



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Titel of the Master's Thesis

„Herausforderungen in der frühen Sprachförderung  
in Wien“

verfasst von / submitted by

Olena Nesmiian

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

A 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm



## **Danksagung**

Etwa vor 10 Jahren absolvierte ich mein erstes Studium an der Mykolajiw Nationalen W.O. Suchomlynskyj Universität in der Ukraine. Dort erwarb ich sowohl Deutschkenntnisse als auch wissenschaftliche Erfahrung, dank denen ich das Studium an der Universität Wien erfolgreich bewältigen und diese Masterarbeit verfassen konnte.

Einen wichtigen Beitrag in die Entwicklung meines Interesses an der deutschen Sprache und Kultur leisteten meine ersten Deutschlehrerinnen. Besonders dankbar bin ich meiner ersten Deutschlehrerin & Tante Oksana Vasylivna Demjanovytsch und Frau Olga Oleksandrivna Kulisch, die mich während des ersten Studienjahrs an der Fakultät für Fremdsprachen an der Suchomlynsky Universität in Mykolajiw begleitete. Das Verfügen über genaue Grammatikkenntnisse ist Frau Svitlana Vasylivna Kyryljuk zu verdanken. Spaß und Freude an Phonetik und deutscher Poesie weckte in den ersten Studienjahren der talentierte und liebevolle Oleksandr Mykolajowytsch Janowskyj. Wichtige Personen, die mich damals während des Studiums immer inspirierten und begleiteten, waren mein älterer Bruder Volodymyr Nesmiian und unsere gemeinsamen Studienfreunde.

Mein besonderer Dank geht an Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm für die Betreuung und Unterstützung beim Schreiben dieser Masterarbeit.

Außerdem bedanke ich mich herzlich für die Unterstützung bei der Stadt Wien – Kindergärten.

Abschließend möchte ich meinem Ehemann Rastislav, der einen wichtigen Beitrag zur Entstehung dieser Masterarbeit leistete, danken. Sowohl die Ideenfindung als auch Diskussionen, die er miterleben musste und an denen er so tüchtig teilnahm, gaben einen wesentlichen Impuls und halfen mir im Prozess des Schreibens.

Herzlichen Dank an alle!



# INHALT

1 EINLEITUNG .....	1
1.1 Einleitung in die Thematik.....	1
1.2 Zielsetzung der Arbeit .....	2
1.3 Methodische Vorgehensweise.....	3
1.4 Aufbau der Arbeit.....	4
2 THEORETISCHE UND VERWALTENDE GRUNDLAGEN .....	6
2.1 Einblick in die Begrifflichkeit.....	6
2.2 Mehrsprachigkeit – Ressource oder Herausforderung.....	10
2.2.1 Förderung der Mehrsprachigkeit im Elementarbereich .....	12
2.2.2 Ist die Förderung der Mehrsprachigkeit nur für Kinder mit DaZ? .....	14
2.3 Bildungspolitische Entscheidungsstruktur .....	15
2.4 Ebenen in der Organisation der frühen Sprachförderung in Wien .....	19
2.4.1 Kindergarten als organisatorische Schlüsselinstitution.....	19
2.4.2 Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10).....	23
2.4.3 Sprachförderkräfte im Elementarbereich .....	25
2.5 Sprachförderkompetenzen .....	29
2.6 Zusammenfassung .....	31
3 METHODENKAPITEL .....	32
3.1 Forschungsdesign .....	32
3.1.1 Forschungsfrage und -methode .....	32
3.1.2 Qualitative Interviews .....	34
3.1.3 Grundprinzipien der qualitativen Interviews .....	35
3.1.4 Gütekriterien.....	35
3.1.5 Forschungsethische Prinzipien .....	36
3.2 Datenerhebung .....	37
3.2.1 Ablauf der Forschung .....	38
3.2.2 Sampling .....	39
3.2.3 Verfahren .....	41
3.2.4 Kritische Reflexion nach der Datenerhebung.....	41
3.3 Datenaufbereitung .....	43
3.4 Datenanalyse .....	45
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse .....	45
3.4.2 Kategorienentwicklung und Codierung .....	46
3.4.3 Prototypische Auswertungsbeispiele .....	51
3.4.4 Problematische Auswertungsbeispiele.....	53

4 ERGEBNISSE DER ANALYSE .....	55
4.1 Detaillierte Auswertung der Interviews mit Sprachförderkräften .....	55
4.1.1 Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung .....	55
4.1.2 Einschätzungen der Arbeitsbedingungen .....	57
4.1.3 Förderung der Mehrsprachigkeit .....	60
4.1.4 Einbezug der Familie .....	61
4.1.5 Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle) .....	62
4.1.6 Herausforderungen in der Corona-Krise .....	64
4.2 Detaillierte Auswertung der Interviews mit Kindergartenpädagog_innen .....	65
4.2.1 Sprachförderung aus der Sicht der Kindergartenpädagog_innen .....	66
4.2.2 Einschätzung der Arbeitsbedingungen .....	67
4.2.3 Umgang mit der Mehrsprachigkeit .....	69
4.2.4 Einbezug der Familie .....	69
4.2.5 Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle) .....	70
4.2.6 Herausforderungen in der Corona-Krise .....	72
4.3 Gegenüberstellende Auswertung der Kategorien .....	72
4.3.1 Gegenüberstellende Auswertung der Kategorie „Einschätzung der Arbeitsbedingungen“ .....	73
4.3.2 Gegenüberstellende Auswertung der Kategorie „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“ .....	75
 5 CONCLUSIO .....	 79
 LITERATURVERZEICHNIS .....	 82
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS .....	87
ANHANG .....	88
ABSTRACT .....	149

# 1 EINLEITUNG

Die sprachliche Förderung und die Suche nach einer effektiven Sprachförderung ist seit Jahren ein Kernthema der Bildungs- und Integrationspolitik im deutschsprachigen Raum (vgl. Müller, Geist & Schulz, 2013, S. 491). Damit ist sowohl die Sprachförderung von Erwachsenen als auch die sprachliche Förderung von Schulkindern und Kindern im Kindergartenalter gemeint. Es ist anzumerken, dass frühkindliche und elementare Sprachförderung ein Bereich ist, der in den letzten 15 Jahren durch politische Vorgaben und hohe finanzielle Förderungen stürmische Veränderungen erlebt hat (vgl. Sallat, Spreer & Glück, 2016, S. 23).

Diese Entwicklung verläuft, wie jede andere Entwicklung, nicht immer reibungslos, sondern bringt allerlei Herausforderungen mit sich, mit welchen verschiedene an der frühen sprachlichen Förderung beteiligte Institutionen und Akteur\_innen in ihrer Tätigkeit konfrontiert werden. Diese Herausforderungen, sowie die Entwicklung der Sprachförderung im Elementarbereich in der Stadt Wien generell, sind von besonderem Interesse für mich als Autorin. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Deutschförderung im Elementarbereich im Rahmen eines Seminars während des Studiums an der Universität Wien diente als einer der Gründe für die Wahl dieses Themas für die Abschlussarbeit.

## 1.1 Einleitung in die Thematik

Die Sprachförderung als Bereich der sprachlichen Bildung gewann in relativ kurzer Zeit stark an der Bedeutung. Als eine Mitursache könnte man die Heterogenität der modernen europäischen Gesellschaften in Betracht ziehen. Die europäischen Gesellschaften lassen sich heutzutage nicht mehr als einsprachige „nationale Völker“ definieren, schreibt Buttaroni (2002, S. 12). Als Folge nennt sie nicht nur die zunehmende Reisefähigkeit und den Reise Genuss von wohlhabenderen Bürger\_innen, sondern auch eine sich allgemein verstärkende, beruflich oder politisch verursachte Mobilität (vgl. Buttaroni, 2002, S. 12). Wenn man die Schüler\_innenpopulation betrachtet, so entspricht die Grundannahme einer sprachlich weitgehend homogenen, monolingualen Schüler\_innenpopulation immer weniger der demographischen Situation, wie Ehlich (2005, S. 34) hervorhebt. Die europäischen Gesellschaften werden zunehmend mehrsprachig und in vielen Bildungseinrichtungen lässt sich die sprachliche Homogenität nicht mehr beobachten (vgl. Ehlich, 2005, S. 34).

Die moderne Migrationsgesellschaft wird dadurch mit mehreren für sie neuen Aufgaben konfrontiert. Dementsprechend ist eine kluge und klar strukturierte Organisation der Arbeit und Funktionen verschiedener Institutionen ein Muss-Kriterium für die erfolgreiche Existenz einer so heterogenen Gesellschaft. Die Organisation der frühen sprachlichen Förderung bildet in dieser Situation keine Ausnahme.

Die sprachliche Förderung ist zu einer Herausforderung für viele Praxiseinrichtungen und viele Institutionen und Initiativen, die sich mit dieser wichtigen Aufgabe befassen, geworden. Nimmt man die Sprachförderung im Elementarbereich als Beispiel, so wird in die Entwicklung der Beobachtungs- und Sprachstandverfahren sowie Sprachförderprogramme und -materialien zur sprachlichen Unterstützung der Vorschulkinder eine Menge Ressourcen, wie Zeit, Geld und Energie investiert (vgl. Kammermeyer & Roux, 2013, S. 524). Dementsprechend gelten das besondere Interesse an der vorschulischen Sprachförderung, sowie deren Bedeutung heute weitgehend als berechtigt und begründbar.

## **1.2 Zielsetzung der Arbeit**

Die wichtigen und keineswegs einfachen Funktionen in der Organisation der frühen Sprachförderung werden von den drei zentralen organisatorischen Ebenen bzw. von Sprachförderkräften, frühpädagogischen Fachkräften von Kindertageseinrichtungen, sowie Mitarbeiter\_innen des Referats „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (bekannt auch als MA 10) übernommen. Sie bereiten verschiedene Herausforderungen vor und verlangen nicht nur gute fachliche Kenntnisse in dem Bereich, sondern auch das Verfügen über ausreichende zeitliche, menschliche, finanzielle u.a. Ressourcen. Das Vorhaben dieser Masterarbeit liegt darin, Herausforderungen auf den drei oben erwähnten zentralen Ebenen, die sich an der frühen Sprachförderung in Wien stellen, unter die Lupe zu nehmen. Aber nicht nur die Herausforderungen sind hierbei von Interesse, sondern auch die Bewältigungsstrategien, die diesbezüglich Verwendung finden.

Diese Masterarbeit ist ein Versuch die Organisation der frühen sprachlichen Förderung und die Zusammenarbeit der beteiligten Ebenen als ein Gesamtmechanismus zu erforschen. Die leitfadengestützten Interviews mit Expert\_innen aus den der zentralen Ebenen mit anschließender Datenanalyse ermöglichen nicht nur die existierenden Herausforderungen und den Umgang damit besser zu verstehen, sondern auch einige Verbesse-

rungsvorschläge, falls solche im Prozess der Datenanalyse angedeutet werden, herauszuarbeiten.

Davon ausgehend werden zwei Forschungsfragen formuliert, die im Prozess der Untersuchung zu beantworten sind. Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit sind:

- a) *Mit welchen Herausforderungen in der frühen Sprachförderung in Wien werden die zentralen Ebenen (Sprachförderkräfte – Kindergarten Pädagog\_innen – Mitarbeiter\_innen des Referats „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“) konfrontiert?*
- b) *Durch welche Maßnahmen können und durch welche Zusatzmaßnahmen könnten diese Herausforderungen, die auf den in der frühen Sprachförderung in Wien teilnehmenden Ebenen entstehen, gemeistert werden?*

Die reibungslose Zusammenarbeit aller dieser Ebenen ist für die Effektivität der frühen Sprachförderung in den vorschulischen Bildungseinrichtungen Wiens eine bedeutsame Voraussetzung. Dadurch, dass so viele Akteur\_innen an der Organisation der frühen Sprachförderung teilnehmen, ist diese vermutlich, wie in jedem großen System durch bestimmte Herausforderungen, mit welchen die Teilnehmer\_innen auf verschiedenen Ebenen direkt konfrontiert werden, gekennzeichnet. Transparenz und besseres Verständnis des Aufwands auf organisatorischen Ebenen trägt meines Erachtens zu der Produktivität der Arbeit enorm bei.

Die bildungspolitische Seite der Frage, die Sprachförderkompetenz der Sprachförderkräfte, sowie Mehrsprachigkeit in der frühen Sprachförderung gehören zu den wichtigen Punkten, in denen sich alle drei Ebenen überschneiden und welche aus meiner Sicht ebenso für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen von großer Bedeutung sind. Aus diesem Grund wird auf diese Punkte in dem theoretischen Teil dieser Arbeit auch näher eingegangen.

### **1.3 Methodische Vorgehensweise**

Für die Auseinandersetzung mit den oben genannten Forschungsfragen bietet sich die qualitative Vorgehensweise an. Die vorliegende empirische Forschungsarbeit sieht

dementsprechend den Einsatz von qualitativen Methoden vor. Das dafür ausgewählte Erhebungsinstrument ist Expert\_inneninterview anhand eines Leitfadens. Das Verfahren besteht also aus der interpretativen Analyse der erhobenen Daten aus entsprechenden Ebenen.

Es wurde die Entscheidung getroffen, Sprachförder\_innen, Kindergartenpädagog\_innen, Mitarbeiter\_innen vom Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) als Expert\_innen auf den entsprechenden verwaltenden Ebenen mittels Interviews zu befragen, um dadurch einen Einblick in ihren Arbeitsalltag zu erhalten und sich der Beantwortung der gestellten Forschungsfragen anzunähern. Dabei arbeite ich mit vorstrukturierten Leitfragen und führe Interviews mit Expert\_innen aus jeder der ausgewählten Ebene durch.

Die Interviewfragen sind offen formuliert, damit die Befragten so frei wie möglich über ihre Erfahrungen und Meinungen sprechen können. Mit dem Expert\_inneninterview als Erhebungsmethode bekomme ich einen besseren Einblick in die internen Abläufe der Organisation und Realisierung der frühen sprachlichen Förderung und kann das Interview dabei auch entsprechend steuern. Die vorformulierten Fragen zum Aufrechterhalten der Interviews dienen dabei als Gerüst, um im Laufe des Interviews vertiefende Fragen zu dem Thema zu stellen. Das Nachfragen, um genauere Ergebnisse für die Analyse zu erhalten, war für mich das Hauptmotiv, das Expert\_inneninterview als Erhebungsinstrument für diese Forschung zu wählen.

