N = 1016	Fragebogenerhebung 05–07 2009
BIFIE-Report 8 (2011). „Lehrerbefragung“ und „Qualitative Pilotstudie“	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wahrnehmung und Auswirkungen der frühen sprachlichen Förderung an Volksschulen ■ Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule bei Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen aus der Perspektive verschiedener Beteiligter 	Schulleiter/innen (N = 398) und im Schuleingangsbereich tätige Lehrer/innen (N = 652) in allen Bundesländern Elternteile; N = 11 Kindergartenpädagoginnen; N = 12 Klassen- und Förderlehrpersonen; N = 22	Fragebogenerhebung 11–12 2009 Einzel- und Gruppeninterviews 03–04 2010

Tabelle 1: Übersicht zu den Teilprojekten der Evaluation

In Tabelle 1 sind für die vier Teilprojekte neben den im Executive Summary verwendeten Kurzbezeichnung jeweils die zentralen Fragestellungen, die Zielgruppe(n) der Erhebungen, die Anzahl der Befragten sowie die Erhebungsmethoden und -zeiträume angeführt. Die vollständigen Quellenangaben zu den Forschungsberichten finden sich in der Bibliographie auf S. 28.

Ausgewählte Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Evaluationsbefunde aus den vier Teilprojekten zusammenschauend dargestellt. Dabei wird auch kurz auf die Ausgangslage sowie auf Entwicklungen während des Projektverlaufs und den aktuellen Stand eingegangen. In den Forschungsberichten zu den Teilprojekten (Stanzel-Tischler, 2009a, 2009b, 2010, 2011) finden sich weitere bzw. detailliertere Befunde, aus denen abschließend Resümees gezogen werden.

Projektvorbereitung und Projektstart

Die **erste Sprachstandsfeststellung** nach den neuen Modalitäten sollte bundesweit bereits im **Mai 2008** in den Kindergärten erfolgen. Die dafür vorgesehenen Beobachtungsbögen BESK 4–5 und SSFB 4–5 standen ab März 2008 zur Verfügung. Ab diesem Zeitpunkt begannen die beiden Autorinnen auch mit der Schulung von Multiplikatorinnen. Einige Pädagogische Hochschulen boten im Sommersemester 2008 für Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und Grundschullehrer/innen den neu entwickelten Lehrgang „Frühe Sprachförderung“ an.

Da sich die politischen Verhandlungen zum Abschluss der Artikel 15a B-VG Vereinbarung verzögert hatten und auch nur ein Zeitraum von rund drei Monaten für Schulungsmaßnahmen zu den neuen Sprachstandsfeststellungsinstrumenten zur Verfügung stand, wurde die **erste Sprachstandsfeststellung** (Mai 2008) **nicht in allen Bundesländern** in der vorgesehenen Form durchgeführt. Als „**Pionierländer**“ fungierten die Bundesländer **Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark** und **Wien**. Oberösterreich und Tirol begannen 2009 mit Sprachstandsfeststellungen mit den neuen Instrumenten. Niederösterreich und Vorarlberg haben ihre eigenen, landesspezifischen Formen der Sprachstandsfeststellung beibehalten.

In den „**Pionierländern**“ haben vor der ersten Sprachstandsfeststellung insgesamt **110 Personen** am **Lehrgang „Frühe Sprachförderung“** teilgenommen. Von den Autorinnen der Beobachtungsbögen wurden insgesamt **145 Multiplikatorinnen** in zweitägigen Seminaren ausgebildet. Diese bereiteten ihrerseits – insbesondere in Salzburg und Wien – Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen in den in halbtägigen Schulungen auf die Sprachstandsfeststellung vor. Im Burgenland wurden Absolventinnen des Lehrgangs „Frühe Sprachförderung“ und in der Steiermark Mitarbeiterinnen des Kinderbildungs- und -betreuungsreferats als Multiplikatorinnen eingesetzt. In Kärnten erhielten alle Kindergartenleiter/innen eine halbtägige Einschulung durch die Autorinnen der Beobachtungsbögen. Die „Befragung Kindergarten 2008“ lässt eine **deutliche Qualifizierungslücke** erkennen. Diese ist auch ein Jahr später bei der „Befragung Kindergarten 2009“ noch sichtbar (Tabelle 2). Knapp die Hälfte der Befragten hat sich bis zu diesem Zeitpunkt nur informell mit dem Themenbereich auseinandergesetzt.

Teilnahme an einem Lehrgang „Frühe Sprachförderung“ an einer Pädagogischen Hochschule	12,1 %
Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung zum Themenbereich	43,8 %
informelle Informationsweitergabe im Kindergarten	52,8 %
Selbststudium der Handbücher zum BESK 4–5 bzw. SSFB 4–5	55,5 %
Sonstiges	9,3 %

Tabelle 2: Formen des Wissenserwerbs bezüglich BESK 4–5 und SSFB 4–5 bei der „Befragung Kindergarten 2009“ (Mehrfachantworten waren möglich; N = 1016)

Die „Befragung Kindergarten 2009“ zeigt, dass formal qualifizierte Fachkräfte ihren Wissensstand zu wichtigen Aspekten der frühen sprachlichen Förderung als deutlich besser einschätzen als Fachkräfte, die ihr Wissen ausschließlich in informellen Settings erworben haben. Besonders deutlich wird dies im Vergleich zwischen Pädagoginnen/Pädagogen, die bereits einen Lehrgang zur frühen sprachlichen Förderung an einer Pädagogischen Hochschule absolviert haben, und ihren Kolleginnen/Kollegen, bei denen dies noch nicht der Fall war, sichtbar (Abbildung 1). **Lehrgangsteilnehmer/innen schätzen ihr Wissen** – insbesondere in Hinblick auf die Möglichkeiten der Sprachstandsfeststellung bei Kindern – **deutlich höher ein** als Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, die noch keinen Lehrgang absolviert haben.

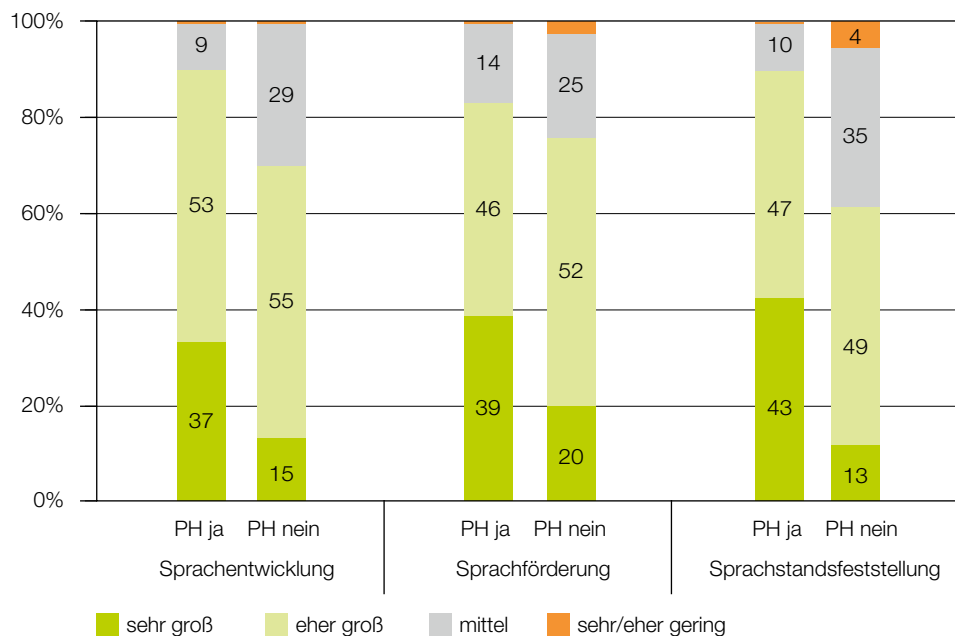


Abbildung 1: Selbsteinschätzung des Wissens in Bezug auf Aspekte der frühen sprachlichen Förderung bei Pädagoginnen/Pädagogen mit (PH ja; N ~ 122) und ohne (PH nein; N ~ 870) Teilnahme am Lehrgang „Frühe Sprachförderung“ an einer Pädagogischen Hochschule (PH); Prozentwert (Werte ≤ 3 sind in der Grafik nicht angeführt)

Neue Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung

Die auf Basis eines psycholinguistischen Sprachkompetenzmodells (Rössl, 2007) entwickelten Beobachtungsbögen BESK 4–5 (für Kinder, die zum Zeitpunkt der Sprachstandsfeststellung einen Kindergarten besuchen) und SSFB 4–5 (für Kinder, die noch keine Einrichtung besuchen und die zu einem Schnuppertag eingeladen werden) wurden den Bundesländern im Frühjahr 2008 nach einer sehr kurzen Einführungsphase zur Verfügung gestellt. Vor allem in der „Befragung Kindergarten 2008“, aber auch in der „Befragung Kindergarten 2009“ standen diese Instrumente im Zentrum des Forschungsinteresses, da neben Expertisen auch Rückmeldungen aus der Praxis für eine Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung der Instrumente bereitgestellt werden sollten.