## **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die vorgelegte empirische Forschungsarbeit wird in folgende fünf Abschnitte gegliedert: Einleitung, theoretische und verwaltungsbezogene Grundlagen, Methodenkapitel, Ergebnisse der Analyse und Conclusio.

Den theoretischen und verwaltungsbezogene Grundlagen, die als Gerüst für die Forschung dienen, wird der zweite Teil dieser Arbeit gewidmet. Zu Beginn setzte ich mich mit den Begrifflichkeiten, Bedeutungen und Differenzierungen der frühen Sprachförderung auseinander. Auf die Mehrsprachigkeit im Kontext der frühen sprachlichen Förderung wird im Abschnitt 2.2, sowie in zwei weiteren Unterkapiteln 2.2.1 und 2.2.2 der Arbeit eingegangen. Die Rolle der bildungspolitischen Ebene, die als eine wichtige Entscheidungsstruktur gesehen wird, wird in Kapitel 2.3 detailliert betrachtet. Mit den zentralen Ebenen, die den Interessenskern dieser Masterarbeit bilden, setze ich mich im Ka-

pitel 2.4 der Arbeit auseinander. *Das Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10)*, Wiener Kindergärten als erste Bildungseinrichtung, in welchen frühe Sprachförderung ihren Platz hat und von *Kindergartenpädagog\_innen* übernommen wird, *Sprachförderkräfte*, die die Sprachförderaktivitäten ausüben – alle diese Ebenen werden in den Unterkapiteln dieses Kapitels unter die Lupe genommen.

Im dritten Teil der Masterarbeit wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung, sowie die erste Datenanalyse inklusive des Verfahrens ausführlich vorgestellt. Forschungsdesign, Datengewinnung, Datenaufbereitung, sowie die Datenanalyse sind die wichtigsten Punkte, auf die in diesem Abschnitt eingegangen wird. Im Abschnitt 3.1 werden die Forschungsfragen und der Ablauf der Untersuchung genauer betrachtet. In diesem Abschnitt werden die für die qualitative Forschung geltenden Güterkriterien, sowie die Grundprinzipien der qualitativen leitfadengestützten Expert\_inneninterviews, die als Forschungsinstrument ausgewählt worden sind, beschrieben.

Zu dem vierten Teil dieser Forschungsarbeit gehört die Vorstellung und Durchführung der qualitativen Analyse, die hauptsächlich nach dem von Kuckartz (2018) vorgeschlagenen Ablauf, durchgeführt wird. Detaillierte Ergebnisse der Analyse der in den durchgeführten Interviews gewonnen Daten werden im Teil 4 der Forschungsarbeit präsentiert. Die Auswertung der Interviews mit den zentralen Ebenen passiert nach den vorher ausgearbeiteten Kategorien und ist in den Abschnitten 4.1 und 4.2 zu finden. Im Abschnitt 4.3 befasse ich mich mit der Gegenüberstellung der ausgewerteten Ergebnisse.

Die Conclusio wird als fünfter und abschließender Teil dieser Forschungsarbeit vorgestellt. Neben dem Literaturverzeichnis ist auch ein ausführlicher Anhang mit den Kodier- und Interviewleitfäden, Transkriptionen von Interviews und mit allen für die Durchführung der Forschung erforderlichen Unterlagen am Ende der vorliegenden Arbeit zu finden.

## **2 THEORETISCHE UND VERWALTUNGSBEZOGENE GRUNDLAGEN**

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen und mit den verwaltungsbezogenen Grundlagen zu Beginn ist für diese Arbeit eine unabdingbare Voraussetzung. Sie hilft einen besseren Überblick über den Forschungsstand zu diesem Thema in Österreich, sowie allgemein im deutschsprachigen Raum zu gewinnen. Diese Grundlagen können als eine wichtige Stütze für das bessere Verständnis der Problematik, sowie den Aufbau des praktischen Teils dieser Forschungsarbeit gesehen werden.

Dadurch, dass es sich um die verwaltenden Ebenen in der Organisation der frühen Sprachförderung handelt, werden die zentralen verwaltenden Ebenen ebenso herangezogen und in Kapitel 2.4 und dessen Unterkapiteln genauer betrachtet.

### **2.1 Einblick in die Begrifflichkeit**

In diesem Kapitel setze ich mich mit dem zentralen Begriff „frühe Sprachförderung“, sowie mit anderen eng damit verbundenen Begriffen auseinander. Es ist klarzustellen, in welchem Bezug der Begriff „frühe Sprachförderung“ zu anderen ähnlichen Begriffen, wie zum Beispiel „sprachliche Bildung“ steht. Die beiden Begriffe sind eng miteinander verbunden, dennoch ist Folgendes festzustellen:

es besteht derzeit kein übergreifender Konsens über eine einheitliche Nutzung der Begrifflichkeiten sprachliche Bildung oder Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (Roos & Sachse, 2019, S. 51-52).

Unter dem Begriff „Sprachförderung“ wird eine Art der Begleitung und Unterstützung kindlicher Sprachentwicklung in pädagogischen Institutionen verstanden. Am häufigsten wird diesem Begriff in diesem Zusammenhang der Begriff „Sprachbildung“ gegenübergestellt, „der eine andere Art umfasst, die kindliche Sprache in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen anzuregen“ (Beckerle, 2017, S. 15).

Roos und Sachse (2019, S. 52) definieren „Sprachliche Bildung“ als zentrale und definierte Aufgabe aller Bildungsinstitutionen, welche gezielt und reflektiert durch die pädagogischen Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen erfolgen sollte und worin alle Kinder involviert werden sollten (vgl. Roos & Sachse, 2019, S. 52).

Was Sprachförderung anbelangt, so bezieht sich diese laut Roos und Sachse (2019, S. 52) auf spezifische Herangehensweisen oder Maßnahmen für Kinder mit einem zusätz-

lichen sprachlichen Förderbedarf, die zusätzlich zur allgemeinen sprachlichen Bildung der Kinder in einem Kindergarten geleistet werden soll (vgl. ebd.: 52).

Als ein spezifischer Teil sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen richtet sich die Sprachförderung vor allem an Kinder, die zusätzlichen sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Die Sprachentwicklung wird in diesem Fall gezielt unterstützt, was grundsätzlich eine kompensatorische Wirkung hat (vgl. ebd.: 55-56).

Die Sprachförderung wird von Fried (2009, S. 39) als „die positive Beeinflussung der Sprachenentwicklung von Kindern“ bezeichnet. Dieser Begriff wird als Begriffsklammer für unterschiedliche Sachverhalte verwendet, die häufig nicht klar unterschieden, bzw. nicht präzise bezeichnet werden (vgl. ebd.: 39).

Es werden viele ähnliche Konzepte formuliert. Interessant ist meines Erachtens, dass Fried (2009, S. 39) davon spricht, dass Sprachförderung darauf zielt, Entwicklung von Kindern so anzuregen, dass sich deren Sprache in all ihren Facetten optimal entfaltet. Sie meint, dabei handle es sich eigentlich um Spracherziehung bzw. Sprachbildung.

Fried (2009, S. 39-40) unterscheidet zwischen der allgemeinen und integrierten Sprachförderung, sowie spezieller Sprachförderung. Um die ganzheitliche oder integrierte Sprachförderung geht es, wenn alle Entwicklungsbereiche, welche die Sprachentwicklung beeinflussen, bei einer Maßnahme reflektiert werden. Von allgemeiner Sprachförderung ist die Rede, wenn eine Maßnahme auf alle sprachlichen Teilfähigkeiten zielt, es werden also nur „bestimmte Sprachentwicklungsaspekte, wie Artikulation, Wortschatz usw. oder Sprachentwicklungskonstellationen, wie Zweisprachigkeit, früher Fremdsprachenerwerb reflektiert werden“ (Fried, 2009, S. 39-40).

Der Punkt, dass z. B. der Begriff „Sprache“ in vielen Handreichungen zu früher sprachlicher Bildung und Sprachförderung nicht weiter definiert wird, wird von Zettl (2019, S. 24) scharf kritisiert. Wenn es um sprachliche Förderung geht, wird „Sprache“ meist synonym mit „Deutsch“ verwendet. Dialekte oder Soziolekte bleiben ebenso unerwähnt, und was die Mehrsprachigkeit anbetrifft, so wird sie oft „nur in Hinblick auf den Nutzen des Erstspracherwerbs für das Erlernen des Deutschen thematisiert“ (Zettl, 2019, S. 24).

Sprache wird hier pragmatisch und zukunftsorientiert als Voraussetzung für Erfolg im Bildungssystem unter dem Aspekt von Chancengleichheit konzeptualisiert (Zettl, 2019, S. 24).

Gogolin (2007) greift den Begriff „Sprache“ auf und betont, dass Sprache in all ihren Facetten im Alltag systematisch wahrgenommen und gefördert, jedoch nicht als isolierte „Trainingseinheit“ verstanden werden soll (vgl. Gogolin, 2007, S. 7). Sie schreibt:

„In all ihren Facetten“ – dies weist bei Kindern, die in zwei oder mehr Sprachen leben, ganz selbstverständlich auf die Notwendigkeit der bestmöglichen Berücksichtigung dieser speziellen Ausgangslage (Gogolin, 2007, S. 7).

Zu dem Thema „früher Sprachförderung“ in Österreich ist auf der offiziellen Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung folgende Aussage zu finden:

Im Fokus steht die Förderung der Bildungssprache Deutsch. Die Förderung von Kindern mit mangelnden Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch soll von Beginn des Besuches einer elementarpädagogischen Einrichtung, jedoch insbesondere in den letzten beiden Jahren vor Beginn der Schulpflicht gezielt und individuell erfolgen (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html>).

Hier wird unter der frühen Sprachförderung explizit die „Förderung der Bildungssprache Deutsch“ gesehen. Die Bedeutung der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten, die die Potentiale der Kinder unterstützt und eine gute Grundlage für den Eintritt in die Schule sei, wird ein paar Zeilen über dem oben zitierten Text hervorgehoben (vgl. ebd.).

Eine gezielte Förderung in der deutschen Sprache soll dazu beitragen, die schulischen Startchancen sowie die soziale Integration der teilnehmenden Kinder zu erhöhen (vgl. Edelmann, Brandenburg & Mayr, 2013, S. 171).

Die sprachliche Förderung wird als ein fester Bestandteil der Aufgaben von elementaren Bildungseinrichtungen, die sich durch alle Aktivitäten und Bildungsangebote im gesamten Alltag vollzieht, betrachtet (vgl. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html>).

Im Bericht der Stadt Wien – Kindergärten (MA10) wird der Begriff „Sprachförderung“ als die Unterstützung und gezielte Förderung des Spracherwerbs der Kinder in der gemeinsamen Sprache Deutsch bezeichnet:

Sprachförderung im Sinne des Aufbaus von Deutschkompetenz kann als ein Teilbereich der auf die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires der Kinder gerichteten sprachlichen Bildung verstanden werden (Wiedner & Zell, 2019, S. 38).

In verschiedenen Beiträgen wird der Begriff „Sprachförderung“ und dessen Bezeichnung ähnlich erläutert. Was die Ziele der Sprachförderung betrifft, so wird nach Hopp, Thoma & Tracy (2010, S. 611) deren Ziel in erster Linie darin gesehen, Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen. Dies soll nach Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die

Kinder in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung passieren (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010, S. 611).

Sinnvoll wäre es darauf einzugehen, was die Sprachförderung eigentlich ausmacht. Hopp et al. (2010, S. 611) weisen darauf hin, dass in der empirischen Bildungsforschung im frühpädagogischen und vorschulischen Bereich bislang kaum Befunde dazu vorliegen, was wirksame Sprachförderung darstellt, wie effektive Sprachförderung im frühpädagogischen Alltag umgesetzt wird und welche Faktoren die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von Sprachförderung beeinflussen könnten (vgl. ebd.: 611).

Trotzdem wird hier eine Definition der wirksamen Sprachförderung angeboten. Zusammenfassend werden Maßnahmen dargestellt, die Situationen nutzen und nachahmen, welche im natürlichen Spracherwerb zu einer Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zielsprache führen. Das heißt, die Sprachförderung im frühpädagogischen Bereich bezieht sich vor allem auf die Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs des Kindes (vgl. ebd.: 611).

Die Notwendigkeit einer möglichst frühen Förderung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen von Kindern mit Migrationshintergrund steht wissenschaftlich und politisch außer Frage (vgl. Thoma, Ofner, Seybel & Tracy, 2011, S. 31). Außerdem bezeichnete Gogolin (2008, S. 79) die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund als ein großes bildungspolitisches und erziehungswissenschaftliches Thema.

Die spezifische sprachliche Aufnahmefähigkeit und Lernbereitschaft, die im frühen Kindesalter gegeben ist, könnte bei Kindern mit Migrationshintergrund und anderer Familiensprache als Deutsch für die sprachliche Förderung in der Kindertageseinrichtung genutzt werden. Hier wird zum einen die Förderung der deutschen Sprache angesprochen, die möglicherweise in der familialen Praxis der Kinder nicht die dominante Rolle spielt (vgl. Gogolin, 2007, S. 17), zum anderen die Förderung der Erstsprachen, die für die sprachliche Entwicklung der Kinder unentbehrlich ist.

Gogolin (2007, S. 15-16) spricht über die Rolle der Kontextbedingungen, die für die Sprachentwicklung eine bedeutende Rolle spielen, wie zum Beispiel das kulturelle Kapital der Familien der Kinder, aber auch der Kontakt zu den Sprachen der Umgebung ist nicht zu unterschätzen (vgl. ebd.: 15-16). Für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gilt gleichermaßen:

Im frühen Spracherwerb kann nach den vorliegenden Studien bei Kindern mit Migrationshintergrund von ähnlichen Erwerbsverläufen bei der Aneignung des grammatischen Grundgerüsts der Zweitsprache Deutsch ausgegangen werden wie bei deutsch-einsprachig aufwachsenden Kindern (Gogolin, 2007, S. 15-16).

Diese These betrifft nicht nur die Kinder mit Migrationshintergrund, sondern alle, die sich der deutschen Sprache bedienen. Bei der Förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache geht es in erster Linie darum, denjenigen Kindern, die allgemeine Probleme mit dem sprachlichen Ausdruck haben, das gesamte Potenzial der Sprache näherzubringen (vgl. Rössl, 2011, S. 13).

Eine wichtige Meinung von Fürstenau (2011, S. 36) ist hier zu erwähnen: Nur die vorschulische Sprachförderung reicht nicht aus und eine kontinuierliche Unterstützung beim schulischen Lernen im Medium der Zweitsprache wird auf jeden Fall benötigt. Wenn die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus sprachlichen Minderheiten verbessert werden sollen, muss sprachliche Bildung für eine mehrsprachige Schüler\_innenschaft als Aufgabe aller Schulstufen begriffen werden (vgl. Fürstenau, 2011, S. 36).

Die frühe Sprachförderung soll dementsprechend von anderen Stufen nicht isoliert werden, sondern fortlaufend stattfinden, wobei sowohl die Förderung von der deutschen Sprache als auch der Erstsprachen in Betracht gezogen werden soll.

Die Vorteile, die das frühe Erlernen einer weiteren Sprache mit sich bringt, müssen ausgenutzt werden, daher soll die Förderung einer zweiten Sprache bereits im Kindergarten einsetzen (vgl. Riehl, 2006, S. 22), was gewisse Schwierigkeiten, aber auch Chancen mit sich bringt.

## **2.2 Mehrsprachigkeit – Ressource oder Herausforderung**

Ein wichtiger Punkt, der häufig Unsicherheiten hervorruft und das österreichische Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten herausfordert, ist die Mehrsprachigkeit. Dieser Umstand ist den folgenden bedeutungsvollen Titelzeilen zu entnehmen: „Mehrsprachigkeit – eine Kompetenz mit unsicherem Wert“ (Jampert, 2009, S. 32) oder „Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Wünsche, Pläne, Realität“ (Buttaroni, 2006, S. 1).

An sich wird die Mehrsprachigkeit unterschiedlich und sogar widersprüchlich eingeschätzt. Die durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahre entstandene Zwei- und Mehrsprachigkeit wird häufig als ein drängendes Problem betrachtet, für welches eine Lösung gesucht werden soll. Wenn man aber an die Vergangenheit denkt, merkt man, dass Einsprachigkeit kein natürlicher Zustand ist, sondern eher „eine historisch gewachsene Position zur Durchsetzung nationalstaatlicher Homogenität“, schreibt Roth (2006, S. 11). Er stellt aber auch die andere Seite der Frage dar:

Andererseits wird Mehrsprachigkeit als eine Ressource gesehen, die Gesellschaften den internationalen Austausch erleichtert, Integration und Partizipation ermöglicht. Deswegen ist ein Recht auf Sprache und mehrsprachige Bildung sehr gefordert (Roth, 2006, S. 11).

Wie Roth fasst auch Zettl (2019, S. 41) die zwei diskursiven bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und linguistischen Positionen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf. Zum einen wird Mehrsprachigkeit als Defizit betrachtet, zum anderen meines Erachtens als Ressource, Menschenrecht oder sogar Bildungsziel für alle.

Heutzutage wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Gesellschaft überdacht und neu bewertet. Für die Sprachenpolitik des Europarats und der EU wird Mehrsprachigkeit als ein zentraler Bestandteil der europäischen Identitätskonstruktionen und der Bildungsziele europäischer Schulen bezeichnet (vgl. De Cillia, 2010, S. 246).

Auf die Relevanz des Themas Mehrsprachigkeit für das gesamte Bildungssystem, insbesondere in Verbindung mit Bildungsungleichheit, wird ebenso von Zettl (2019, S. 41) hingewiesen. Die Vernachlässigung der vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die zur Identität der europäischen Gesellschaften gehört, die aufgrund von Migrationsprozessen mehrsprachig sind, wird von Roth (2006, S. 13) als Ressourcenverschwendung gesehen (vgl. Roth, 2006, S. 13).

Die entstandene Situation fordert nach De Cillia (2010, S. 250) eine komplette Neuorientierung:

Die moderne Gesellschaft erlebt einen Paradigmenwechsel von Einsprachigkeit bis Mehrsprachigkeit, um die sprachlichen Ressourcen der Gesellschaft optimal zu nutzen und gleichzeitig eine möglichst große Bildungsgerechtigkeit zu erreichen (De Cillia, 2010, S. 250).

Aus den erwähnten Aspekten der Bedeutung von Mehrsprachigkeit geht hervor, dass eine möglichst frühe und intensive Förderung von Mehrsprachigkeit in mündlichen wie schriftlichen Diskursen eine vorrangige Aufgabe der Bildungsinstitutionen sein sollte. Um die in der natürlichen Mehrsprachigkeit liegenden Ressourcen optimal zu nutzen, muss die Förderung möglichst früh, d.h. schon im Kindergarten eingesetzt werden (vgl. Riehl, 2006, S. 22). Hopp et al. (2010, S. 611) sehen das als eine optimale Lösung, weil sich die sprachliche Förderung im frühpädagogischen Bereich auf die Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs des Kindes bezieht (vgl. Hopp et al., 2010, S. 611).

Da Sprache auch für Kinder eine wichtige soziale Funktion erfüllt, gehört es zu den essentiellen Aufgaben der frühen Sprachförderung Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess so gut wie möglich zu unterstützen. Dadurch könnten sie sowohl ihre erste, als auch die für sie neue Sprache nutzen und selbstbestimmt am sozialen Leben der Gruppe teilhaben (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 11-12).

### 2.2.1 Förderung der Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Bei der Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen ist es wichtig genau zwischen der optimalen Nutzung der sprachlichen Ressourcen und der Suche nach einfachen Problemlösungen für die Gesellschaft zu unterscheiden. In den politischen Diskussionen wurde die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder, die häufig auch einen Migrationshintergrund haben, eine unkomplizierte Lösung vieler gesellschaftlicher Probleme, wie zum Beispiel das schlechte Abschneiden Schüler\_innen bei PISA in Deutschland, Probleme der Integration von Migrant\_innen, Gewalt an Schulen gesehen (vgl. Thiersch, 2007, S. 9). Ebenso könnte mit der Förderung der Mehrsprachigkeit im Elementarbereich nicht die Zielsetzung eines vorgezogenen fremdsprachlichen Lernens verbunden werden. Die sprachliche Erfahrung der einsprachigen und zweisprachigen Kinder in Kindertageseinrichtungen mit einander, wird als eine gute Grundlage für die Schule und all den dort auf sie zukommenden Erfahrungen gesehen (vgl. Gogolin, 2007, S. 18).

Der Einbezug der Mehrsprachigkeit in die Praxis der Sprachförderung hat im Allgemeinen einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder. Müller-Krätzschmar & Yörencü (2011, S. 11) berichten, dass Kinder dadurch:

- sich auf Fremdes, nicht leicht Zugängliches leichter einlassen,
- sich neugierig gegenüber „anderen“ Sprachen zeigen,
- gelegentlich untereinander oder mit der Pädagogin / dem Pädagogen über Sprachen und Sprachunterschiede sprechen,
- die Fähigkeit entwickeln, sprachliche Phänomene zu beschreiben,
- ein altersgemäßes Repertoire an Reimen und Liedern in mehreren Sprachen erwerben und
- Freude daran haben, mit der Sprache zu spielen (vgl. Müller-Krätzschmar & Yörencü, 2011, S. 11).

Es muss gleichzeitig mit entstehenden Herausforderungen gerechnet werden. Manchmal werden Kinder aufgefordert, zu Beginn ihrer Kindergartenzeit mehr Deutsch zu sprechen, wodurch ihre bis dahin verwendete Sicherheits- und Selbstbewusstseinssprache in gewisser Weise verboten wird. Sie werden dadurch in ihrem Spracherwerb laut Steiner (2019, S. 28) verunsichert:

Es ist daher Aufgabe des Kindergartens, dem Kind sprachliche Brücken und Übergangstrategien anzubieten, damit es nicht verstummt, sondern auf sein gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreift und dieses für das (Sprachen) Lernen nutzen kann (Steiner, 2019, S. 28).

Hier ergibt sich m.E. die Frage, welche Sprachen gefördert werden sollen und können? Die Kindergartengruppen in Österreich sind von vielen verschiedenen Sprachen durchzogen, vor allem von Migrant\_innen-Sprachen, wodurch sich ein sehr weites Spektrum an Sprachen anbietet. Die Tatsache, dass diese Sprachen selten eingesetzt werden, erklärt sich durch deren oft niedrigen sozioökonomischen Status und auch durch mangelnde Information darüber, auf welche Art und Weise Sprachen vermittelt bzw. thematisiert werden können (vgl. Buttaroni, Weigl-Brabec & Gombos, 2002, S. 19).

Es wird darauf hingewiesen, dass sich die Kindergartenpädagogik mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ noch wenig auseinandergesetzt hat und, dass Sprachprojekte im Kindergarten meist auf Eigeninitiative von Kindergartenpädagog\_innen und Eltern, die aber nicht genug sprachwissenschaftlich unterstützt werden, beruhen (vgl. ebd.: 19). Außerdem braucht die Gestaltung der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder, angesichts der Reichlichkeit an Materialien und Veröffentlichungen, Projekten und Programmen eine sorgsame pädagogische und auch linguistische Reflexion, auf deren Grundlage die weitere Entwicklung der Sprachförderung im Kindergarten gestaltet werden könnte (vgl. Thiersch, 2007, S. 10).

Eine mögliche Lösung für das Problem einen adäquaten Raum zu schaffen, damit die Kinder ihre Erstsprache leben können, wurde zum einen in der Mobilisierung aller im Kindergarten vorhandenen personellen Ressourcen gesehen. Zum anderen ist die Lösung in der Anwendung eines fundierten pädagogischen Mehrsprachigkeitskonzeptes zu finden (vgl. Buttaroni, Weigl-Brabec & Gombos, 2002, S. 26-27). Es sollen aber die dabei entstehenden Schwierigkeiten angesprochen werden:

Das Ideal, den kognitiv-sprachlichen Entwicklungsverlauf der Erstsprache der Kinder im Rahmen der Sprachbildung im Kindergarten durch entsprechende erstsprachliche Angebote zu begleiten und zu unterstützen, ist aktuell oftmals nicht leistbar (Rössl, 2011, S. 14).

Somit hängt auch vom Team ab, inwieweit mehrsprachige und interkulturelle Ressourcen in der pädagogischen Arbeit zugelassen werden. Im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen können Potenziale an Wissen, Haltung und Handlungsrepertoire zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ressourcenorientiert aktiviert werden. Das gelingt vor allem dann, wenn pädagogische Fachkräfte mit ihren sprachlich-kulturellen Eigenheiten und Kompetenzen besonders wertgeschätzt werden. So könnte Raum zur pädagogischen Entfaltung gewährleistet werden (vgl. Stitzinger, 2014, S. 316). Weiterhin ist es notwendig, eine Teamkultur der sprachlich-kulturellen Vielfalt zu unterstützen:

Dabei ist jedes Mitglied gefordert, seine eigene sprachliche Identität und kulturelle Wurzel als Vorteil anzuerkennen und diese bei der Entwicklung gemeinsamer Leitlinien im Team zu integrieren. Außerdem sind Kenntnisse über den Mehrsprachigkeitserwerb sowie Hilfen zur Beobach-

tion von Erstsprachen und der Zweitsprache Deutsch differenziert auszubilden (Stitzinger, 2014, S. 316).

Jedoch lässt sich in der Regel immer noch nur ein kleiner Teil der sprachlichen Diversität in den Gruppen in Wiener Kindergärten durch plurilinguales Personal abdecken, schreiben Wiedner & Zell:

Eine gezielte, institutionalisierte und breit gefächerte Förderung der Kinder in ihren Erstsprachen durch eigens dafür bereitgestellte Pädagog/innen – wie sie etwa im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts in der Schule vorgesehen ist – gibt es für die Wiener Kindergärten (leider) nicht (Wiedner & Zell, 2019, S. 36-37).

Eine Ausnahme bildet in diesem Fall eine kleine Gruppe der Erstsprachbetreuer\_innen von der MA 10 (heute Stadt Wien – Kindergärten), die schon seit Jahren in dem Bereich der frühen Sprachförderung tätig ist (vgl. Wiedner & Zell, 2019, S. 36-37).

### **2.2.2 Ist die Förderung der Mehrsprachigkeit nur für Kinder mit DaZ?**

Die praktischen Ansätze zur Sprachförderung im Elementarbereich nach Gogolin (2008, S. 85) werden am häufigsten so begründet, dass sich die Kinder bevor sie in die Schule kommen, Deutschkenntnisse aneignen müssen, die ihnen einen problemlosen Start in der Schule ermöglichen (vgl. ebd.: 85). Genau deswegen soll die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, sowie ihre sprachliche Förderung so früh wie möglich, spätestens ab dem Eintritt in den Kindergarten, stattfinden (vgl. ebd.: 79).

Aber es sind nicht nur Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte, die sich mit der deutschen Sprache schwer tun. Auch viele Kinder mit deutschsprachigen Eltern brauchen zusätzliche Sprachförderung (vgl. Laschet, 2009, S. 11). Kinder, die mit der deutschen Sprache als Erstsprache aufwachsen, sollen auf keinen Fall vernachlässigt werden, weil die Unterstützung im Erwerb der deutschen Sprache von ihnen ebenso benötigt wird.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit kann nicht nur den selbst zweisprachig lebenden Kindern zugutekommen, sondern auch den einsprachig aufwachsenden Kindern. Bei letzteren kann die für Sprachaneignung offene, produktive Phase für eine erste Anbahnung einer Mehrsprachigkeitserfahrung optimal genutzt werden. Das soll keine Exklusivmaßnahme für die zweisprachigen Lernenden sein, sondern systematisch und regelmäßig Möglichkeiten bieten, an denen alle Kinder einer Einrichtung partizipieren und davon profitieren können (vgl. Gogolin, 2007, S. 18).

Bei der Förderung von Zweisprachigkeit im Elementarbereich geht es nicht nur darum, dass die Kinder Unterstützung bei der Entfaltung von Redemitteln in der Familiensprache bekommen.

Vielmehr geht es auch um die Förderung eines Habitus des selbstbewusst in zwei oder mehr Sprachen lebenden Menschen (Gogolin, 2007, S. 17-18).

Abschließend kann man sagen, dass die sprachliche Förderung ein bedeutender Teil der allgemeinen Förderung von Kindern sowohl mit Migrationshintergrund als auch von Kindern, die mit der deutschen Sprache als Erstsprache aufwachsen, ist. Sie gehört heutzutage definitiv zu den wichtigsten bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Themen nicht nur in Österreich, sondern auch im gesamten deutschsprachigen Raum.