Dem BESK 4–5 wird sowohl von den bereits im Jahr 2008 geschulten Pädagoginnen als auch von den im Jahr 2009 befragten Pädagoginnen/Pädagogen, die in Hinblick auf den BESK 4–5 nur teilweise umfassend geschult waren, in sehr hohem Ausmaß attestiert, dass seine **Durchführung in kindgerechter Art und Weise möglich** sei. Auch dass es ihnen bei der Durchführung der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK gut gegangen sei, stellt der überwiegende Anteil der Befragten fest. **Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag** wird im Vergleich dazu **weniger positiv bewertet** (Abbildung 2). Dass jeweils etwa 20 % der Befragten dieses als (eher) nicht stimmig empfinden bzw. in ihrer Einschätzung unschlüssig sind, lässt sich dadurch erklären, dass es in vielen Einrichtungen in den ersten Projektjahren nicht gelungen ist, einen Konnex zwischen der Sprachstandsfeststellung und den Fördermaßnahmen im letzten Kindergartenjahr herzustellen. Eine auf die Sprachstandsfeststellung aufbauende Förderkonzeption liegt nicht vor und der BESK 4–5 war in seiner 2008 und 2009 eingesetzten Version auch nicht für begleitende Überprüfung der Lernfortschritte konzipiert.

In verbalen Stellungnahmen weisen die Pädagoginnen/Pädagogen wiederholt darauf hin, dass das Verfahren für Kinder mit anderen Erstsprachen nicht eingesetzt werden könne. Auch dass die Sprachstandsfeststellung zu spät erfolge, wird bemängelt.

Das Verfahren BESK 4–5 wurde mittlerweile **umfassend überarbeitet** und kann nun für drei-einhalb- bis sechsjährige Kinder eingesetzt und auch wiederholt angewendet werden. Im Jahr 2009 wurde mit dem BESK-DaZ ein spezieller Sprachstandsfeststellungsbogen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt und den Pädagoginnen/Pädagogen zur Verfügung gestellt. Die **aktuellen Versionen** der beiden Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sowie die dazugehörigen Handbücher und Materialien stehen auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/310>; <https://www.bifie.at/node/311>; <https://www.bifie.at/node/312>) als Download zur Verfügung.

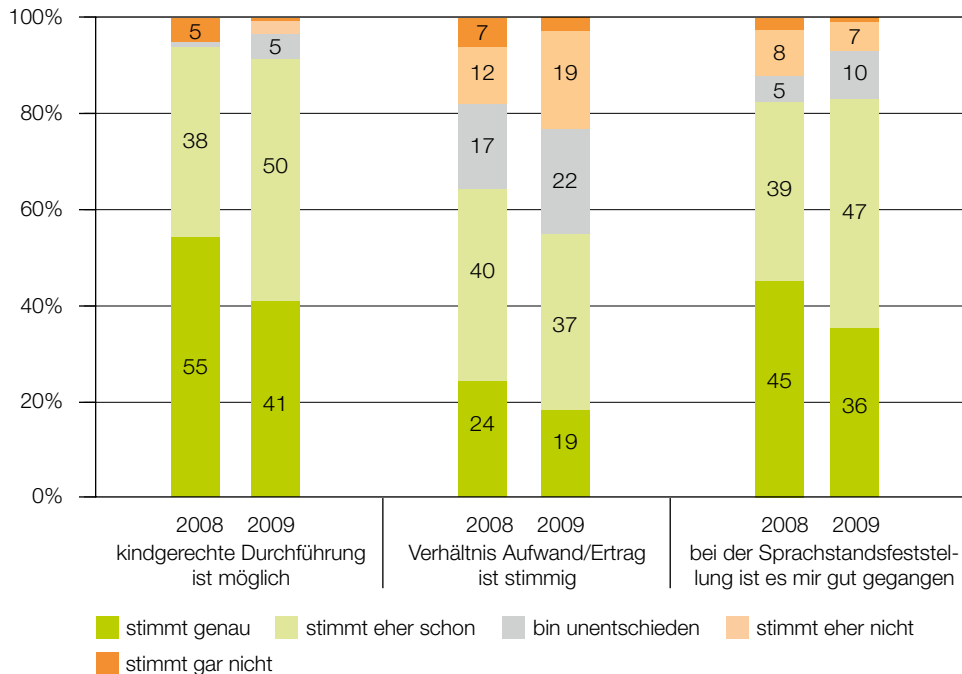


Abbildung 2: Einschätzung in Verbindung mit dem BESK 4–5 bei den Befragung in den Kindergärten in den Jahren 2008 und 2009; $N_{2008} \sim 75$; $N_{2009} \sim 945$; Prozentwert (Werte ≤ 3 sind in der Grafik nicht angeführt)

Durchführung der Sprachstandsfeststellung im Kindergarten

Eine der **augenfälligsten Veränderungen** des neuen Förderkonzepts besteht darin, dass nunmehr die **Durchführung der Sprachstandsfeststellung** und die **Umsetzung der Fördermaßnahmen** in der Hand der **Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen** liegen. Diese neue Vorgangsweise wird sowohl von den Kindergartenpädagoginnen/pädagogen als auch von Seiten der Volksschulen als grundsätzlich zweckmäßig erachtet (Abbildung 3). Zwischen 75 % und 82 % der Befragten befürworten die Sprachstandsfeststellung in der gegenwärtigen Form, während jeweils rd. 10 % sie ablehnen bzw. sich diesbezüglich noch keine klare Meinung gebildet haben.

Die 2009 befragten **gruppenführenden Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen** erläutern in verbalen Stellungnahmen ihre Haltung zur Sprachstandsfeststellung folgendermaßen: **Befürworter/innen** heben insbesondere die Möglichkeiten der **gezielten, differenzierten Förderung** hervor und betonen, dass nunmehr mit einem ganzen Jahr ausreichend Zeit für Fördermaßnahmen zur Verfügung stehe. **Kritiker/innen** und Personen, die angeben, in ihrer **Einschätzung unsicher** zu sein, betonen, dass **Stärken und Schwächen** der Kinder den Pädagoginnen ohnedies **bekannt** seien bzw. dass die Sprachstandsfeststellung **zu spät** erfolge, da die Förderung einsetzen müsse, sobald ein Kind in den Kindergarten komme. Auf das letztere Argument wird auch von Pädagoginnen/Pädagogen, die die Sprachstandsfeststellung befürworten, hingewiesen und eine weitere Vorverlegung angeregt. Es gibt allerdings auch Kritiker/innen, die meinen, der Zeitpunkt 15 Monate vor dem Schuleintritt sei **zu früh**,

Halten Sie eine standardisierte Sprachstandsfeststellung etwa 15 Monate vor Eintritt eines Kindes in die Schule **grundsätzlich** für zweckmäßig?

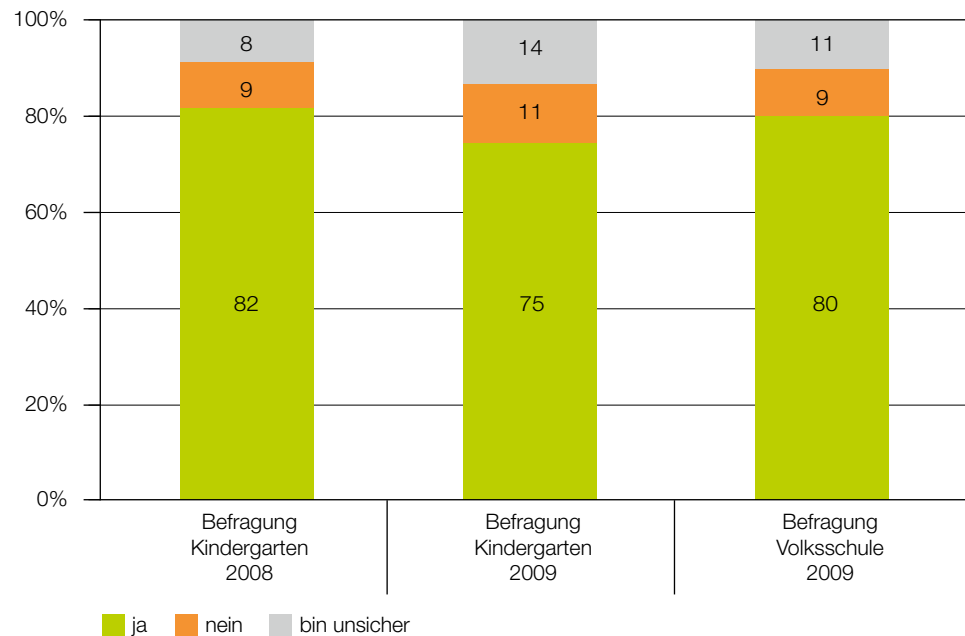


Abbildung 3: Bewertung der Zweckmäßigkeit der Sprachstandsfeststellung in Kindergärten und Volksschulen; $N_{\text{Kindergarten 2008}} = 85$; $N_{\text{Kindergarten 2009}} = 995$; $N_{\text{Volksschule}} = 1024$; Prozentwerte

da es bei den Kindern noch zu „Entwicklungssprüngen“ kommen könne, die die Fördermaßnahmen überflüssig machen würden. Stellungnahmen der Lehrer/innen und Schulleiter/innen deuten darauf hin, dass an manchen Schulen die Erwartung besteht, aus der Sprachstandsfeststellung im Kindergarten Hinweise für die Organisation der künftigen Schuleingangsklassen gewinnen zu können. In **allen Gruppen** wird darauf hingewiesen, dass die **Sprachstandsfeststellung** ohne die Möglichkeit, **Sprachfördermaßnahmen adäquat umsetzen** zu können, **ihren Zweck nicht erfülle**.