### **2.3 Bildungspolitische Entscheidungsstruktur**

Der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit liegt auf den der österreichischen Bildungspolitik untergeordneten Ebenen und für diese Arbeit ist es essentiell, sich der bildungspolitischen Ebene zu wenden. Dadurch, dass die Richtlinien für das Bildungswesen durch die Bildungspolitik des Staates bestimmt werden, wird diese im folgenden Teil mit einbezogen.

Die bildungspolitische Ebene spielt eine bedeutsame Rolle für das Bildungswesen in jedem Staat und gilt für alle in der frühen Sprachförderung teilnehmenden Ebenen als Ausgangspunkt für die Organisation.

Aufgrund der entscheidenden Bedeutung, die Sprache für die Entwicklung aller Kindergartenkinder hat, gehören Sprachbildung und Sprachförderung seit einigen Jahren nicht nur in der Fachöffentlichkeit, sondern auch in der Bildungspolitik zu den wesentlichen Themen der Elementarpädagogik (vgl. Jampert, 2009, S. 26). Ein wichtiger Katalysator für bildungspolitische Diskussionen in Deutschland waren eben die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000. Zudem wurde im Bereich der Erziehungswissenschaft eine vertiefte Reflexion darüber angestoßen, was unter „früher Bildung“ zu verstehen ist (vgl. Zettl, 2019, S. 18-19).

Es wird im Weiteren kurz auf den Begriff „Bildungspolitik“ eingegangen. In Gablers Wirtschaftslexikon wird die Bildungspolitik folgend definiert:

Bildungspolitik ist die Gesamtheit der Entscheidungen, Handlungen, Handlungsprogramme und Regelungen, die von öffentlichen oder privaten Organisationen getroffen werden, um die Bedingungen für das Gelingen von Lernprozessen inhaltlich, organisatorisch und ressourcenmäßig zu gestalten (<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/>).

Das nächste für die frühe sprachliche Förderung relevante Schlagwort ist „Sprachenpolitik“, die für die Einschätzung der alltäglichen Sprachförderung im Kindergarten als gesellschaftliche Rahmenbedingung betrachtet werden soll (vgl. Thiersch, 2007, S. 10).

Sprachenpolitik wird als ein neutraler Begriff bezeichnet, der sich sowohl auf positiv konnotierte Maßnahmen wie Förderungen als auch auf negativ konnotierte Interventionen wie Diskriminierungen beziehen kann (vgl. Haarmann, 1988, zit. n. Dorostkar, 2014, S. 34).

Jampert (2009) schreibt, dass der Bereich Sprache in allen Bildungsplänen oder -konzepten der Bundesländer in Deutschland zu finden ist und bundesweit zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen für die Professionalisierung der Erzieher\_innen für diese Offensive durchgeführt werden.

Dass die frühe Sprachförderung ein Schwerpunkt in der Bildungspolitik der Republik Österreich ist, stand schon im Jahr 2005 im Leitfaden für Kindergartenpädagog\_innen, welcher vom Bildungsministerium für diese ausgearbeitet wurde (vgl. Dippelreiter 2005, o.S.).

Eine starke Kritik zu dem Thema wurde damals von Buttaroni (2006) als Reaktion auf die im September 2005 vom österreichischen Bildungsministerium präsentierte bundesweite Maßnahme zur Sprachförderung von Kindergartenkindern geäußert:

Fragen Sie sich „Von welchen Kindern?“, lautet die Antwort im Text „Kinder mit besonderem Förderbedarf“, ohne diesen näher zu definieren... Fragen Sie sich vielleicht weiter „Wie wird der Bedarf bei diesen Kindern festgestellt?“, ist die Antwort im Text „Durch VolksschuldirektorInnen.“... Fragen Sie sich vielleicht noch „Wie?“, werden sie mit ein paar Beispielen aus sprachwissenschaftlichen Tests konfrontiert, von denen weder das Forschungsziel noch das Design noch die Auswertungskriterien verraten werden (Buttaroni, 2006, S. 4).

Buttaroni (2006, S. 4) geht auf den Kern der Problematik ein und meint, dass nur naive Leser\_innen glauben können, es genüge „zum Zweck einer Sprachstandserhebung, ein paar Fragen zu stellen und anschließend ein paar Punkte zu vergeben“. Was aber die Fragen, Punkte und Methoden der Befragung, sowie deren Planung anbetrifft, so bleiben diese unklar (vgl. ebd.: 4).

In der österreichischen Bildungspolitik stieg die Bedeutung der frühen Sprachförderung, indem vom Staat Österreich seit Herbst 2010 das letzte Kindergartenjahr halbtags für alle 5-jährigen Kinder verpflichtend vorgeschrieben wurde. Dorostkar (2014, S. 148) sieht darin in erster Linie die Unterstützung insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund und jenen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in ihrem Bildungsprozess, vor allem im Erwerb des Deutschen. Verpflichtungen wie diese, schreibt

er, beziehen sich zwar nur indirekt auf das Erlernen der deutschen Sprache, sind aber dennoch zum Teil sprachpolitisch motiviert (vgl. Dorostkar, 2014, S. 148).

Eine andere Seite der Frage wird von Jampert (2009, S. 29) angesprochen. Dadurch, dass deutschsprachliche Fähigkeiten unumstritten als die entscheidende Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilnahme an dem Bildungssystem gelten, wird die Sprachförderung im politischen Handlungsfeld als Prävention oder Kompensation sprachlicher Defizite in der deutschen Sprache verstanden (vgl. ebd.: 26).

Eine ähnliche Meinung äußert Stanzel-Tischler (2010, S. 157). In der Sprachkompetenz wird schon im ersten österreichweit gültigen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen der Schlüssel zu einer erfolgreichen Bildungsbiographie gesehen und damit die Notwendigkeit einer umfassenden, kontinuierlichen Sprachförderung als Querschnittsaufgabe der elementaren Bildungseinrichtungen begründet.

Im Mai 2008 starteten in Österreichs Kindergärten Sprachstandserhebungen im Hinblick auf die vorgezogene Schuleinschreibung im April/Mai 2009, durch die etwaige Sprachdefizite rechtzeitig erkannt werden sollten. Eine planvolle Förderung von betroffenen Kindern in einem letzten verpflichtenden Kindergartenjahr war das Ziel und ist ab Herbst 2010 in allen österreichischen Bundesländern endgültig eingeführt worden (vgl. Wojnesitz, 2010, S. 106).

An der Stelle ist ein für das Thema relevantes Dokument zu erwähnen und zwar die Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gem. Art. 15a BV-G über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, in der Sprachstandserhebungen im Kindergarten zur Feststellung des Sprachförderbedarfs fixiert werden (vgl. Dorostkar, 2014, S. 148).

Die „frühe sprachliche Förderung“ ist in der Vereinbarung als pädagogisch unterstützende Maßnahme im Bereich der Förderung der Bildungssprache Deutsch, die in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen gesetzt wird, bezeichnet. Interessant ist, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit eher dem Punkt der „Förderung des Entwicklungsstandes“, zusammen mit Motorik und sozial-emotionaler Entwicklung, zugeordnet wurde (vgl. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, 2020, S. 3). Die Anzahl der Kinder, die bei der ersten Beobachtung im Alter von vier oder fünf Jahren zu Beginn des jeweiligen Kindergartenjahres einen Sprachförderbedarf haben und nach Durchführung der Sprachfördermaßnahme einen solchen nicht mehr aufweisen, wird als das „Ergebnis der frühen sprachlichen Förderung“ aufgeführt (vgl. ebd.).

Der Letztstand ist jetzt so, dass sich die Länder im Bereich der frühen sprachlichen Förderung, laut der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG verpflichten:

- Konzepte für die frühe sprachliche Förderung in Übereinstimmung mit den pädagogischen Grundlagendokumenten zur Art. 15a B-VG-Vereinbarung über die Elementarpädagogik zu erstellen;
- die Sprachstandsfeststellungen gemäß Art. 10 termingerecht durchzuführen;
- die frühe sprachliche Förderung an mehr als 40 Prozent aller geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen im jeweiligen Bundesland anzubieten;
- die gegebenenfalls erforderliche, die Bildungssprache Deutsch unterstützende Förderung des Entwicklungsstandes in den geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen durchzuführen;
- auf landesgesetzlicher Ebene dafür Sorge zu tragen, dass die besuchten Primarschulen von den jeweiligen geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen Daten zur erfolgten Sprachförderung eines Kindes erhalten können, sofern die Erziehungsberechtigten des Kindes ihrer Verpflichtung zur Vorlage der Unterlagen zur erfolgten Sprachförderung nicht nachkommen (vgl. ebd.: 9).

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung und vor allem die Förderung stellt die Erfassung von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf dar (vgl. Roos & Sachse, 2019, S. 52). Zur Feststellung der Sprachkompetenzen werden an elementaren Bildungseinrichtungen Sprachstandfeststellungen durchgeführt, wofür bundesweit standardisierte Instrumente BESK kompakt (Beobachtungsbogen für Kinder mit Deutsch als Erstsprache) und BESK-DaZ kompakt (für Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) ab dem Kindergartenjahr 2019/2020 verwendet werden (vgl. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, 2020, S. 6).

In der Forcierung und Einführung der Deutschförderung für den Vorschulbereich kann eher die Hoffnung gesehen werden, dass frühkindliche Bildung die Defizite der Schulpolitik auffangen könnte (vgl. Zettl, 2019, S. 47).

## **2.4 Ebenen in der Organisation der frühen Sprachförderung in Wien**

Die frühe Sprachförderung funktioniert durch die Kooperation verschiedener verwaltenden Ebenen und dazu gehörenden Institutionen, die an deren Organisation und Durchführung beteiligt sind. Zu diesen zentralen Ebenen der frühen sprachlichen Förderung in Wien gehören das Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10), und die Wiener Kindergärten als Schlüsselinstitutionen, an denen die Sprachförderung stattfindet sowie auch die Ebene der Sprachförderkräfte, die für die sprachliche Förderung im Elementarbereich in Wien eingesetzt werden. Im Weiteren setze ich mich mit jeder einzelnen Ebene, deren Funktionen und Bedeutung für die Organisation der frühen Sprachförderung in Wien auseinander.

### **2.4.1 Kindergarten als organisatorische Schlüsselinstitution**

Die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen nimmt heutzutage einen zentralen Stellenwert ein. Für den Spracherwerb und die Entwicklung von Sprachkompetenzen sind die ersten Lebensjahre, die Kinder in vorschulischen Kindertageseinrichtungen verbringen, von zentraler Bedeutung und bei Sprachentwicklungsverzögerungen sind frühe präventive Maßnahmen essentiell (vgl. Dietz & Lisker, 2008, S. 7). Im folgenden Teil befasse ich mich mit dem Konzept „Kindergarten“ und dessen Rolle und Funktionen in der frühen Sprachförderung.

Seit Anfang der außerfamiliären institutionellen Kleinkindbetreuung gehören Sprachbildung und Sprachförderung zu den zentralen Aufgaben vorschulischer Erziehung und Bildung (vgl. Kammermeyer & Roux, 2013, S. 516). Gerade weil bedeutende Meilensteine der kindlichen Sprachentwicklung in das Kindesalter fallen, schreibt Schaner-Wolles (2010, S. 177), sind den vorschulischen Bildungseinrichtungen hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung und Förderung wesentliche Aufgaben vorbestimmt (vgl. Schaner-Wolles, 2010, S. 177).

In Österreich wurde das letzte verpflichtende Kindergartenjahr aufgrund einer Ausweitung des Bildungsangebotes eingeführt, wobei das Bemühen um die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen insbesondere von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch eher als Begründung genannt werden könnte (vgl. Stanzel-Tischler, 2013, S. 198).

Fast alle frühpädagogischen Ansätze in Kindertageseinrichtungen beinhalten Überlegungen zu Sprachbildung und Sprachförderung, wobei sich die Umsetzungen in Bezug auf Ziele, Gegenstandsbereiche, Methoden oder Materialien teilweise sehr voneinander unterscheiden (vgl. Kammermeyer & Roux, 2013, S. 516).

Es ist allen klar, dass die Verankerung einer ganzheitlichen und systematischen Sprachbildung im Kita-Alltag nicht von heute auf morgen gelingen kann. Sprachliche Förderung ist als eine Querschnittsaufgabe von Kindertageseinrichtungen zu verstehen, die dementsprechend nicht separat und isoliert erfolgt, sondern integriert in elementarpädagogische Aktivitäten (vgl. Sens, Jampert, Best & Zehnbauer, 2009, S. 190). Dafür benötigen elementarpädagogische Bildungseinrichtungen nicht nur Fachkräfte, sondern auch andere Ressourcen. Die professionelle Sprachförderarbeit in Kindertageseinrichtungen, betonen Sens et al. (2009, S. 190), erfolgt dank solide sprachlichen Grundwissens, einer Qualifizierung in den Bildungsbereichen und einem breiten pädagogischen Repertoire. Es braucht aber auch viel Zeit, vor allem für die Reflexion auf Seiten der Fachkräfte (vgl. ebd.: 190).

Das sind nicht die einzigen Ressourcen, die für die Bewältigung der bevorstehenden Aufgaben in der frühen Sprachförderung gebraucht werden. In vorschulischen und schulischen Einrichtungen stehen die Pädagog\_innen aufgrund des zunehmenden Migrationsgeschehens häufig vor der Herausforderung, geeignete Konzepte bezüglich Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Bildungsprozess zu entwickeln und umzusetzen (vgl. Stitzinger, 2014, S. 311).

Die Wirkung des Kindergartens auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen soll dabei nicht vergessen werden. Es wird auf die förderliche Wirkung des Kindergartenbesuchs auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die sowohl national als auch international gut belegt ist, hingewiesen (vgl. Kammermeyer & Roux, 2013, S. 520-521). Allerdings ist diese Wirkung einerseits von der Dauer des Kindergartenbesuchs, aber vor allem von der Qualität der Einrichtung abhängig:

Zwar hat die Familie auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder am Ende der Kindergartenzeit den größten Einfluss, dennoch gehen von den Entwicklungsunterschieden zwischen den Kindern im Fall der Sprachentwicklung 18 % auf die Kindergartenqualität zurück (Kammermeyer & Roux, 2013, S. 520-521).

Die Bedeutung der Kindertagesstätte für den Spracherwerb sowohl für Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, als auch für die Kinder mit Deutsch als Erstsprache wird von Dubowy & Gold (2014, o. S.) hervorgehoben. Das „Sprachbad“ ist nach ihrer Meinung besonders wichtig bei Kindern, die mit Deutsch als Zweitsprache auf-

wachsen und oft vor dem Besuch der Kindertagesstätte nur unzureichende Erfahrungen mit der deutschen Sprache haben. Die deutschsprachigen Kinder aus Familien, die bildungsfern sind und in denen sie keine anregungsreiche Sprachumwelt erleben, können ebenfalls von einem vielfältigen sprachlichen Angebot im Kindergartenalltag profitieren (vgl. Dubowy & Gold, 2014, o. S.).

Sprachförderung in Kindertagesstätten kann auf vielerlei Weise geschehen, zum einen explizit durch den Einsatz spezifischer Fördermaßnahmen, zum großen Teil aber implizit durch die alltägliche Kommunikation zwischen den Erzieher\_innen und den Kindern sowie den Kindern untereinander (vgl. Dubowy & Gold, 2014, o. S.).

Ähnlich wird die Situation von Merkel (2005, o. S.) gesehen. Die von gewohnter Lebensumwelt abgelösten Förderkurse können nur Teilfunktionen der kindlichen Sprachbeherrschung unterstützen, aber die entscheidende Anregung muss über längere Zeiträume und im alltäglichen Umgang mit Erwachsenen und anderen Kindern erfolgen:

Die Sprachförderung im Kindergarten hat es überwiegend mit Kindern zu tun, denen schlicht die notwendige Anregung und die Gelegenheiten fehlten, die kommunikativen Verhaltensweisen und sprachlichen Strukturen zu übernehmen, die in ihrem kulturellen Umfeld gebräuchlich sind (Merkel, 2005, o. S.).

Eine enorm wichtige Rolle spielen sowohl die pädagogischen Konzepte, als auch die pädagogischen Fachkräfte der Kindergärten, die sich mit der Sprachförderung beschäftigen. Es kann passieren, dass nicht alle Kinder in die Kindergartenwelt mit all ihren Angeboten eintauchen wollen, weil sie eben nicht alles verstehen können. Wie die Kinder diese Diskrepanz erleben und bewältigen, hängt nicht zuletzt vom pädagogischen Konzept des Kindergartens und dessen Fachkräften ab (vgl. Jampert, 2009, S. 32).

Einen besonders großen Beitrag zur Sprachförderung können die pädagogischen Fachkräfte leisten, die sich für Sprachen interessieren, über Sprachen Bescheid wissen, neugierig auf die Sprachkenntnisse der Kinder sind, über Texte in verschiedenen Sprachen verfügen und so zum Vorbild für die Kinder werden (vgl. Müller-Krätzschmar & Yörencü, 2011, S. 11).

Dementsprechend wäre eine sinnvolle Investition laut Merkel (2005, o. S.) die Investition in die Verbesserung der Sprachförderung in den Einrichtungen selbst. Obwohl die großen Kosten, die für flächendeckende Screenings und darauf aufbauende Förderkurse anfallen, können diese im Endeffekt ohne durchgreifende Wirkung bleiben (vgl. Merkel 2005, o. S.). Für die elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen könnte es eine Lösung sein, dass einerseits den Fachkräften der Kindertageseinrichtung umfassende Kenntnisse über kindliche Sprachentwicklung und Sprachförderung vermittelt werden,

wobei sie für die Sprachverwendung der Kinder sensibilisiert werden und was ihnen ermöglicht, individuell darauf einzugehen. Die Sprachförderung sollte andererseits im täglichen Umgang mit den Kindern zu einer zentralen Zielsetzung jeder elementaren Pädagogik gemacht werden (vgl. Merkel 2005, o. S.).

In diesem Fall sollten ebenso die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu diesem Thema mitberücksichtigt werden. Diese werden häufig von Rahmenbedingungen der Einrichtungen beeinflusst. Hopp et al. (2010, S. 623) betonen, dass pädagogische Fachkräfte, die in die Sprachförderung eingebunden sind, höheres Wissen und höhere Motivation zur Sprachförderung als pädagogische Fachkräfte, die in Einrichtungen ohne Sprachförderung tätig sind, zeigen (vgl. Hopp et al., 2010, S. 623). Das heißt die Qualität der sprachlichen Förderung lässt sich vor allem auf die Kompetenzen der Sprachförder\_innen zurückführen:

In der Praxis kommt es also letztlich darauf an, wie Wissen und Konzepte zur Sprachförderung von den pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden, d. h., wie diese mit den Kindern sprechen, wie sie Dialoge führen, wie sie Gespräche mit Kindern gestalten und Instrumente und Material einsetzen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit lenken und worauf sie Wert legen (Jungmann, 2020, S. 321).

Abhängig ist das alles von der sprachlichen Kompetenz und der Sprechfreude der Fachkräfte, der Bildungsbiografie und beruflichen Sozialisation und davon ausgehend auch aus ihrer jeweiligen spezifischen Orientierung und Haltung gegenüber der Sprache und Schrift. In Kindertageseinrichtungen sind Situationen und Handlungsanforderungen hoch komplex, mehrdeutig und nicht standardisierbar (vgl. Jungmann, 2020, S. 321)

Nicht nur die oben erwähnte Komplexität der Aufgaben, sondern auch andere Faktoren können einige Schwierigkeiten verursachen. Da Missverständnisse über die eigene berufliche Funktion, sowie Unsicherheiten oder unrealistische Erwartungen über die sprachlichen Fortschritte der Kinder als auch Leistungsdruck, die bei Kindergartenpädagog\_innen auftauchen könnten, sind an dieser Stelle zu erwähnen (vgl. Buttaroni, 2006, S. 2). Dafür wäre eben die spezielle Qualifizierung in dem Bereich der frühen Sprachförderung äußerst hilfreich:

Diese Qualifizierung der Pädagog\_innen umfasst die Befähigung zur individuellen pädagogischen Sprachdiagnose, die Sensibilisierung für die sprachliche Ergiebigkeit von Alltagssituationen, die Nutzung der Vielsprachigkeit, den bewussten Gebrauch der eigenen Sprache, die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion von Deutschfördereinheiten und von Einheiten der Sprachbildung in den Familiensprachen, die Fähigkeiten der Kooperation in der sprachlichen Bildung (Reich, 2008, S. 256).

Kindertageseinrichtungen gelten als zentrale Orte für die frühkindliche Sprachförderung. Es darf aber nicht vergessen werden, dass eine angemessene Förderung von Kindern mit Sprachförderbedarf durch die Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrich-

tungen, wie zum Beispiel die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel, ein hoher Geräuschpegel und ungünstige sprachliche Gruppenzusammensetzungen, erschwert werden könnte (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007, zit. n. Betz, 2013, S. 266).

Außerdem liegt noch zu wenig Wissen vor über die alltagsintegrierte Sprachförderung, die zentraler Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags in Kindertagesstätten ist, insbesondere darüber, wie sie durchgeführt wird und welche Wirkungen sie hat. Auch wenn es eine Menge verschiedenster sprachdiagnostischer Verfahren gibt, fehlen zudem Ansätze, die Sprachdiagnostik und Sprachförderung systematisch verbinden (vgl. Kammermayer & Roux, 2013, S. 524)

## **2.4.2 Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“**

### **(MA 10)**

In dem Abschnitt 2.3 wurde das Thema Bildungspolitik beleuchtet. In Österreich spielt sie die Rolle einer Entscheidungsstruktur. Es ist eine wesentliche Aufgabe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Umsetzung der Aspekte der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern zu koordinieren und sicherzustellen (vgl. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep\\_bmbwf.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep_bmbwf.html)).

In Wien sorgt das sogenannte Referat „Sprachliche Bildung“ der Magistratsabteilung 10 (Wiener Kindergärten) der Stadt Wien, für die qualitätsvolle elementare Bildung, die auch die frühe Sprachförderung inkludiert.

Als nächster Schritt wird die weitere für die Organisation der frühen Sprachförderung in Wien verantwortliche Ebene betrachtet und zwar das Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10). Zu den Aufgaben der Magistratsabteilung (MA) 10 gehören laut der offiziellen Webseite der Stadt Wien sprachliche Bildung in städtischen Kindergärten, sowie Sprachförderung für private Bildungseinrichtungen (vgl. <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma10/>).

Die sprachliche Förderung für Vorschulkinder findet dank des Referats „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) statt. Das übergeordnete Ziel der österreichweiten Maßnahmen ist die Förderung der Bildungssprache Deutsch, wodurch den Kindern ein leichter Schuleinstieg durch individuelle Förderung ermöglicht werden soll (vgl. ebd.). Trotzdem wird die sprachliche Bildung nicht nur auf die Bildungs-

sprache Deutsch beschränkt, sondern alle Sprachen werden als weiteres Ziel der sprachlichen Bildung, an deren Vielfalt das Interesse der Kinder geweckt werden soll, betrachtet (vgl. ebd.).

Das in den Kindergärten der MA 10 verfolgte Konzept der Sprachförderung basiert auf einem spielerisch-ganzheitlichen Ansatz, dessen Ausgangspunkte die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder sind. Es gibt eine alltagsintegrierte Sprachförderung, bei der die natürlichen Kommunikationssituationen und Sprechanlässe im Kindergarten von den Elementarpädagog\_innen und Assistent\_innen aufgegriffen und genützt werden (vgl. Wiedner & Zell, 2019, S. 38).

Es ist seit 2008 möglich geworden, Unterstützung für die frühe Sprachförderung zu erhalten. Dafür werden den privaten Trägerorganisationen von elementaren Bildungseinrichtungen von der Abteilung Kindergärten (MA10) Sprachförderkräfte zur Verfügung gestellt (vgl. <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma10/>).

Auf den ersten Blick scheint es einfach zu sein, dahinter steckt aber ein langer Prozess der Vermittlung. Es gibt die Möglichkeit für die städtischen und privaten Kindergärten und Kindergruppen in Wien auf Basis der „Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ bei der MA 10 um Zuteilung von spezifisch geschulten Sprachförderkräften anzusuchen (vgl. MA 10, 2018c, zit. n. Wiedner & Zell, 2019, S. 39). Dafür sollen von den gruppenleitenden Elementarpädagog\_innen in festgesetzten Beobachtungszeiträumen mithilfe der Erhebungsinstrumente „BESK kompakt“ Sprachstandserhebungen durchgeführt werden. Die Daten über die Kompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache werden der MA 10 übermittelt, woraus ein erhöhter Sprachförderbedarf am Standort abgeleitet wird und demnach zusätzliche personelle Ressourcen zur Sprachförderung zur Verfügung gestellt werden können (vgl. Wiedner & Zell, 2019, S. 39).

Nach einem Schlüssel, der unter Berücksichtigung des für die Sprachförderung bereitgestellten Budgets und der Gesamtanzahl der ermittelten Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf in Deutsch festgelegt wird, berechnet man den zeitlichen Rahmen der Unterstützung durch die Sprachförderkräfte der MA 10 (vgl. MA 10 2018e, zit. n. Wiedner & Zell, 2019, S. 39). Von der MA 10 werden zusätzlich oder alternativ zu personellen Ressourcen auch „Schulungsangebote für das Stammpersonal in den Kindergärten vorbereitet und/oder Materialien für Elementarpädagog\_innen bzw. für die Kinder zum

Zweck der Sprachförderung“ bereitgestellt (vgl. MA 10, 2018c, zit. n. Wiedner & Zell, 2019, S. 39).

Als Anstellungsvoraussetzung für die Tätigkeit als Sprachförderkraft bei der MA 10 dient entweder eine pädagogische Grundausbildung oder lebensweltliche Mehrsprachigkeit (es wird nicht präzisiert, was genau letztere bedeutet). Der Großteil der in Wien tätigen Sprachförderkräfte hat nach Wiedner & Zell (2019, S. 39), die sich mit dem Thema gründlich befassten, pädagogische Vorerfahrungen. In den Reihen der Sprachförder\_innen sind ausgebildete Elementarpädagog\_innen, Volksschul- und AHS-Lehrkräfte, Pädagog\_innen mit einschlägigen Ausbildungen im DaF und DaZ-Bereich sowie Absolvent\_innen des Studiums der Bildungswissenschaft präsent. Es sind aber auch Menschen tätig, die über keine langjährige pädagogische Ausbildung verfügen, dafür aber über die Mehrsprachigkeit, die als eine wertvolle Ressource für den professionellen Umgang mit der sprachlichen Diversität in den Wiener Kindergärten gesehen wird (vgl. Wiedner & Zell, 2019, S. 39).

### **2.4.3 Sprachförderkräfte im Elementarbereich**

Eine relativ neue berufliche Richtung, die in den letzten Jahren eine immer wichtigere Rolle für die Sprachentwicklung sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen spielt, ist jene der sogenannten Sprachförderkräfte. Das sind Fachkräfte, die sich unvermittelt mit der Förderung der Sprachen beschäftigen und versuchen, diese so gut wie möglich zu gewährleisten. Im vorigen Kapitel wurde auf das Thema kurz eingegangen und geklärt, wer in Wien eigentlich als Sprachförderkraft tätig sein kann. Es bleiben jedoch einige Fragen offen, z.B. über wie viel Wissen über die Struktur und den Erwerb der deutschen Sprache, über Mehrsprachigkeit und sprachförderliches Verhalten die Fachkräfte verfügen sollten, damit eine qualitativ hochwertige Sprachförderung durchgeführt werden könnte? Ob die geförderten Kinder von den durchgeführten Sprachförderaktivitäten wirklich profitieren können (vgl. Ofner, Roth & Thoma, 2015, S. 27)?

Zurzeit gehört die sprachliche Förderung häufig zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich, wodurch ihr Arbeitsspektrum entsprechend erweitert wurde. So zählen etwa in Deutschland laut den Bildungsplänen der bestimmten Bundesländer, die Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und die entsprechende Förderung zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Müller, Geist & Schulz, 2013, S. 491).