Die Einschätzung, dass die Sprachstandsfeststellung eine gute Ausgangsbasis für die Fördermaßnahmen im Kindergarten sei, wird bei der Befragung im Frühsommer 2009 (die Pädagoginnen/Pädagogen hatten nun ein Jahr nach der neuen Konzeption gearbeitet) seltener zustimmend, dafür aber häufiger ambivalent beurteilt als von der im Herbst 2008 befragten Gruppe (Abbildung 4). In den verbalen Stellungnahmen der 2009 befragten Pädagoginnen/Pädagogen mit kritischer bzw. ambivalenter Haltung zeigen sich zwei Argumentationslinien. Zum einen wird die **Sprachstandsfeststellung nicht als eine notwendige Voraussetzung** für Fördermaßnahmen gesehen, da Stärken und Schwächen der Kinder auch ohne Sprachstandsfeststellung bekannt seien. Zum anderen stellen die Pädagoginnen/Pädagogen fest, die Sprachstandsfeststellung erübrige sich, wenn die als notwendig angesehenen Fördermaßnahmen aufgrund der Rahmenbedingungen – **fehlendes Personal, fehlende Qualifikation, fehlendes Material** – nicht umgesetzt werden können.

Glauben Sie, dass die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung mit dem BESK 4–5 bzw. dem SSFB 4–5 **eine gute Ausgangsbasis für die Durchführung der sprachlichen Förderung** der Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt darstellen?

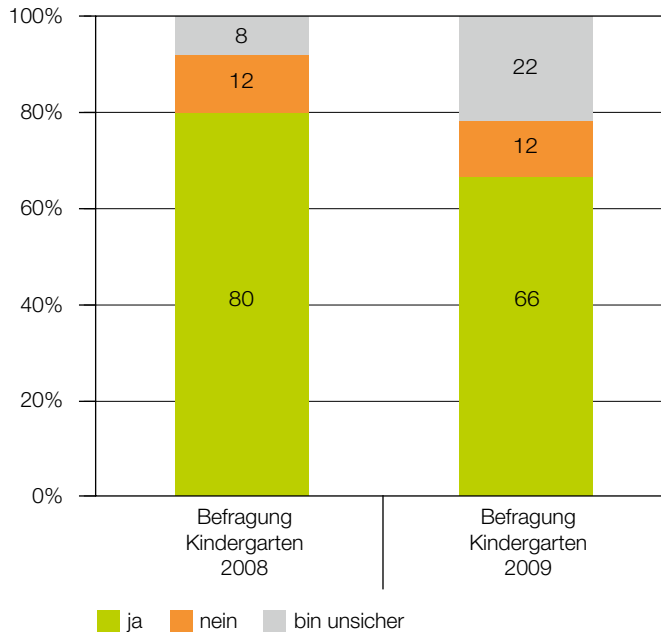


Abbildung 4: Bewertung der Sprachstandsfeststellung als Ausgangsbasis für die sprachliche Förderung; $N_{\text{KIGA 2008}} = 84$; $N_{\text{KIGA 2009}} = 970$, Prozentwerte

Umsetzung der Sprachförderung im Jahr vor Schuleintritt

Die sowohl von den Befragten in Kindergärten als auch Schulen in freien Stellungnahmen thematisierte Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten fällt entsprechend der Artikel 15a B-VG Vereinbarung in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer und war nicht Gegenstand der Fragebogenerhebungen bei den Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen. In der „Qualitativen Pilotstudie“, die die Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule beleuchtet und die sich auf zehn Kinder bezieht, die trotz **mehrfährigen Kindergartenbesuchs bis zum Schuleintritt nur unzureichende Deutschkenntnisse** erworben haben, kann das Zusammenwirken verschiedener, den Deutschwerb hemmender Faktoren gezeigt werden. **Merkmale der Kinder** (Schüchternheit, Sprachentwicklungsdefizite in der Erstsprache, Merkdefizite, Freude am Kindergartenbesuch) in Verbindung mit bestimmten **Gruppenkonstellationen** in den Kindergärten (Abbildung 5) schränken die Lerngelegenheiten ein. Weiters tragen **Rahmenbedingungen** bzw. **Gestaltung** der Sprachfördermaßnahmen, aber auch die **unterschiedlichen Maßstäbe**, die Volksschulen bei der **Entscheidung** darüber anlegen, **ob Kinder als außerordentliche Schüler/innen** aufgenommen werden, zum Befund „mangelnde Deutschkompetenz bei der Einschulung“ bei.

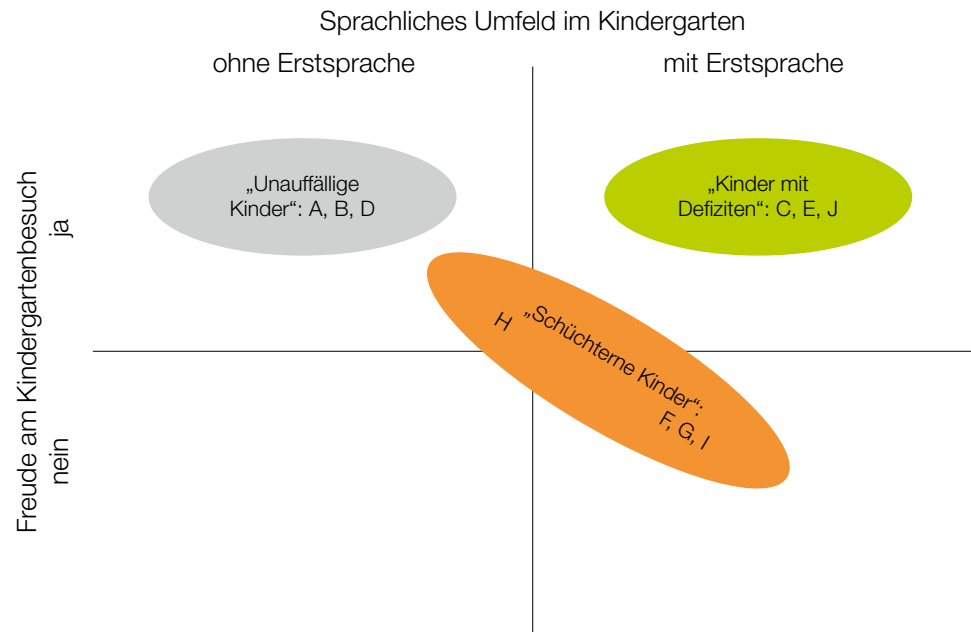


Abbildung 5: Gruppierung der zehn Kinder (A, B, C, D, E, F, G, H, I und J) nach dem sprachlichen Umfeld in ihren Kindergartengruppen und der Freude am Kindergartenbesuch

Bei den zehn betrachteten Kindern löste die Sprachstandsfeststellung – so sie durchgeführt wurde – **nur in drei Fällen gezielte Fördermaßnahmen** aus. Die übrigen Kinder wurden im letzten Kindergartenjahr so weitergefördert, wie dies auch im Jahr davor bereits geschehen war. Nach Meinung der Kindergartenpädagoginnen waren bei neun der zehn Kinder die von ihnen umgesetzten **Fördermaßnahmen nicht optimal**.

In ihren Verbesserungsvorschlägen fordern die Pädagoginnen zum einen eine **stärkere Mitwirkung der Eltern** beim Deutschlernen. Die Eltern sollten selbst die deutsche Sprache erlernen und in der Familie sprechen bzw. den Kindern auch außerhalb des Kindergartens Lernorte für den Deutschwerb zugänglich machen.

[...] kommt uns zu wenig Respekt, zu wenig Interesse für unsere Sprache und unsere Kultur entgegen. Das ist mir einfach zu wenig, was da von den Familien kommt. Und sie wundern sich dann, wenn wir als Kindergärtnerinnen nicht zaubern können. Also, es reicht einfach nicht, wenn ein Kind vier Stunden am Tag im Kindergarten ist und dann zuhause wieder nur Türkisch spricht. [...] das grundlegende Problem sind bei uns [...] im Kindergarten türkische Kinder, die ohne jegliches Wissen und Kenntnisse zu uns kommen.

Aussage einer Kindergartenpädagogin im Rahmen der „Qualitativen Pilotstudie“

Auch eine ausreichende **Anwesenheit** der Kinder, die bei halbtägigem Kindergartenbesuch und häufigen Fehltagen nicht immer gegeben war, wird als Faktor für einen guten Fördererfolg gesehen. Deziert weisen die Pädagoginnen auf notwendige **strukturelle Verbesserungsmaßnahmen** im Kindergarten hin: Für die mangelnde Förderung der Kinder verantwortlich gemacht werden **zu große Gruppen** bzw. der **zu geringe Personaleinsatz**, ungünstige **Gruppenkonstellationen** (zu viele Kinder mit anderen Erstsprachen im Verhältnis zu deutschsprachigen Kindern) und die **mangelnde Qualifikation** sowohl beim deutschsprachigen als auch beim muttersprachlichen Personal. Die schwierige Arbeitssituation in manchen Kindergärten zeigt sich in den folgenden Stellungnahmen zweier Pädagoginnen:

Für B habe ich zu wenig, viel zu wenig Zeit gehabt. [...] wenn wir gebastelt haben oder wenn er sonst neben mir war, dann hat er geredet. Aber wie viel Zeit ist das am Vormittag? Bei 25 Kindern. [...] Weil man hat die normale Arbeit dazu. Es geht nicht. Unmöglich, dass man wirklich so eine gezielte, intensive Arbeit macht. Es geht im Zuge meiner Arbeit, dass ich wirklich sage: „Und bitte, sage das jetzt in einem ganzen Satz!“. Oder: „Bitte wiederhole das noch einmal. Ich habe es nicht richtig verstanden.“. Also das Kind auffordern, wirklich mehr zu sprechen, nicht wahr? Aber intensiv [fördern], so wie man sich das vorstellt. Unmöglich.