Was für die hochwertige Sprachförderung wirklich erforderlich ist, damit Kindertagesstätten als Institutionen sprachlicher Bildung wirken können, ist hauptsächlich Personal, welches die Aufgaben der Sprachbildung und Sprachförderung qualifiziert erfüllen kann, behauptet Reich (2008, S. 257). Darüber hinaus ist die Qualifizierung spezialisierter Kräfte essentiell, denen die besondere Sprachförderung anvertraut ist, die aber auch Funktionen für das Team insgesamt übernehmen. Das sind dann die Expert\_innen für Fragen der sprachlichen Bildung, von welchen die widersprüchlichen Anforderungen individuell erlebter sprachlicher Vielfalt und staatlich zu garantierender sprachlicher Standards ausbalanciert werden sollte (vgl. Reich, 2008, S. 257).

Anfang des Jahrhunderts vertraten Buttaroni, Weigl-Brabec & Gombos (2002, S. 26-27) Meinung, dass eine muttersprachliche Bezugsperson bzw. eine Person, die über eine hohe Sprachkompetenz und eine Aussprache auf Erstsprachniveau verfügt, am besten die Sprachvermittlung im Kindergarten übernehmen könnte (vgl. Buttaroni, Weigl-Brabec & Gombos, 2002, S. 26-27).

Trotzdem sind weder hohe Sprachkompetenz und Aussprache auf Erstsprachniveau, noch die Muttersprachlichkeit alles, was eine gute Sprachförderkraft ausmachen könnte. In diesem Punkt ist Fried zuzustimmen:

Wirksame Sprachförderung kann von den pädagogischen Fachkräften vor allem dann betrieben werden, wenn sie über die notwendige didaktische Kompetenz im Hinblick auf Sprachförderung (Sprachförderkompetenz) verfügen (Fried, 2009, S. 46).

So hängt zum Beispiel die Qualität der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung in großem Maße mit dem gezielten Einsatz von Sprachförderstrategien zusammen, mit denen die Kinder zu Sprachäußerungen in der Zone der nächsten Entwicklung herausgefordert werden (vgl. Kammermayer & Roux, 2013, S. 522). Aufgabe der Sprachförderkräfte ist, davon ausgehend, eine Sprachfördersituation zu schaffen, in welcher das Kind in seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung unterstützt wird. Das heißt, die Fachkräfte, von denen die sprachliche Förderung übernommen wird, diagnostizieren den jeweiligen Entwicklungsstand und den Förderbedarf des Kindes und schaffen vor dem Hintergrund ihres Wissens über den natürlichen Spracherwerb eine förderrelevante Situation (vgl. Hopp et al. 2010, S. 613).

Es wird von Ruberg und Rothweiler (2012, S. 19) darauf hingewiesen, dass Sprachförderung nur dann wirksam werden kann, wenn diejenigen, die die Förderung durchführen, genau wissen, welche Unterstützung und welche sprachlichen Informationen ein Kind aktuell benötigt (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 19).

Hopf, Laier & Nunnenmacher (2013, S. 501) sehen die Anknüpfungspunkte und Bestandteile sprachlicher Begleitung und Unterstützung in dem sprachlichen Wissen, über das Kinder verfügen, und der Eröffnung vielfältiger Möglichkeiten, sich sprachlich zu erproben und erfolgreich mit Sprache zu operieren. Die Bedeutung der Beobachtung und der Interaktion der Fachkräfte soll dabei nicht unterschätzt werden:

Grundlage für eine daran ausgerichtete sprachpädagogische Arbeit ist eine kontinuierliche und gezielte Beobachtung und Dokumentation von kindlicher Sprache, die Betrachtung der verschiedenen Aktivitäten des Kita-Alltags sowie des Interaktionshandelns der Fachkräfte (Hopf, Laier & Nunnenmacher, 2013, S. 501).

Vor allem ist wichtig eine wissensbasierte Reflexion und Analyse anzuknüpfen, die den Fachkräften ermöglicht Kinder in ihrer Sprachentwicklung handlungs- und situationsorientiert und entlang ihrer Interessen zu begleiten (vgl. ebd.: 501).

Das Erfassen der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, die Beurteilung und die darauf aufgebaute Unterstützung im Spracherwerb wird von Geist (2014, S. 1) als eine Herausforderung, mit der die Sprachförderkräfte konfrontiert sind, gesehen. Sie betont ebenso die Notwendigkeit der frühzeitigen und an die sprachlichen Fähigkeiten angepassten Sprachförderung, insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufgrund der kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen. Die Forderung nach einer adaptiven Sprachförderung wird sowohl seitens der Bildungspolitik als auch seitens Wissenschaft erhoben (vgl. Geist, 2014, S. 1).

Das oben Beschriebene birgt jedoch einige Schwierigkeiten mit sich:

Was pädagogische Fachkräfte für erfolgreiche Sprachförderung wissen und können müssen und wie sie im pädagogischen Alltag sprachförderlich handeln sollen, lässt sich angesichts der lückenhaften Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Sprachförderung derzeit nicht generell aus der Empirie ableiten (Thoma et al. 2011, S. 32).

Laut der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG sollen von den Sprachförderkräften Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreicht werden und im Fall des Einsatzes in der frühen sprachlichen Förderung soll nach Möglichkeit eine Qualifikation entsprechend dem Lehrgang zur Qualifizierung für die frühe sprachliche Förderung absolviert werden (vgl. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, 2020, S. 8). Trotzdem wäre eine genauere Beschreibung der Kompetenzen im Zuge der Professionalisierung der Ausbildung notwendig, die der Sprachförderung zugrunde liegen und als eine Grundlage für die Sprachförder\_innen dienen könnte (vgl. Hopp et al. 2010, S. 610).

Sprachförderung wird von der Pädagogischen Hochschule Wien als ein zentrales Thema in der Bildungsregion Wien gesehen und ist als solches auch in dessen Ziel- und Leis-

tungsplan (2019-2021) verankert. So dauert der Hochschullehrgang frühe sprachliche Förderung an der Pädagogischen Hochschule in Wien laut dem Curriculum ein Semester (vgl. Curriculum Elementarbildung). Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob die in diesem Semester erworbenen Kenntnisse für die Gewährleistung der oben beschriebenen Leistungen für eine hochwertige Sprachförderung ausreichend sind.

Von Hopf, Laier & Nunnenmacher (2013, S. 501) wurde auf drei Prämissen, die für die Entwicklung eines Qualifizierungskonzeptes grundlegend sind, hingedeutet: die Qualifizierung umfasst nicht nur wenige Tage, sondern erfolgt über einen längeren Zeitraum, wird prozessbegleitend erfolgen und bezieht ganze Teams mit ein (vgl. Hopf, Laier & Nunnenmacher, 2013, S. 501).

Sowohl Sprachförderkräfte als auch frühpädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, aus der Masse an Konzepten, Programmen und Materialien zur Sprachförderung diejenigen herauszufiltern, die ihnen als besonders geeignet erscheinen (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 14) Es wird davon ausgegangen, dass es nicht das Sprachförderprogramm, das Sprachförderkonzept oder das Sprachfördermaterial ist, das den Spracherwerb eines Kindes fördert, sondern es ist die Sprachförderkraft, die sich eines Sprachförderprogramms, Sprachförderkonzepts oder Sprachfördermaterials bedient. Damit werden die Erwerbsbedingungen so verbessert, dass das Kind eine Sprache schneller erwirbt, als es das ohne diese Unterstützung tun würde (vgl. ebd.: 19).

Damit kehren wir wieder zu dem Thema Qualifizierung der Fachkräfte zurück. Aufgrund empirischer Befunde nehmen Kammermeyer & Roux (2013, S. 523) an, dass ein vielversprechender Weg zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Elementarbereich in der Qualifizierung von Erzieher\_innen liegt. Die potentielle Wirkung eines Sprachförderansatzes hängt auch davon ab, mit welcher Qualität dieser von der pädagogischen Fachkraft umgesetzt wird. Es kann damit gerechnet werden, dass Sprachförder\_innen bestehende Sprachförderansätze aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen verändern. Dafür brauchen sie vor allem diese Erfahrung. Auch für die Qualifizierung von Erzieher\_innen und Sprachförderkräften gibt es sehr unterschiedliche Konzepte, über die bisher noch wenig bekannt ist (vgl. Kammermeyer & Roux, 2013, S. 523).

Wenn wir an die Situation in Österreich denken, so steht in der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG die Verpflichtung der Länder, dafür Sorge zu tragen, dass die Fachkräfte die Qualifikationen gemäß Art. 11, insbesondere auch im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung, aufweisen und sich im

entsprechenden Ausmaß fort- und weiterbilden (vgl. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG, 2020, S. 8).

Ein wichtiger Punkt ist die Verbindung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. Es ist auf jeden Fall notwendig, jedes Kind gemäß seinen individuellen Bedürfnissen zu fördern, deswegen wird Sprachdiagnostik als genuiner Bestandteil von Sprachförderung betrachtet und die Sprachförderung muss ebenso als gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Kindertageseinrichtung betrachtet werden (vgl. Fried, 2009, S. 46).

## 2.5 Sprachförderkompetenzen

Eine Reihe von Erwartungen an Einrichtungen, vor allem Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte in den Bereichen Kindheitspädagogik, empirische Bildungsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit sind in letzten Jahren vorgebracht worden. Dabei sind ganz unterschiedliche Aspekte des Handlungsfeldes diskutiert (vgl. Betz, 2013, S. 260). Von den Erziehenden im Bereich der Frühen Bildung und Erziehung wird eine hohe Kompetenz zur Förderung der sprachlichen Entwicklung der Kinder gefordert (vgl. Adler, 2014, S. 156).

Hierfür benötigen die pädagogischen Fachkräfte und die Sprachförderkräfte eine sprachwissenschaftlich und pädagogisch basierte Kompetenz in den Bereichen Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 23). Es handelt sich mit einem Wort um die sogenannte „Sprachförderkompetenz“. Wie aber lässt sich Sprachförderkompetenz definieren? Adler (2014, S. 156) befasst sich gründlich mit der Frage der Sprachförderkompetenz. Der Umfang der zu entwickelnden Fähigkeiten und der darunter liegenden Kenntnisse ist groß. Wie könnte von den Fachkräften in Kindereinrichtungen eine hohe Sprachförderkompetenz erlangt werden (vgl. Adler, 2014, S. 156)?

Die Forschung hat sich bislang kaum mit dem Thema der Sprachförderkompetenz befasst. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bis dato lediglich einzelne Aspekte der Sprachförderkompetenz untersucht wurden (vgl. Müller, Geist, & Schulz, 2013, S. 492). Hopp et al. (2010) fassen die Bedeutung der Sprachförderkompetenz in verschiedenen Bereichen zusammen. Ich gehe auf deren folgende drei Bereiche ein: Sprache, Sprachstandsdiagnostik, sowie Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

- Sprachförderkompetenz im Bereich Sprache setzt das Kennen der wichtigsten Ebenen des Sprachsystems und die entsprechenden fachsprachlichen Termini

voraus. Man ist in der Lage, typische Phänomene der Kindersprache einzelnen Ebenen zuzuordnen, oder z.B. Ausspracheprobleme von morphologischen Abweichungen, sowie sprachliches Wissen und Sprachverwendung zu unterscheiden.

- Sprachförderkompetenz im Bereich Sprachstandsdiagnostik bedeutet, grundlegende Methoden und Verfahren zu kennen und in der Lage sein, abhängig von der Funktion der durchzuführenden Diagnostik und nach Bereich der geplanten Förderung geeignete Instrumente auszuwählen.
- Sprachförderkompetenz im Bereich Spracherwerb und Mehrsprachigkeit bedeutet, einerseits das Kennen und Abgrenzen von unterschiedlichen Erwerbstypen und andererseits Wissen, wie Zweitsprachler eine systematische Zwischengrammatik aufbauen, die auf verschiedenen Ebenen Transfer bzw. Interferenzen aufzeigt (vgl. Hopp et al., 2010, S. 616).

Eine wichtige und erwähnenswerte Sprachförderkompetenz ist im Bereich der Einstellungen des pädagogischen Personals zu finden, nämlich die kritische Reflexion von negativen Stereotypen zu Mehrsprachigkeit, das Erkennen von Sprachförderung als wichtige Teilkompetenzförderung und adäquate Einschätzung der eigenen Qualifizierung (vgl. ebd.: 623).

Zur Sprachförderung sollen Sprachfördersituationen, die den Kindern relevanten Input in alltäglichen Kontexten anbieten, geschaffen werden. Diese Anforderung setzt als Kompetenzen bei pädagogischen Fachkräften und Sprachförderkräften Strategien zur professionellen Planung und Durchführung von konkreten Fördermaßnahmen, der Auswahl geeigneter Materialien und ein methodisches Repertoire voraus (vgl. ebd.: 620). Es hängt ebenso eng mit den Rahmenbedingungen, die in Kindertageseinrichtungen vorhanden sind, zusammen:

Die Aneignung und der Einsatz dieser Kompetenzen werden von den Einstellungen und Überzeugungen von Fachkräften, sowie den Rahmenbedingungen in ihren Einrichtungen beeinflusst (Hopp et al., 2010, S. 620).

Von Adler (2014, S. 159) wird die Bedeutung des regelmäßigen Austausches hervorgehoben. Sprachförderkompetenz entwickelt sich nicht im Selbstlauf, sondern im täglichen bewussten Handeln. Netzwerktreffen bieten gute Gelegenheiten Ideen weiterzuentwickeln, Erfahrungen auszutauschen, sich gegenseitig zu unterstützen und anzuregen. Solche Netzwerktreffen sind als eine große Bereicherung und Stütze für die Per-

sönlichkeit der Sprachförderkräfte sowie für ihre Arbeit zu betrachten (vgl. Adler, 2014, S. 159).

Pädagogische Fachkräfte, sowie die Sprachförder\_innen, die für die Sprachförderung verantwortlich sind, schreibt Geist (2014, S. 2) stehen vor der keinerlei einfachen Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu erfassen und zu beurteilen, um Kinder mit und ohne Sprachförderbedarf voneinander zu unterscheiden und die Sprachförderung adaptiv an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auszurichten. Von ihnen soll nicht nur Sprachstandserhebung, sondern auch Sprachdiagnostik durchgeführt werden (vgl. Geist, 2014, S. 2).

Nicht zu unterschätzen sind in Kindertagesstätten entsprechende Rahmenbedingungen die von den Fachkräften benötigt werden, um Sprachförderkompetenz entwickeln zu können. Ein wesentlicher Faktor dabei ist Zeit und zwar Zeit für die Kinder und Zeit zur eigenen Vorbereitung und Weiterentwicklung (vgl. Adler, 2014, S. 159).

Der Weg zum Erreichen dieser Kompetenzen führt über die Bereitschaft für und die Neugier auf Weiterbildung, das kreatives Anwenden des Gelernten, das Üben in der täglichen Arbeit sowie die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema (Adler, 2014, S. 161).

## **2.6 Zusammenfassung**

Abschließend lässt sich sagen, dass die frühe Sprachförderung in den letzten Jahren zu einem wichtigen Thema im deutschsprachigen Raum geworden ist. In der internationalen Stadt Wien ist sie als Realität wahrzunehmen und sollte dementsprechend organisiert werden. Die sprachliche Förderung im Elementarbereich gehört keineswegs zu den einfachen Aufgaben, sondern fordert die im Prozess der Organisation involvierten Institutionen von verschiedenen verwaltenden Ebenen heraus.

Dafür sind nicht nur die persönlichen Eigenschaften der pädagogischen Fachkräfte, bzw. Kindergartenpädagog\_innen, Sprachförder\_innen von großer Bedeutung, sondern auch die Rahmenbedingungen, die an den Bildungseinrichtungen vorgefunden werden und in welchen das Konzept der sprachlichen Förderung realisiert werden soll. Der Einfluss der aktuellen Bildungspolitik des Landes sollte dabei nicht unterschätzt werden.

Im nächsten Teil dieser Arbeit befasse ich mich mit der praktischen Seite der Frage und versuche mittels einer eigenen empirischen Untersuchung die zu diesem Thema gestellten Forschungsfragen zu beantworten. Es wird auf die methodische Vorgehensweise der bevorstehenden Forschung detailliert eingegangen.

## **3 METHODENKAPITEL**

In diesem Kapitel gehe ich auf die für die geplante Forschung relevanten Inhaltskomponenten ein und beschreibe die durchgeführte Untersuchung. Dabei werden vier große Punkte, das Forschungsdesign der vorliegenden Masterarbeit, die Datengewinnung sowie auch die Datenaufbereitung und die Datenanalyse vorgestellt. Die vollständigen Interviewleitfäden und die Codierleitfäden, die als wichtige Grundlage für die Erhebung der Daten bzw. deren Auswertung dienen, sind im Anhang der Arbeit zu finden.

### **3.1 Forschungsdesign**

Zu Beginn wird im Rahmen des Forschungsdesigns im Abschnitt 3.1.1 auf die ausformulierte Forschungsfragen und die Untersuchung bzw. die ausgewählte Forschungsmethode eingegangen. Die Wahl der Forschungsmethode ist unabdingbar mit den Forschungsfragen verbunden, deswegen nähere ich mich im Weiteren den Fragen noch einmal an. Qualitative Interviews und deren Prinzipien werden in den Abschnitten 3.1.2 und 3.1.3 unter die Lupe genommen. Gütekriterien, sowie forschungsethische Prinzipien werden in dem folgenden Unterkapitel ebenso thematisiert. Sie sind von großer Bedeutung und ich setze mich mit ihnen im Abschnitt 3.1.4 und 3.1.5 auseinander, um klarzustellen, auf welche Aspekte im Schreibprozess und bei der durchgeführten Untersuchung beachtet wurde.

#### **3.1.1 Forschungsfragen und -methode**

Die wichtigste persönliche Motivation für die Auswahl des Themas war der Einblick in das Thema „frühe Sprachförderung“, welcher im Rahmen eines DaF/DaZ-Seminars stattfand und durch einen Austausch mit in dem Bereich tätigen pädagogischen Fachkräften erfolgte, sowie meine persönliche Erfahrung, die ich in diesem Bereich machte.

Das Ziel der Arbeit ist in erster Linie festzustellen, was die Akteur\_innen der frühen Sprachförderung in Wien herausfordert und wie damit umgegangen wird oder umgegangen werden könnte, falls sich im Laufe der Datenanalyse einige Verbesserungsvorschläge andeuten. Die Bedeutung der Meinungen von in diesem Beruf tätigen Fachkräften ist nicht zu unterschätzen, genauso wie die Kooperation zwischen den Ebenen, zu welchen diese Personen gehören.

Unter Akteur\_innen werden die drei zentralen Ebenen, die unmittelbar in die frühe Sprachförderung in der Stadt Wien involviert sind, bzw. diese organisieren und durchführen, verstanden. Das sind *Sprachförder\_innen*, *Kindergartenpädagog\_innen*, *Mitarbeiter\_innen des Referats „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“* (MA 10). Dadurch, dass die frühe Sprachförderung zu den direkten Aufgaben der oben genannten Teilnehmer\_innen an der Forschung von allen drei Ebenen gehört, ist es für die Forschung äußerst hilfreich, wenn ihre Meinungen und Erfahrungen herangezogen werden können.

Um die gestellten Forschungsfragen erfolgreich beantworten zu können, sollte man sich einer passenden Forschungsmethode bedienen. Für diese Exploration wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt. Studien mit einem quantitativen Forschungsansatz betrachten laut Caspari (2016, S. 17) das Forschungsfeld und die Forschungsgegenstände eher aus einer distanzierten Außenperspektive.

Dementsprechend wurde in der Forschung eine der qualitativen Forschungsmethoden, und zwar die mündliche Befragung in Form von den Expert\_inneninterviews, verwendet. Die qualitative Forschung setzt sich das Ziel, die Untersuchungsgegenstände soweit es geht aus der Innenperspektive der Beteiligten zu erforschen (vgl. Caspari, 2016, S. 17).

Die Wahl dieser Forschungsmethode liegt vor allem in der Relevanz der persönlichen Meinungen der befragten Personen für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen. Daase, Hinrichs & Settineri (2014, S. 110) weisen darauf hin, dass Interviews im Unterschied zu Fragebögen genau dann eingesetzt werden, wenn nach dem Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe gestrebt wird.

Der Beitrag der Befragten ist ausschlaggebend, aber die Rolle der Forschenden ist ebenso nicht zu unterschätzen. Dadurch, dass mit offenen Fragen gearbeitet wird und die Datenerhebung als eine soziale Situation betrachtet wird, sieht Misoch (2019, S. 213) die Interviewten selbst als Erhebungsinstrument. Es gilt, die qualitativen Interviews offen, flexibel und gegenstandsorientiert durchzuführen, wie bereits erwähnt wurde. Dadurch, dass die Interviews vor allem als soziale Interaktion zwischen den Forschenden und den Befragten gesehen werden, hängt der gesamte Prozess der Datenerhebung in hohem Maß von dem\_der Interviewer\_in und dessen\_deren kommunikativen und sozialen Kompetenzen ab. Diese Kompetenzen werden gebraucht, um die ganze Inter-

aktion für den Forschungsprozess fruchtbar machen zu können (vgl. Misoch, 2019, S. 213-214).

### **3.1.2 Qualitative Interviews**

Die Bedeutung bestimmter Entscheidungen, die vor einer empirischen Forschung getroffen werden sollen, wird von Helfferich (2011, S. 168) betont; dazu gehört auch die Entscheidung für eine bestimmte Form des Interviews. Ich entschied mich im Zuge meiner Forschung für die leitfadengestützte Interviews mit Expert\_innen.

Die semistrukturierten Interviews mit einem im Voraus ausgearbeiteten Interviewleitfaden gelten ausgehend von den oben erwähnten Merkmalen der qualitativen Forschung als eine passende Forschungsmethode, mit welcher den Forschungsfragen auf den Grund gegangen werden kann. Im Rahmen der geplanten Untersuchung werden die Interviews mit Expert\_innen durchgeführt, die als „Spezialisten für bestimmte Konstellationen“ betrachtet werden (vgl. Hopf, 1979, zit., n. Mayring, 2010, S. 33).

Für die Expert\_inneninterviews im Zuge meiner Forschung werden die Leitfragen vorab ausgearbeitet, die jedoch im Laufe der Interviews angepasst und verändert werden können. Für jede der für die Forschung relevanten Ebenen wurde ein entsprechender Leitfaden vorbereitet. Die Reihenfolge der Fragen ergibt sich aus der entsprechenden Interview-Situation, um die Gefahr zu vermeiden, dass das Interview durch die starke Orientierung am Leitfaden zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzt wird (vgl. Daase, Hinrichs & Settineri, 2014, S. 111).

Der Leitfaden dient als der „rote Faden“ für die Erhebung der qualitativen Daten, so Misoch (2019). Es werden die wichtigsten Funktionen des Leitfadens aufgelistet, die bei der Vorbereitung der eigenen Leitfragen zu beachten sind:

- thematische Rahmung und Fokussierung;
- Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen;
- bessere Vergleichbarkeit der Daten durch thematische Rahmung;
- Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses (vgl. Misoch, 2019:66).

Wie Daase, Hinrichs & Settineri (2014, S. 111) richtig anmerken, wird bei dieser Methode auf der Innensicht einzelnen Individuen fokussiert, wozu ich als Interviewende die Proband\_innen möglichst unverfälscht bewegen soll.

### 3.1.3 Grundprinzipien der qualitativen Interviews

Die Grundprinzipien der qualitativen Interviews wurden im Prozess der Forschung ebenso mitberücksichtigt. Von Helfferich (2011, S. 24) werden die folgenden Grundprinzipien der qualitativen Interviews hervorgehoben, die in dem Forschungsprozess berücksichtigt wurden:

- Kommunikation, die den Zugang zu dem Sinn des Befragten ermöglicht;
- Offenheit, bzw. der offene Äußerungsraum, der von den Befragten im Prozess des Interviews selbst gefüllt werden kann;
- Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit, Anerkennung der Differenz;
- Reflexivität, die die Reflexion des eigenen Parts während des Interviews, sowie die Reflexion der Texterzeugung während der Interpretation vorsieht (vgl. Helfferich, 2011, S. 24).

Diese Prinzipien dienen als eine gute Basis für die Vorbereitung und Durchführung der geplanten Exper\_inneninterviews. Es galt sich auf die Prinzipien zu stützen und sie im Forschungsprozess zu beachten.

### 3.1.4 Gütekriterien

Dadurch, dass sich die wissenschaftliche Forschung von der Alltagsbeobachtung unterscheidet, ist die Einhaltung bestimmter Gütekriterien, die als forschungsmethodische Standards bekannt sind, angesagt (vgl. Caspari, 2016, S. 16). Gütekriterien umfassen verschiedene Regeln und systematisierte Vorgehensweisen, die die Qualität der Studienplanung, der Durchführung der Datenerhebung, der Datenaufzeichnung, der Datentranskription bis hin zur Datenauswertung sicherstellen sollen (vgl. Misoch, 2019, S. 245).

Das zentrale Gütekriterium ist nach Caspari (2016, S. 18) die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Ansätze und Verfahren für die Bearbeitung der Forschungsfrage:

Darüber hinaus die Passung, das sinnvolle Zusammenwirken der einzelnen Elemente und Entscheidungen innerhalb der Forschungsarbeit: zum einen Passung von Gegenstand, Fragestellung, Zielsetzung und Relevanz untereinander, zum anderen Passung von Forschungstradition, Forschungskonzept bzw. -design und Verfahren untereinander sowie die unerlässliche Passung beider Stränge (Caspari, 2016, S. 18).

Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit sind im Unterschied zu den Gütekriterien in quantitativen Forschungsansätzen, die mehr auf die Kontrolle zielen, die zentralen Motive der qualitativen Forschungsansätze (vgl. Caspari, 2016, S. 18). Dadurch, dass die Untersuchung mit der Subjektivität der Forschungsbeteiligten, ihrer Interaktion und der Anwendung interpretativer Auswertungsverfahren zu tun hat, ist das Kriterium der Objektivität damit nicht vereinbar. Misoch (2019, S. 245) nennt neu herausgebildete Gütekriterien empirischer Forschung, die das Kriterium Objektivität für die qualitative Forschung redefinieren:

- Neutralität;
- kontrollierte Subjektivität;
- intersubjektive Nachvollziehbarkeit;
- Verfahrensdokumentation;
- Regelgeleitetheit.

### **3.1.5 Forschungsethische Prinzipien**

Das Prinzip der informierten Einwilligung oder Freiwilligkeit der Teilnahme ist ein wichtiges Prinzip ethischer Abwägungen im Forschungsprozess, welches es noch anzusprechen ist. Einen hohen Stellenwert für die Forschung wurde der Freiwilligkeit der Teilnahme von Forschungspartner\_innen an den Interviews zugeschrieben. Das ist ein wichtiges datenschutzrechtliches und gesetzliches Erfordernis empirischer Untersuchungen, so Legutke & Schramm (2016, S. 111). Genau deshalb sollen die Forschungspartner\_innen vor einer Untersuchung über das geplante Vorgehen während der Interviews informiert werden (vgl. Legutke & Schramm, 2016, S. 111). Die Beteiligten sollen genau wissen, worauf sie sich einlassen, wenn sie sich bereit erklären an der Forschung teilzunehmen. Es ist üblich, dass die Einwilligung schriftlich dokumentiert wird, indem die Teilnehmenden vorab eine vorgefertigte Einwilligungserklärung unterzeichnen (vgl. Strübing, 2018, S. 223).

Im österreichischen Bundesgesetz zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz - DSGVO) ist geregelt, welche Anforderungen an die Vertraulichkeit der gewonnenen Daten gestellt werden, wonach vor dem Beginn der Forschung zu erkundigen war. Dadurch, dass es um die Datenerhebung in städtischen Bildungseinrichtungen geht, wurde vor dem Beginn der Forschung, bzw. vor der Durchführung der geplanten Expert\_inneninterviews um die

Bewilligung einer wissenschaftlichen Erhebung bei dem Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) angesucht. Ebenso wurde die Verpflichtungserklärung auf das Datengeheimnis vorbereitet, in der ich mich verpflichtete das Datengeheimnis gemäß den Bestimmungen des Bundesgesetzes über den Schutz personenbezogener Daten, BGBl. 165/99 (Datenschutzgesetz 2000 - DSGVO 2000) zu wahren und personenbezogene Daten ausschließlich für die bewilligte wissenschaftliche Studie bzw. das bewilligte Forschungsprojekt zu verwenden.