[...] für die Herausforderungen, die jetzt an uns herankommen, zu wenig ausgebildet sind. [...] diese interkulturelle Geschichte, diese Migrationshintergründe, die Sprachförderung, Zweitsprachenerwerb [...] also ich habe es in meiner Ausbildung nicht gehabt. Und ich bin davon überzeugt, dass es auch bis jetzt nicht Thema in der Ausbildung ist.

Aussagen von Kindergartenpädagoginnen im Rahmen der „Qualitativen Pilotstudie“

Zusammenarbeit von Kindergärten und Volksschulen

Die Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule bzw. die Verbesserung der Kooperation zwischen den beiden Bildungseinrichtungen ist eine zentrale Zielsetzung der Artikel 15a B-VG Vereinbarung. Aus Sicht der Schulen besteht diesbezüglich noch deutlicher Verbesserungsbedarf, wobei **Schulleiter/innen die Zusammenarbeit** mit den Kindergärten ihres Einzugsbereichs **positiver bewerten als Lehrer/innen** die Zusammenarbeit mit jenen Kindergärten, aus denen ihre Schüler/innen kommen (Abbildung 6). Dieser Unterschied hängt mit den jeweiligen Zielen der angestrebten Kooperation und den Funktionen der Befragten zusammen: **Leiter/innen** agieren auf **institutioneller Ebene**, wo der Austausch teilweise schon gut funktioniert (z. B. gegenseitige Besuche, gemeinsame Elternabende und Fortbildungsveranstaltungen). Den **Lehrpersonen** geht es dagegen vorwiegend um die Verbesserung der **Begleitung** des Übertritts **der einzelnen Kinder**, was einen persönlichen Austausch der beteiligten Pädagoginnen/Pädagogen über die Kinder voraussetzen würde. Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist ein solcher aber nur unter Einbindung der Eltern möglich. Eine Ausnahme bildet hier Vorarlberg, wo auf die Schulreife bezogene Informationen transferiert werden können.

Fragestellung Lehrer/innen: *Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und den Kindergärten, die Ihre Schüler/innen besucht haben?*

Fragestellung Schulleiter/innen: *Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und den Kindergärten in Ihrem Einzugsbereich?*

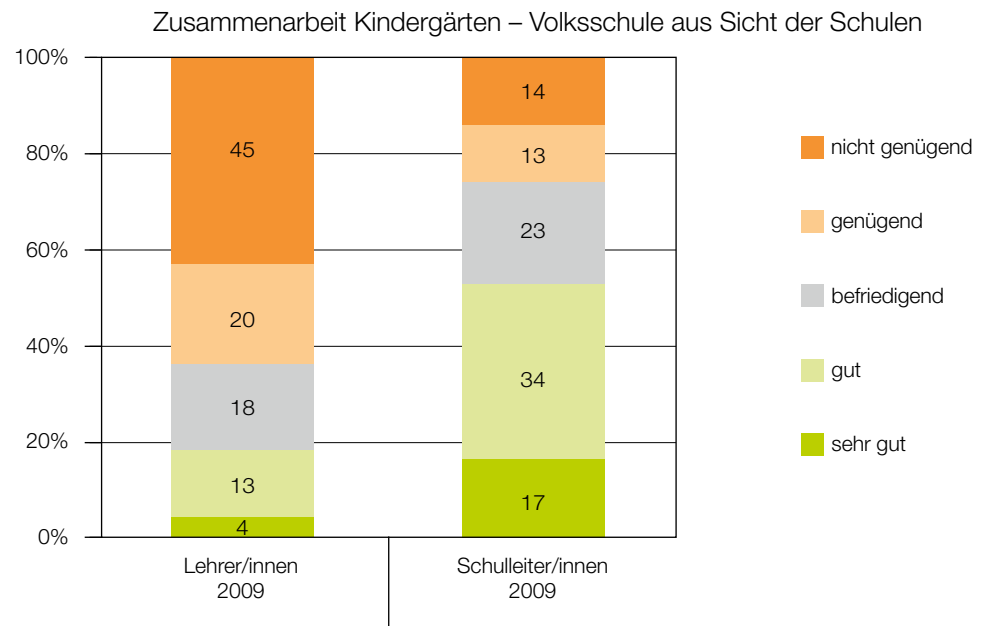


Abbildung 6: Zusammenarbeit von Kindergärten und Volksschulen aus Sicht der Schulen;
 $N_{\text{Lehrer/innen}} = 611$; $N_{\text{Leiter/innen}} = 391$

Dass die Fortschritte bezüglich der Kooperation in den beiden ersten Projektjahren nicht sehr groß waren, zeigt Abbildung 7. Es muss allerdings auch bedacht werden, dass es Standorte gibt, bei denen Verbesserungen in der Zusammenarbeit nicht notwendig sind, da diese nach Meinung der Pädagoginnen/Pädagogen bereits zufriedenstellend verläuft. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Befragten in Leitungsfunktion und den Pädagoginnen/Pädagogen in Kindergarten und Schule, die direkt mit den Kindern arbeiten.

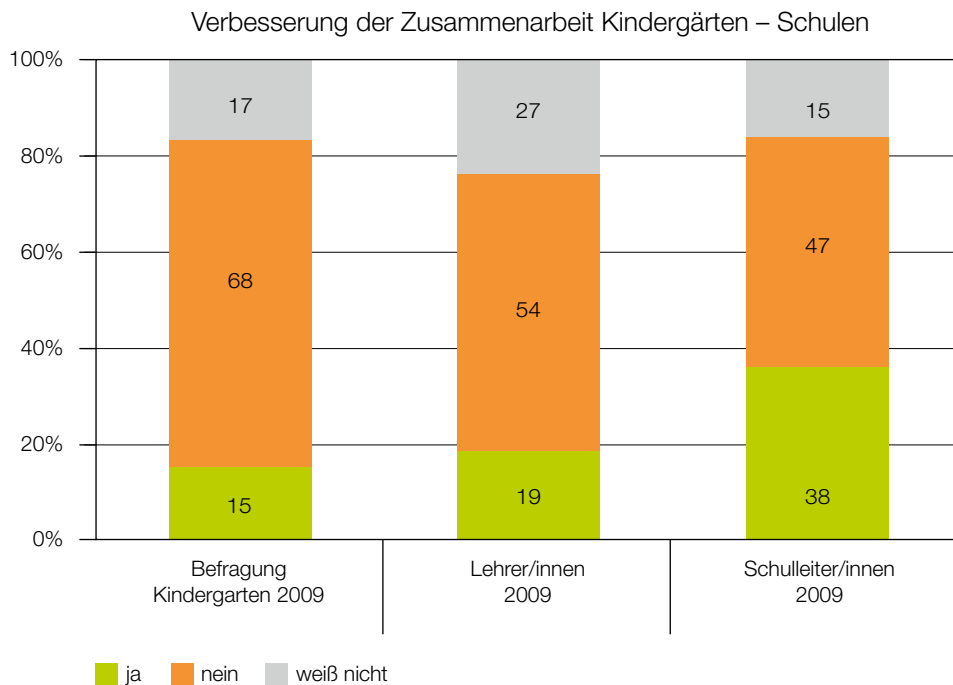


Abbildung 7: Verbesserung der Zusammenarbeit von Kindergärten und Volksschulen im ersten Förderjahr; $N_{\text{Kindergarten}} = 935$; $N_{\text{Lehrer/innen}} = 575$; $N_{\text{Leiter/innen}} = 384$

Als einer guten Zusammenarbeit entgegenstehend werden neben den **rechtlichen Beschränkungen** des Austausches auch **faktische Erschwernisse** wahrgenommen. Die Kooperation wird vor allem durch das Vorhandensein vieler Kindergärten im Einzugsbereich einer Schule bzw. – aus Sicht der Kindergärten – durch viele Optionen für den Schulbesuch sowie auch durch mangelnde zeitliche Ressourcen beschränkt.

Stellenwert der Sprachförderung in Kindergärten und Volksschulen

Etwa zwei Drittel der gruppenführenden Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen stellen nach dem ersten Förderjahr fest, dass **Sprachförderung** in ihrer Arbeit einen **größeren Stellenwert** bekommen habe und sie in Bezug auf Sprachförderung **viel dazugelernt** haben (Abbildung 8). Auch bei den Lehrpersonen, die in Vorschul- und ersten Klassen tätig sind (Abbildung 9), hat die Bedeutsamkeit der Sprachförderung im selben Ausmaß zugenommen wie bei den Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen. Ein Teil jener Befragten, die eine Zunahme des Stellenwerts der Sprachförderung verneinen, weist verbal darauf hin, dass an ihrem Standort Sprachförderung auch schon früher sehr wichtig war.

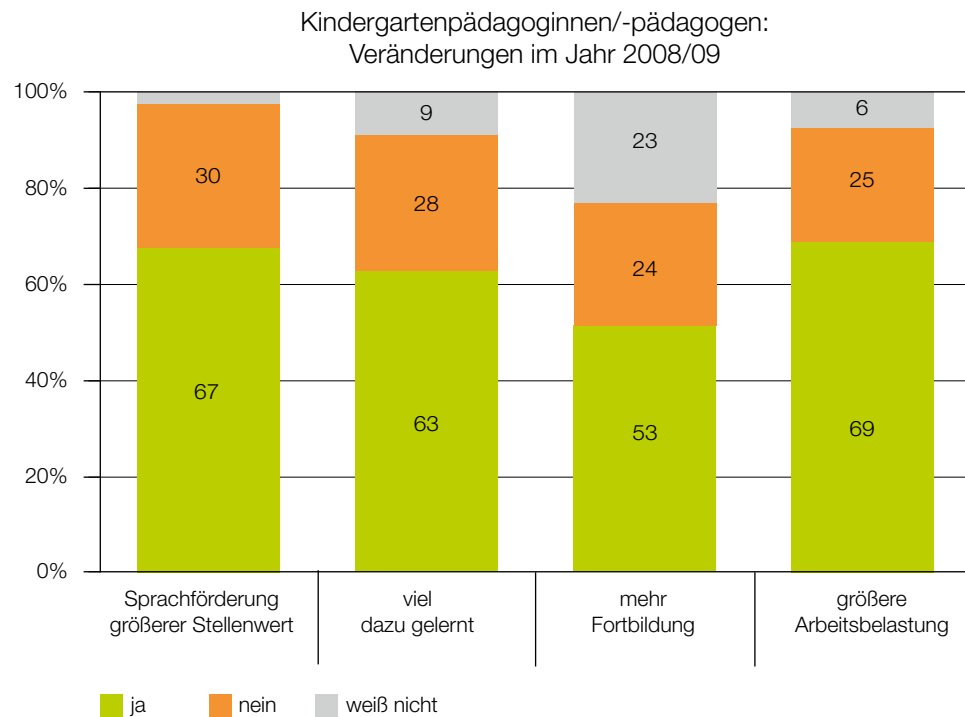


Abbildung 8: Wahrnehmung von Veränderung bei gruppenführenden Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen am Ende des ersten Jahres der Sprachförderung 2008/09; N ~ 940; Prozentwert (Werte ≤ 3 sind in der Grafik nicht angeführt)

Dass im **Kindergarten** in Verbindungen mit den Maßnahmen der frühen Sprachförderung von rund 70 % der Befragten eine **Zunahme der Arbeitsbelastung** festgestellt wird, bei den **Lehrpersonen** dagegen nur 20 % über eine **Entlastung** durch die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten berichten, spricht dafür, dass Konzeption und Umsetzung der Maßnahmen weiter überdacht und optimiert werden müssen, damit an den Schulen Auswirkungen spürbar werden. Aber auch der Zeitpunkt des Eintritts in das Projekt spielt für die Wahrnehmung von Effekten an den Schulen eine Rolle (vgl. folgenden Abschnitt).

Überraschend hoch ist mit 23 % bei den Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und mit 41 % bei den Lehrpersonen der Anteil jener, die nicht wissen, ob die **Fort- und Weiterbildungsangebote** umfangreicher geworden sind. Obwohl die Befragten an verschiedenen Stellen verbal auf die Bedeutsamkeit der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hinweisen, scheint die individuelle Auseinandersetzung mit den aktuellen Fortbildungsangeboten bei einem doch beträchtlichen Anteil nicht gegeben zu sein.

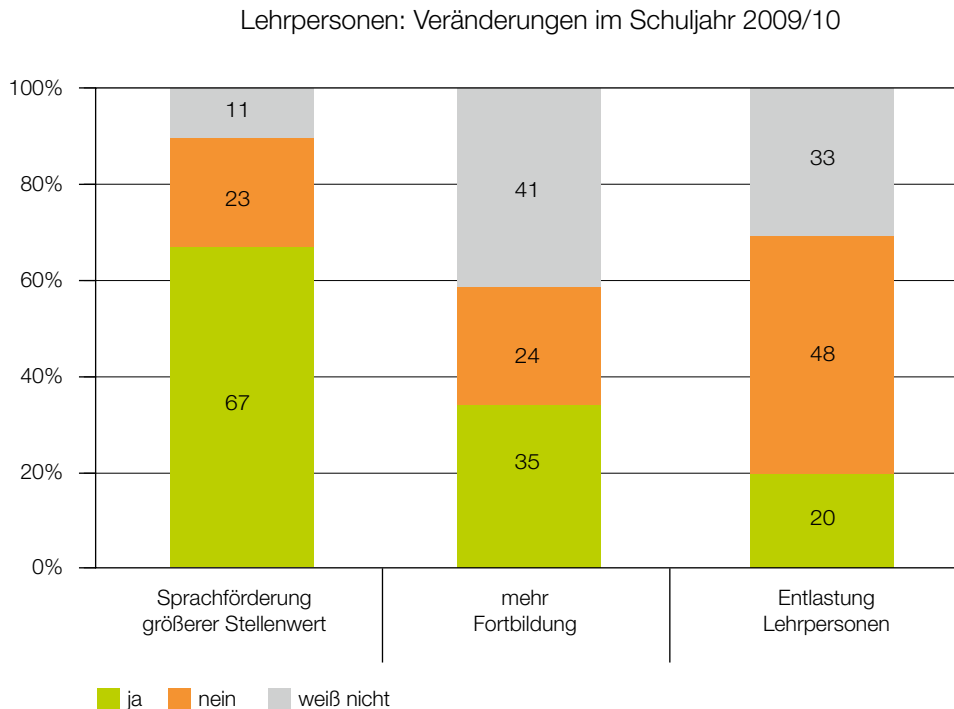


Abbildung 9: Wahrnehmung von Veränderungen durch Lehrer/innen beim ersten nach der neuen Konzeption geförderten Schülerjahrgang; N ~ 580; Prozentwerte

Auswirkungen der Fördermaßnahmen in den Volksschulen

Die erste Sprachstandsfeststellung wurde in den Bundesländern **Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark** und **Wien** wie vorgesehen im **Mai 2008** weitgehend mit den neuen Beobachtungsbögen durchgeführt. In diesen „Pionierländern“ nehmen die Befragten an den Volksschulen im Jahr 2009 im Vergleich zu den Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg **häufiger positive Auswirkungen der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten** wahr, wenngleich der Anteil der Personen mit diesen positiven Einschätzungen auch in den „Pionierländern“ noch eher niedrig ist. Immerhin meinen in den „Pionierländern“ aber schon 42 % der befragten Lehrer/innen und Schulleiter/innen, dass durch die Sprachförderung im Kindergarten der Schuleintritt für die Kinder leichter geworden sei. In den „Nicht-Pionierländern“ vertreten dagegen 31 % diese Meinung (Abbildung 10). Auch dass eine Entlastung der Lehrpersonen spürbar geworden sei, wird eher in den Pionierländern“ als in den „Nicht-Pionierländern“ wahrgenommen.

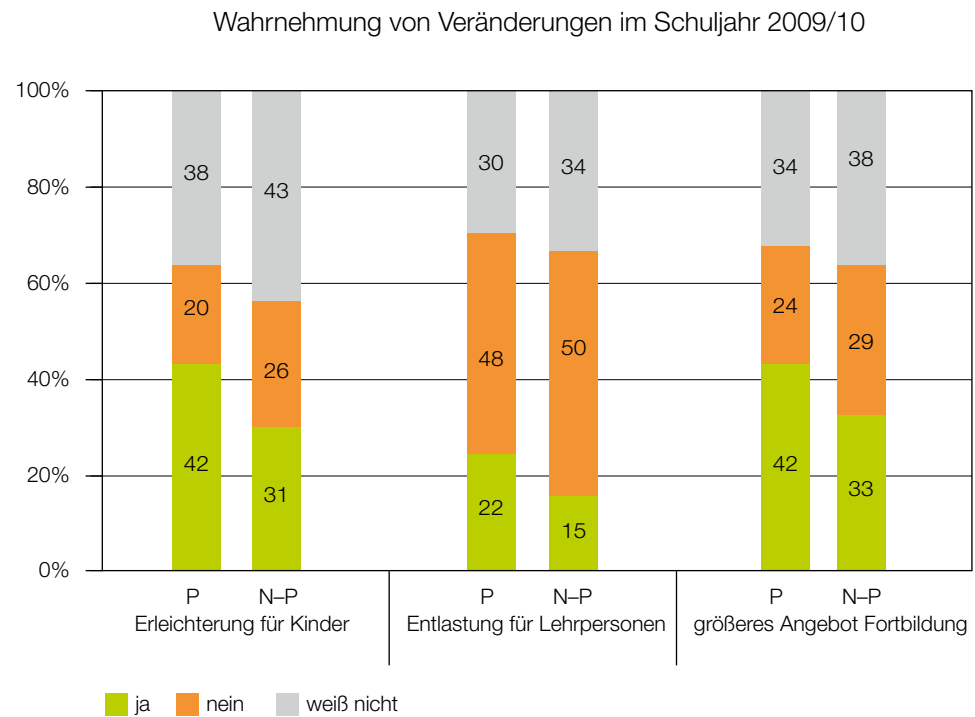


Abbildung 10: Einschätzungen zu Auswirkungen der frühen Sprachförderung im Kindergarten aus Sicht der Volksschulen in „Pionierländern“ (P: N ~ 500) und „Nicht-Pionierländern“ (N-P: N ~ 460); Prozentwerte

Weiters wird in den „Pionierländern“ häufiger festgestellt, dass die Fort- und Weiterbildungsangebote zur Sprachförderung umfangreicher geworden sind. Ob sich die Einschätzungen bezüglich der Verbesserungen der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auch in messbaren Unterschieden in deren sprachlichen Kompetenzen abbilden, bedarf weiterer Untersuchungen.

Resümee und Ausblick

Im Jahr 2008 wurde eine Vereinbarung zwischen dem Bund und den Bundesländern mit dem Ziel geschlossen, Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen in Kindergärten so zu fördern, dass sie bei Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch möglichst beherrschen. Bund und Bundesländer vereinbarten zur Erreichung dieses Zieles die Umsetzung verschiedener Maßnahmen. Nach den ersten Projektjahren sind die Maßnahmen zwar „auf dem Weg“, aber noch nicht bei allen Kindern, Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen und Volksschullehrerinnen/-lehrern angekommen. In der Folge werden jene Bereiche beleuchtet, die sich auf Basis der Evaluationsbefunde als Problemfelder identifizieren lassen bzw. in denen weitere Forschungs- und Entwicklungsmaßnahmen notwendig erscheinen.

- **Eine standardisierte Sprachstandsfeststellung im Kindergarten wird sowohl von Seiten der Kindergärten als auch der Volksschulen als grundsätzlich zweckmäßig erachtet, erfordert aber zusätzliche Ressourcen und eine Klärung der Erwartungshaltungen an den Schulen.**

Der überwiegende Anteil der Befragten in Kindergärten und Schulen hält eine Sprachstandsfeststellung, die etwa 15 Monate vor Eintritt eines Kindes in die Schule stattfindet, **grundsätzlich für zweckmäßig**. In beiden Gruppen wird vielfach die Meinung vertreten, dass **durch ein Jahr gezielte Sprachförderung die sprachlichen Fähigkeiten** der Kinder bis zum Schuleintritt **verbessert** werden können.

Etwas weniger positiv sehen die Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen die Eignung der Sprachstandsfeststellung als Ausgangspunkt für die Förderung im letzten Kindergartenjahr. Einigen zentralen Kritikpunkten an der Vorgangsweise bzw. dem Verfahren (Verfahren ist für Kinder mit Deutsch als Erstsprache konzipiert, Sprachstandsfeststellung erfolgt zu spät) wurde mittlerweile durch die Entwicklung eines **speziellen Beobachtungsbogens für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ)** und einer umfassenden **Überarbeitung** des **BESK 4–5** begegnet. Das Beobachtungsverfahren **SSFB 4–5** für Kinder, die zum Zeitpunkt der Sprachstandsfeststellung noch keinen Kindergarten besuchen, hat durch die hohe Betreuungsquote der Vierjährigen, die 2010 im Bundesdurchschnitt bei 95,5 % lag (Statistik Austria, 2011), und die Einführung der Kindergartenpflicht im letzten Jahr vor der Einschulung an Bedeutsamkeit verloren. Zu überprüfen wäre, ob die überarbeiteten Beobachtungsbögen zur Sprachstandsfeststellung in Verbindung mit der nun doch schon mehrjährigen Erfahrung mit dem neuen Prozedere sowie den verschiedenen, in den Bundesländern entwickelten Neuerungen zur Umsetzung der Fördermaßnahmen dazu beitragen, dass der Ertrag der Sprachstandsfeststellung im Verhältnis zum dafür notwendigen Aufwand positiver beurteilt wird als dies in der „Befragung Kindergarten 2009“ der Fall war.

Dem von den Pädagoginnen/Pädagogen häufig als ein Problem in Verbindung mit der Sprachstandsfeststellung wahrgenommenen **zusätzlichen Personalbedarf** in den Kindergärten wurde bislang noch nicht ausreichend Rechnung getragen. Es ist zu befürchten, dass sich das Auslaufen der Anstoßfinanzierung des Bundes für die frühe Sprachförderung mit dem Kindergartenjahr 2010/11 in einer Verminderung der für die Sprachfördermaßnahmen zur Verfügung stehen-

den Ressourcen niederschlagen wird. Auch aus der „Lehrerbefragung“ und aus Forderungen der Interessensvertretung¹ der Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen geht hervor, dass an vielen Standorten die **gegenwärtigen Rahmenbedingungen** in den Kindergärten einer **gezielten, qualitativ hochwertigen Sprachförderung entgegenstehen**.

- **Im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen und der Grundschullehrer/innen sollte die „Arbeit mit Kindern mit anderen Erstsprachen“ einen Schwerpunkt darstellen.**

Bis Juni 2009 hatten insgesamt nur 12 % der befragten Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen an einem Lehrgang zur frühen Sprachförderung an einer Pädagogischen Hochschule teilgenommen. Diese Lehrgänge wurden auch in den darauf folgenden Jahren weitergeführt. Es ist aber davon auszugehen bzw. zeigt sich auch in der „Qualitativen Pilotstudie“, dass bei weitem **noch nicht alle Pädagoginnen/Pädagogen** im notwendigen Ausmaß für die Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung **qualifiziert** sind. Befunde der „Befragung Kindergarten 2009“ weisen darauf hin, dass Art und Weise des Wissenserwerbs mit der Selbsteinschätzung der Kompetenzen der Pädagoginnen/Pädagogen in Zusammenhang stehen. Wissenserwerb in Lehrgängen zur frühen Sprachförderung und in sonstigen Fortbildungsveranstaltungen geht im Vergleich mit informeller Wissensaneignung mit einer besseren Einschätzung des eigenen Wissensstandes einher. Daraus ergibt sich für den Bereich der Fort- und Weiterbildung, dass die **Qualifikationsbemühungen für den Bereich der frühen sprachlichen Förderung intensiv weiterzuführen** sind.

Auch an den Volksschulen – wobei es sich um Standorte mit einem überproportional hohen Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen handelt – fühlten sich gegen Ende des Jahres 2009 rund 40 % der **Klassenlehrer/innen** auf dieses wichtige Arbeitsfeld **nicht ausreichend vorbereitet**. Nicht allen Klassenlehrpersonen stehen speziell qualifizierte Lehrer/innen für Deutsch als Zweitsprache zur Seite. Werden derartige Lehrer/innen eingesetzt, sind sie häufig nicht während der ganzen Unterrichtszeit in einer Klasse bzw. für die förderbedürftigen Kinder verfügbar. Da aber die Unterrichtssprache möglichst schnell erworben werden soll und die Sprachlernprozesse in Kommunikationssituationen stattfinden, fällt die zentrale Rolle bei der Unterstützung des Spracherwerbs häufig den Klassenlehrpersonen zu.

Sprachförderunterricht für Kinder mit anderen Erstsprachen kann an den Volksschulen nicht nur innerhalb der spezifischen Fördersettings (Sprachförderkurs, besonderer Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache) stattfinden, sondern ist durchgängig im gesamten Unterricht bzw. auch im Rahmen einer allfälligen Tagesbetreuung notwendig. Besonderes Augenmerk ist dabei dem Unterricht der **Kinder der Vorschulstufe** zu schenken, da sich auf dieser Schulstufe – wie die „Lehrerbefragung“ gezeigt hat – gehäuft Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen finden. Hier sollten besonders intensive Sprachfördermaßnahmen gesetzt werden. Es muss allerdings darauf geachtet werden, dass bei der Klassenbildung Kinder mit anderen Erstsprachen nicht in speziellen Klassen zusammen-

1 Vgl. <http://www.plattform-educare.org/Presse%2018.12.2010-Keller%20S%2015a-Forderungseinstellung.htm> (Stand: 2011-08-30).

gefasst werden, weil damit die **notwendigen Kommunikationsgelegenheiten mit deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern** verloren gehen würden. Ob die Einschulung in Vorschulklassen für Kinder mit anderen Erstsprachen, die abgesehen von ihren Deutschkenntnissen schulfähig sind, den Kindern Vorteile bringt, wäre zu untersuchen.

- **An Volksschulen besteht Informationsbedarf bezüglich der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten und es sind die Erwartungen bezüglich möglicher Auswirkungen teilweise unrealistisch.**

Nicht alle Lehrpersonen, die Schulanfänger/innen unterrichten, wissen über die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten gut Bescheid. Schulleiter/innen sind durchgängig besser informiert als Lehrer/innen. Dies erscheint problematisch, weil die Lehrer/innen im Sinne einer individuellen Förderung der Kinder an die Arbeit im Kindergarten anschließen sollten. Es ist notwendig, **an den Volksschulen das Wissen** über Zielsetzungen, Maßnahmen und Praxis der Förderinitiative „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ zu **vertiefen**. Die Beibehaltung bzw. Intensivierung der **gemeinsamen Fortbildungsmaßnahmen für Elementar- und Grundschulpädagoginnen/-pädagogen** im Bereich frühe Sprachförderung können dazu einen Beitrag leisten.

Befunde der „Lehrerbefragung“ deuten darauf hin, dass manche Lehrpersonen **Erwartungen** bezüglich der Erfolge der Fördermaßnahmen im Kindergarten hegen, die als **überzogen** anzusehen sind. Die „Qualitative Pilotstudie“ und auch der mit Ausnahme von Wien etwa konstant gebliebene Anteil von außerordentlichen Schülerinnen/Schülern zeigt, dass es nicht bei allen Kindern gelingt, im Kindergarten die sprachlichen Defizite zu beheben und damit – wie von manchen Lehrerinnen/Lehrern gewünscht – sprachlich „homogene“ Schulanfängergruppen zu schaffen.

Auch der von Teilen der Lehrerschaft **erwartete Informationsgewinn** für die Schulen stößt an – durch **rechtliche Bestimmungen** gezogene – **Grenzen**. Die Weitergabe von Informationen über die Kompetenzen einzelner Kinder, die nach Vorstellung von Lehrpersonen dazu beitragen soll, sich selbst bzw. die Organisationsstrukturen an der Schule besser auf die künftigen Schüler/innen vorbereiten zu können, ist gegenwärtig nicht zulässig. Manche Schulen kritisieren auch, dass die Sprachstandsfeststellung zu früh erfolge und sich bis zum Schuleintritt bei den Kindern viel verändern könne. Diese Aussagen deuten auch darauf hin, dass Schulen sich von der Sprachstandsfeststellung einen **unmittelbaren Nutzen im Sinne der Verfügbarkeit von Daten** über Schüler/innen erwarten.

- **Positive Auswirkungen der Sprachförderung im Kindergarten werden an den Schulen erst in geringem Ausmaß wahrgenommen.**

Die kurze Dauer des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ sowie der verspätete Projekteinstieg einzelner Bundesländer haben dazu beigetragen, dass im Schuljahr 2009/10 **an Volksschulen Auswirkungen** des Projekts **nur in beschränktem Ausmaß** wahrgenommen wurden. Vielfach wurde zwar eine **Erhöhung des Stellenwerts der Sprachförderung** in der eigenen Schule beobachtet, dass aber durch die Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten der Schuleintritt für die Schulanfänger/innen **erleichtert worden** sei, berichtete etwa

40 % der Befragten. Auch eine Entlastung der Lehrer/innen aufgrund der Fördermaßnahmen im Kindergarten wurde an den Schulen nur von etwa einem Fünftel der Befragten bemerkt. Manche Schulleiter/innen nahmen vielmehr zusätzliche Arbeitsbelastungen in Verbindung mit der Schülerschreibung wahr.

In den „**Pionierländern**“ der Sprachstandsfeststellung (Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien) wurden sowohl auf Ebene der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen **häufiger positive Auswirkungen der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten** beobachtet als in den übrigen Bundesländern. Ob sich die Wahrnehmung der besseren Deutschkenntnisse bei den Schülerinnen/Schülern auch objektivieren lässt, wäre zu überprüfen.

- **Auch ein mehrjähriger Kindergartenbesuch stellt gegenwärtig nicht für alle Kinder sicher, dass bis zum Schuleintritt ein Niveau in der deutschen Sprache erreicht wird, das eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ermöglicht.**

Die Befunde der „Qualitativen Pilotstudie“ zeigen, dass es unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch im Falle eines zwei- bis dreijährigen Kindergartenbesuchs nicht für alle Kinder möglich ist, ausreichend gute Deutschkenntnisse zu erwerben. Probleme zeigen sich bei Kindern, die entweder sehr **schüchtern** sind oder **Defizite in ihrer Merkfähigkeit bzw. in ihrer Erstsprachenentwicklung** aufweisen. Gelangen solche Kinder im Kindergarten in ein Umfeld, in dem sie ihre Erstsprache verwenden können, beschränken sich ihre Kontakte oft auf Kinder der eigenen Sprachgemeinschaft. Darüber hinaus sind die **Kindergarten-gruppen** teilweise so zusammengesetzt, dass die **Kontaktwahrscheinlichkeit mit deutschsprachigen Kindern** per se sehr **gering** ist. Schüchterne Kinder, die kein anderes Kind mit ihrer Muttersprache im Kindergarten vorfinden, ziehen sich zurück und verbringen sehr viel Zeit allein.

Ein weiterer Faktor, der zu Erschwernissen im Spracherwerb beitragen kann, besteht in einem **Sprachenwechsel** in der Familie. Diesen Mechanismus mit seinen **negativen Folgen für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch** beschreibt Brizic (2007) für aus der Türkei stammende Kinder. In den Elterninterviews zur „Qualitativen Pilotstudie“ finden sich Hinweise darauf, dass bei manchen der betrachteten Kindern von der Großelterngeneration zur Elterngeneration ein Wechsel von Kurdisch zu Türkisch stattgefunden hat.

Gerade in jenen Fällen, wo die Familien nicht in der Lage sind, die Kinder in ihrer Sprachentwicklung bzw. im Zweitspracherwerb zu unterstützen bzw. wo besondere Merkmale oder Entwicklungsverzögerungen der Kinder den Spracherwerb behindern, ist der Kindergarten besonders gefordert. Nun zeigt sich aber in der „Qualitativen Pilotstudie“, dass – mit einer Ausnahme – die **gruppen-führenden Kindergartenpädagoginnen** die für die Kinder jeweils gegebene konkrete **Fördersituation im Kindergarten als nicht zufriedenstellend** empfinden.

Neben ihrer Kritik an den strukturellen Bedingungen im Kindergarten (Gruppen-größen, Betreuungsschlüssel, Gruppenzusammensetzung) sehen die Pädagoginnen vielfach aber auch **Verantwortlichkeiten bei den Eltern** und fordern entsprechende „**Beiträge**“ der Eltern zum Deutschlernen ein. Beachtet werden

dabei allerdings weder das Recht auf die Verwendung der Familiensprache² noch die Ressourcenlagen in den Familien: Das Bildungsniveau der Eltern ist in der Regel niedrig, sprachförderliche Maßnahmen wie Vorlesen werden innerhalb der Familien nur teilweise gepflegt, teils sind Bücher in der Erstsprache der Kinder nicht vorhanden. Da die Mütter meist nicht berufstätig sind, erscheint eine sehr frühe kostenpflichtige außerhäusliche Betreuung der Kinder (Tageseltern, Krippe), durch die ein bilingualer Spracherwerb begünstigt werden könnte, nicht realistisch. Die Eltern wollen zwar, dass die Kinder Deutsch lernen, sehen aber ihren Beitrag dazu primär darin, dass sie ihren Kindern einen mehrjährigen Kindergartenbesuch ermöglichen.

Um dem Ziel näher zu kommen, dass möglichst alle Kinder im Rahmen des Kindergartenbesuchs die deutsche Sprache ausreichend erwerben, ist eine **Optimierung der institutionellen Förderbedingungen unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse einzelner Kinder** anzustreben. Eine gezielte Steuerung der **Gruppenzusammensetzung** in den Kindergärten liefert dabei die Basis, dass Kinder mit anderen Erstsprachen überhaupt Gleichaltrige finden, mit denen sie Deutsch sprechen können. Damit Pädagoginnen nicht – wie dies teils gegenwärtig der Fall ist – auf Vermutungen hinsichtlich des **Sprachentwicklungsstandes der Kinder in der Erstsprache** angewiesen sind, sollte eine entsprechende **Abklärung** gleich nach dem Eintritt in den Kindergarten erfolgen.

Welche **Förderstrategien** bezüglich des Zweitspracherwerbs als erfolgversprechend anzusehen sind, wäre in **umfassenden Evaluationsstudien** zu überprüfen. Dazu sind Sprachförderkonzepte zu entwickeln und offenzulegen. Gogolin (2007) sieht darin neben der Möglichkeit der Evaluation auch einen Beitrag zur Sicherung der Anschlussfähigkeit der Sprachförderung in der Grundschule. Sie plädiert für eine „durchgängige Sprachförderung“ sowohl in vertikaler als auch horizontaler Perspektive. D. h. Förderung sollte im Kindergarten beginnen und solange fortgesetzt werden, bis eine gute Sprachkompetenz erreicht ist (vertikale Perspektive), bzw. sollten sich alle Beteiligten über das Sprachförderkonzept und ihre jeweiligen Beiträge zu dessen Umsetzung verständigen (horizontale Perspektive).

■ Die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen wird durch rechtliche und faktische Barrieren behindert.

Schulleiter/innen sind mit der Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule und den Kindergärten im Einzugsgebiet deutlich zufriedener als es Klassenlehrer/innen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den „Herkunftskindergärten“ ihrer Schüler/innen sind. In diesem Befund spiegelt sich die Doppelgesichtigkeit in der Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen wider: Die überwiegend auf **institutioneller Ebene** agierenden Leiter/innen der Einrichtungen finden sich bereits häufig zum Informationsaustausch zusammen. So werden etwa Schulbesuche von Kindergartengruppen oder gemeinsame Projekte benachbarter Einrichtungen organisiert. Wenn es aber um die **Begleitung des Transitionsprozesses der einzelnen Kinder** geht, sind nicht die Leiter/innen, sondern die betreuenden Pädagoginnen/Pädagogen gefordert. Die Klassenlehrer/innen haben eine indivi-

2 Vgl. Allgemeine Erklärung der Sprachenrechte, Barcelona 1996. Verfügbar unter: <http://www.gfbv.it/3dossier/barcelona96-dt.html> (Stand: 2011-08-30).

duelle Förderung in der Schuleingangsphase sicherzustellen und müssen – da sie sonst datenschutzrechtliche Vorschriften verletzen – im Fall einer Kontaktnahme mit den Kindergärten **die Eltern einbinden** bzw. zumindest deren Einverständnis einholen. Für diese Form des Zusammenwirkens von Schule, Eltern und Kindergarten fehlen sowohl rechtliche Strukturen (eine Ausnahme bildet Vorarlberg) als auch Ressourcen. Ein gemeinsames „Entwicklungs-“ bzw. „Übergangsgespräch“, in das die „abgebende“ Kindergartenpädagogin, die „aufnehmende“ Lehrperson, die Eltern und nicht zuletzt auch das Kind selbst eingebunden sind, bleibt somit dem persönlichen Engagement einzelner Beteiligten überlassen.³ **Im (groß)städtischen Bereich** kompliziert sich das Bemühen um Zusammenarbeit weiter dadurch, dass in einer Klasse nicht nur Kinder aus einem bzw. einigen wenigen, der Schule benachbarten Kindergärten zusammenfinden, sondern der Kontakt zu Elementarpädagoginnen/-pädagogen aus **vielen Einrichtungen** hergestellt werden muss.

Wünschenswert erscheint die Schaffung **klar definierter Strukturen für einen auf die einzelnen Kinder bezogenen Austausch** zwischen den Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und den Lehrpersonen. Besonders für Kinder mit spezifischen Förderbedürfnissen, für die im Kindergarten bereits Maßnahmen gesetzt werden, an die im Sinne einer individuellen Förderplanung in der Schule angeschlossen werden soll (heil- und sonderpädagogische Fördermaßnahmen, aber auch Sprachförderung), besteht die Notwendigkeit, den Informationstransfer sicher zu stellen. Dem vielfach geäußerten Wunsch nach Aufhebung der datenschutzrechtlichen Beschränkungen beim Informationsaustausch zwischen Kindergarten und Schule sollte allerdings nur dann entsprochen werden, wenn Eltern nicht bereit sind, sich an einem „Übergangsgespräch“ zu beteiligen.

Bei der Gestaltung der Kommunikationsstrukturen ist auch darauf Bedacht zu nehmen, dass **beide betroffenen Institutionen gleichwertig einbezogen** werden. Der hierarchische Aufbau des Bildungswesens birgt in Verbindung mit dem unterschiedlichen beruflichen Status von Kindergarten- und Grundschulpädagoginnen/-pädagogen die Gefahr von Schieflagen: Elementarpädagoginnen/-pädagogen dürfen nicht als „Zulieferer“ gesehen werden, die von den Schulen nur im Bedarfsfall, vorwiegend also beim Auftreten von Problemen, kontaktiert werden.

- **Der unter Expertinnen/Experten unbestrittenen Notwendigkeit der Erstsprachförderung für nicht-deutschsprachige Kinder wird sowohl von Seiten des Kindergartens als auch der Volksschule ein geringer Stellenwert beigegeben.**

Bei den in der „Qualitativen Pilotstudie“ betrachteten Kindern wurde weder im Kindergarten noch nach Schuleintritt die Mehrsprachigkeit in dem Sinne unterstützt, dass ein paralleles Erlernen der Schriftsprache der eigenen Erstsprache und von Deutsch als Zweitsprache realistisch möglich erscheint. Die Kindergartenpädagoginnen sahen die **Erstsprachförderung vorrangig** als **Aufgabe der**

³ In Salzburg wird die Zusammenarbeit dadurch unterstützt, dass das Amt der Landesregierung und der Landesschulrat gemeinsam eine Einverständniserklärung für Eltern entwickelt haben. Vgl. http://www.salzburg.gv.at/einverstaendniserklaerung_der_eltern_zur_datenerweitergabe_endfassung.doc (Stand: 2011-08-30).

Eltern. Im Kindergarten sollte ihrer Meinung nach sichergestellt werden, dass keine Sprachentwicklungsstörungen in der Erstsprache vorliegen. Dies geschieht wohl vor allem unter dem Aspekt, dass Hindernisse, die das Deutschlernen erschweren könnten, beseitigt werden sollen. Muttersprachliche Assistentinnen bzw. Hilfskräfte wurden – so sie überhaupt vorhanden waren – nicht vorrangig zur Erweiterung und Vertiefung der Erstsprachenkenntnisse, sondern zur Aufrechterhaltung der Kommunikation zwischen Kindern und Pädagoginnen, für die Deutschförderung und auch in der Elternarbeit eingesetzt. Diese Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig, dürfen aber nicht mit einer Erstsprachenförderung verwechselt werden.

In der Grundschule fand bei den in die „Qualitative Pilotstudie“ einbezogenen Kindern **muttersprachlicher Unterricht** nur optional und – bei einer ausreichenden Anzahl von Kindern einer Sprache – im Umfang von **ein bis zwei Wochenstunden** statt. Manche Schulen boten – obwohl die entsprechende Sprache an der Schule unterrichtet wurde – den muttersprachlichen Unterricht für die Kinder der Vorschulstufe nicht an. Auch an den Grundschulen nahmen muttersprachliche Lehrpersonen teilweise die Rolle von Übersetzerinnen/Übersetzern und interkulturellen Vermittlern ein. Sie versuchten darüber hinaus, den Kindern Sachinhalte unter Verwendung der Muttersprache näher zu bringen, in der Hoffnung, dass die Kinder dann leichter Anschluss an den deutschsprachig geführten Sachunterricht finden.

Die bei den Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch vorhandenen **sprachlichen Ressourcen** werden gegenwärtig sowohl in Kindergärten als auch in Schulen nur in sehr **geringem Umfang entwickelt und gefördert**. Das Ziel einer ausgewogenen Mehrsprachigkeit (Schaner-Wolles, 2010) wird von institutioneller Seite gegenwärtig noch unzureichend unterstützt.

Abschließend soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme an der „Qualitativen Pilotstudie“ nicht zufällig war, sondern bewusst unter einer defizitorientierten Perspektive erfolgte. Damit konnten bestehende Probleme in Verbindung mit der frühen sprachlichen Förderung herausgearbeitet und aufgezeigt werden. Erfolgreiche Förderstrategien und Settings können bei einem derartigen Zugang naturgemäß nicht dargestellt werden und es besteht auch nicht die Möglichkeit, Aussagen über den Gesamterfolg des Projekts zu treffen. Eine **umfassende, bundesländervergleichende Ergebnissevaluation** der Maßnahmen der frühen Sprachförderung im Kindergarten **steht gegenwärtig noch aus**. Eine solche Evaluation sollte die unterschiedlichen Förderkonzeptionen und Umsetzungsstrategien der frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten unter Einbezug der daran anschließenden Fördermaßnahmen in der Schuleingangsphase vergleichend bewerten und damit Aufschlüsse über Möglichkeiten einer qualitativ hochwertigen Gestaltung der Sprachfördermaßnahmen bzw. über einen möglichst effektiven Einsatz der Förderressourcen geben.

Bibliographie

Forschungsberichte

(Downloads: <https://www.bifie.at/node/117>)

Stanzel-Tischler, E. (2009a). *Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Projektstand im Herbst 2008 sowie erste Einschätzungen der Maßnahmen des Bundes durch die Verantwortlichen in den Bundesländern*. BIFIE-Report 1 & 2. Graz: Leykam.

Stanzel-Tischler, E. (2009b). *Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Erfahrungen mit den neuen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (BESK 4–5 und SSFB 4–5)*. BIFIE-Report 1 & 2. Graz: Leykam.

Stanzel-Tischler, E. (2010). *Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Erfahrungen und Einschätzungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagoginnen im Mai/Juni 2009*. BIFIE-Report 5. Graz: Leykam.

Stanzel-Tischler, E. (2011). *Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen*. BIFIE-Report 8. Graz: Leykam.

Weitere Publikationen im Rahmen des Evaluationsprojekts

Stanzel-Tischler, E. (2009). Der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz. *Erziehung & Unterricht*, 9–10, 968–974.

Stanzel-Tischler, E. (2010). Projekt „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Maßnahmen und Evaluationsbefunde. In R. Muhr & G. Biffl (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration*, S. 157–174. Frankfurt: Peter Lang.

Verwendete Literatur

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> (Stand: 2011-08-30).

Bali, S. (2009). *Evaluation Modell der Frühen Sprachförderung in der Steiermark*. Unveröffentlichter Evaluationsbericht.

Breit, S. (2007). *Evaluation der „Frühen Sprachförderung“ einer Maßnahme aus dem Schulpaket I*. Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Verfügbar unter: <http://wien.arbeiterkammer.at/online/fruehe-sprachfoerderung-47612.html?mode=711&STARTJAHR=2008> (Stand: 2011-08-30).

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

Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster: Waxmann.

Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung (Hrsg.). (2009). *Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Aktualisierte Version Juni 2009*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf> (Stand: 2011-08-30).

Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Lenk, I. (2010). *Die neue Arbeitssituation durch den Einsatz des Modells der frühen sprachlichen Förderung. Eine Befragung von Wiener Kleinkind- und Vorschulpädagoginnen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.

Rössl, B. (2007). *Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder*. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Salzburg: ZVB.

Schaner-Wolles, Ch. (2010). Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in der frühen Kindheit. In R. Muhr & G. Biffl (Hrsg.), *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration*, S. 175–200. Frankfurt: Peter Lang.

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Band 2, S. 15–31. Graz: Leykam.

Statistik Austria (Hrsg.). (2011). *Kindertagesheimstatistik 2010/11*. Wien: Statistik Austria.

Links zum Themenbereich (Stand 2011-08-30)

<http://www.sprich-mit-mir.at>
<https://www.bifie.at/node/117>
<https://www.bifie.at/node/310>
<https://www.bifie.at/node/311>
<https://www.bifie.at/buch/908>
<http://www.charlotte-buehler-institut.at>
<http://www.plattform-educare.org>
<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/gratiskindergarten/Documents/bmwfj-Modul-Web.pdf>
http://ris1.bka.gv.at/App/findebgbl.aspx?name=entwurf&format=pdf&docid=COO_2026_100_2_497063
http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=472



Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

www.bifie.at

Leykam Buchverlag
verlag@leykam.com
www.leykamverlag.at

ISBN 978-3-7011-7797-4