In den Einwilligungserklärungen, die vor der Interviewdurchführung unterschrieben wurden, wird darauf hingewiesen, dass Interviews in dieser wissenschaftlichen Veröffentlichung in Ausschnitten zitiert werden und jede persönliche Information aus Interviews entfernt wird, damit es nicht zu einer Identifizierung der Personen kommt. Die im Prozess der Forschung gesammelten Interviewdaten werden von personenbezogenen Kontaktdaten getrennt und für andere Personen unzugänglich gespeichert. Die im Prozess der Forschung gesammelten Kontaktdaten werden nach Beendigung des Forschungsprojekts sofort gelöscht (vgl. <https://www.uni-siegen.de/datenschutz/arbeitshilfen/einwilligungserklaerunginterview>). All diese Schritte helfen das Prinzip der Nichtschädigung für die Teilnehmer\_innen in der geplanten Untersuchung zu gewährleisten.

### **3.2 Datenerhebung**

Im nächsten Punkt wird auf die Datenerhebung als einen der wichtigen Schritte des Forschungsprozesses eingegangen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen sind die Expert\_inneninterviews sowie die qualitative Inhaltsanalyse der gewonnenen Daten ausschlaggebend. Das Gewinnen von Daten für die folgende Masterarbeit sah die Feldforschung vor, das heißt die nötige Information wurde aus den auf verschiedenen Ebenen durchgeführten leitfadengestützten Expert\_inneninterviews abgeleitet. Die durchgeführten Interviews geben einen guten Einblick in die Arbeit der Expert\_innen, die einen direkten Bezug zu der frühen Sprachförderung in Wien haben. Der gesamte Forschungsablauf wird im Abschnitt 3.2.1 tabellarisch dargestellt. Folgend werden in den Abschnitten 3.2.2 und 3.2.3 das Sampling und das Interviewverfahren beschrieben. Mit der kritischen Reflexion nach der Datenerhebung in dem Abschnitt 3.2.4 wird dieser Teil abgeschlossen.

### 3.2.1 Ablauf der Forschung

Der empirische Teil der Arbeit wurde aufgrund der Theorieerarbeitung aufgebaut und sah eine qualitative Forschung vor, deren Vorbereitung gleich dem Abschluss des theoretischen Kapitels folgte. Der Forschungsverlauf wird in folgender Tabelle, die die Phasen, deren Dauer und Aufgaben beinhaltet, abgebildet.

PHASE	ZEITRAUM	AUFGABEN
Vorbereitung	Mitte September bis Anfang Oktober	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausarbeitung von Leitfragen;</li> <li>- Ansuchen um Genehmigung für Durchführung einer Erhebung bei dem Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien - Kindergärten“ (Zusammenstellen entsprechender Unterlagen);</li> <li>- Vorbereitung von Infoblättern und Einwilligungserklärungen zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten</li> </ul>
Proband_innensuche	Anfang Oktober bis Mitte November	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontaktaufnahme mit potenziellen Proband_innen;</li> <li>- Unterschreiben von Einwilligungserklärungen, mündliche Erläuterung des wissenschaftlichen Vorhabens;</li> <li>- Vereinbarung von Terminen/Einplanung der Interviews</li> </ul>
Durchführung der Expert_inneninterviews	Ende Oktober bis Ende November	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung der Interviews (telefonisch);</li> <li>- grobes Transkribieren der Aufnahmen (im Zeitraum zwischen bevorstehenden Interviews)</li> </ul>
Transkription	November	<ul style="list-style-type: none"> <li>- feines Transkribieren der aufgenommenen Interviews;</li> <li>- Erstellen der Kodierleitfäden für die Auswertung der gesammelten Daten</li> </ul>

Auswertung	Ende Dezember bis Mitte Januar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausarbeiten der Kodierleitfäden;</li> <li>- Auswertung der Interviews anhand des Kodiersystems;</li> <li>- Detaillierte Auswertung der Interviews nach Kategorien</li> <li>- Zusammenfassung der Ergebnisse;</li> <li>- Resümee des gesamten empirischen Teils der Arbeit</li> <li>- Conclusio</li> </ul>
------------	--------------------------------------	--

*Tabelle 1: Ablauf des Forschungsprozesses*

### 3.2.2 Sampling

Die Forschung sah leitfadengestützte Expert\_inneninterviews mit den in dem Bereich der frühen Sprachförderung tätigen Proband\_innen vor. Die ausgewählten Teilnehmer\_innen gehören zu den drei zentralen Ebenen der frühen Sprachförderung – das sind die Sprachförder\_innen, pädagogische Fachkräfte aus den Kindergärten und Mitarbeiter\_innen des Referats „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA10). Diese Interviews ermöglichen einen Einblick in die Organisation und in die Realisierung der sprachlichen Förderung im Elementarbereich in der Stadt Wien zu gewinnen.

Außerdem ist es von großem Nutzen eine zusätzliche Perspektive auf die Forschung einzubeziehen. Ein Interview mit einem/einer Akteur\_in, der/die gleichzeitig zu mehreren der oben erwähnten Ebenen gehört, und dementsprechend einen speziellen Bezug zu dem Thema hat, bzw. sich dadurch in dem System der Organisation anders auskennt, hilft die Konstellation aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten.

Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über die Zusammensetzung meiner Forschungsteilnehmer\_innen:

- 1 Interview mit einer externen Sprachförderin, die in einem Kindergarten in Wien tätig ist;
- 1 Interview mit einer internen Sprachförderkraft, die in einem Kindergarten in Wien tätig ist;
- 1 Interview mit der Pädagogin aus einem Kindergarten in Wien, die mit einer Sprachförderkraft zusammenarbeitet;
- 1 Interview mit der Pädagogin aus einem Kindergarten in Wien, die keine Zusammenarbeit mit Sprachförder\_innen erlebte;

- 1 Interview mit der Bildungsreferentin aus dem Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10);
- 1 Interview mit dem\_r Experten\_in, die eine Außenperspektive hineinbringt.

Für die Interviews auf der ersten Ebene wurden zwei in Wiener Kindergärten tätige Sprachförderkräfte ausgesucht. Die beiden Sprachförder\_innen arbeiten nach verschiedenen Modellen, was einen Einblick über zwei Arten der Förderung sowie über die in beiden Modellen der Förderung herrschenden Schwierigkeiten und den Umgang mit diesen ermöglicht. Durch die Interviews können in der frühen Sprachförderung tätige Sprachförderkräfte über ihre Arbeitserfahrungen ohne Druck berichten, ihre Wünsche, bzw. Verbesserungsvorschläge für das Arbeitsfeld äußern, die entstehenden Herausforderungen ansprechen.

Zwei weitere Interviews erfolgen mit zwei Kindergartenpädagog\_innen aus Kindergärten in Wien. Wie in dem oben beschriebenen Fall mit den Sprachförderkräften werden die pädagogischen Fachkräfte aus zwei unterschiedlichen Kindergärten, die nach verschiedenen Modellen arbeiten, ausgewählt. Die für das erste Interview ausgesuchte Pädagog\_in ist in einem Wiener Kindergarten tätig, welcher über keine zusätzliche Unterstützung, bzw. externe oder interne Sprachförderkraft, verfügt. Das heißt, die Sprachförderaktivitäten sollten von den pädagogischen Fachkräften des Kindergartens übernommen und realisiert werden.

Um den Unterschied in der Realisierung des Sprachförderkonzeptes zu zeigen, soll an dem zweiten Interview eine Pädagogin aus einem Kindergarten Wiens mit einer zusätzlichen Unterstützung für die sprachliche Förderung teilnehmen. Dabei wird auf die organisatorische Seite der Frage eingegangen bzw. wie die Sprachförderung in den Alltag des Kindergartens eingebaut und realisiert wird und die Kooperation zwischen beiden pädagogischen Fachkräften funktioniert.

Abschließend wurde das Interview mit der obersten Ebene, bzw. mit einer Mitarbeiter\_in von dem Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) stattfinden. Die aus den vorherigen Interviews gewonnenen Daten wurden für die Ausformulierung der Interviewfragen für diese verwaltende Ebene verwendet.

Es wurde darüber hinaus ein Interview mit einer Teilnehmerin durchgeführt, die einen Bezug zu der frühen Sprachförderung hatte und allen drei Ebenen gehörte und dadurch auch eine „Außenperspektive“ in die Forschung hineinbringen konnte. Die Interviewteilnehmerin war hauptsächlich als Sprachförderin tätig, verfügte aber über die Erfah-

rung als Kindergartenpädagogin und kooperierte außerdem mit dem Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10).

In allen Interviews wurde auf die gleichen Aspekte eingegangen, um in dem Prozess der Auswertung die Sichtweisen auf die gleichen Punkte von allen drei befragten Ebenen vergleichen zu können.

### **3.2.3 Verfahren**

Die Leitfäden wurden für bessere Anschaulichkeit tabellarisch dargestellt und sind im Anhang der Arbeit zu finden. Sie basieren auf den in der Theorie erörterten Aspekten und dienten als eine Stütze für die Durchführung der Interviews. Die Tabellen mit Interviewleitfragen enthalten auch die Fragen zum Aufrechterhalten, auf die ich während der Interviews zurückgreifen konnte.

Dabei wird die strukturelle Ebene des Leitfadens berücksichtigt und die Interviews sind in vier verschiedene Phasen aufgebaut:

1. Informationsphase;
2. Aufwärm- und Einstiegsphase (Warm-up);
3. Hauptphase;
4. Ausklang- und Abschlussphase (vgl. Misoch, 2019, S. 68).

In der ersten Phase wurden die Teilnehmerinnen über das Thema der Forschung mündlich informiert. Das Unterschreiben von der Einwilligungserklärung gehörte ebenso zu der Phase eins. Während der Aufwärm- und Einstiegsphase wurden die statistischen Daten gesammelt und die ersten Fragen zu dem Thema gestellt. In der Hauptphase wurde auf die Kernfragen, die für Beantwortung der Forschungsfragen am relevantesten sind, eingegangen. Die Ausklangphase kam zum Schluss des Interviews und half das Erzählte zusammenzufassen und auf Anregungen oder Fragen von den Teilnehmerinnen zu reagieren. Diese Phase war für das Bedanken und das Abschiedsnehmen vorgesehen.

### **3.2.4 Kritische Reflexion nach der Datenerhebung**

In jeder Art der Befragung ist die Gefahr die Interviewenden in ihrem Antwortverhalten unbewusst zu beeinflussen oder gar bewusst zu manipulieren nicht ausgeschlossen. Genau deswegen gilt eine kritische Reflexion, inwiefern das gelungen oder auch nicht ge-

lungen ist, als unabdingbar (vgl. Daase, Hinrichs & Settineri, 2014, S. 119). Dadurch, dass die Forschung in die oben beschriebenen Phasen aufgeteilt ist, fiel mir als Forscherin leicht, mich mit der kritischer Reflexion nach jeder Phase zu beschäftigen. Außerdem hilft es einen besseren Überblick über die Fortschritte zu gewinnen bzw. diese kritisch zu hinterfragen. Die darauffolgenden Schritte wurden dank der Reflexion besser ins Auge gefasst. Im Folgenden gebe ich einen Überblick über die Reflexion des Ablaufs und die Veränderungen, die als deren Folge vorgenommen wurden.

Zu Beginn der Forschung war der Plan, die Interviewpartner\_innen von den drei ausgewählten Ebenen nach dem folgenden Schema zu interviewen:

Sprachförder\_innen → Kindergarten Pädagog\_innen → Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) + Außenperspektive

Die Sprachförder\_innen wurden als die ersten Interviewpartner\_innen ausgewählt, weil sie einen direkten Zugang zu der Organisation und dem Prozess der frühen sprachlichen Förderung in Kindergärten haben. Einige in diesen Interviews gewonnene Informationen konnten in der Form der neuformulierten Fragen in anderen Interviews verwendet werden. Grundsätzlich sollten in allen bevorstehenden Interviews ähnliche Aspekte, die zum Thema frühe Sprachförderung gehören angesprochen werden.

Eine der großen Veränderungen, die im Laufe der Forschung stattfand und wahrgenommen werden sollte, war die schriftliche Beantwortung der Interviewfragen anstatt eines persönlichen Interviews auf der Ebene des Referats „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10). Die Durchführung eines persönlichen Interviews auf dieser Ebene war aus Verschwiegenheits- und Loyalitätsgründen nicht möglich. Dadurch, dass die Anzahl der Mitarbeiter\_innen in dem Referat relativ klein ist und die Anonymisierung dementsprechend nicht gewährleistet werden konnte, sind die Interviewfragen von dem gesamten Team des Referats in der Form eines Fragebogens schriftlich beantwortet worden. Der Fragebogen wird ebenso für die Auswertung und die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen herangezogen.

Im Laufe der Untersuchung musste mein Plan unter dem Einfluss bestimmter Faktoren, wie Corona-Krise und des daraus resultierenden Lockdowns, angepasst und dementsprechend auch geändert werden. Die Situation erschwerte die Suche nach Proband\_innen für die Forschung einigermaßen. Aufgrund dessen, dass die sozialen Kontakte in der Zeit des Lockdowns reduziert sein sollten, sind alle der geplanten Interviews ausschließlich telefonisch durchgeführt worden. So war es unmöglich die Interviewpartner\_innen zu sehen und deren Gestik, Bewegungen und Mimik während des Ge-

sprächs wahrzunehmen. Das bedeutete eine Umorientierung beim Transkribieren, indem ich mich dabei hauptsächlich auf das Gehörte, bzw. die Intonation, Pausen, Betonungen orientieren musste.

Die passenden Proband\_innen zwischen den berufstätigen Sprachförder\_innen, sowie Pädagog\_innen für ein Interview zu finden, war keine einfache Aufgabe, weil nicht jede aufgrund der Auslastung dafür im eigenen Tagesablauf Zeit einplanen konnte/wollte.

Grundsätzlich wurde das Zeitmanagement zur Herausforderung, weil die Suche nach Proband\_innen sowie der Zeitraum zwischen den Verabredungen und den tatsächlichen Durchführungen der Interviews aufgrund der eingeführten Coronamaßnahmen länger als geplant dauerte. Dadurch, dass die Studie die Mitarbeiter\_innen einer städtischen Organisation als Proband\_innen vorsah, wurde eine schriftliche Genehmigung der Stadt Wien – Kindergärten (MA 10) gebraucht, was ebenso einige Zeit in Anspruch nahm. Demgemäß wurde Flexibilität zu einer wichtigen Voraussetzung für die gelungene Forschung.

Kleine Veränderungen betrafen auch die Leitfragen, die für die Interviews vorab ausgearbeitet worden sind. Von der ersten Probandin wurde das Thema der eigenen Ausbildung aus einem anderen Blickwinkel angesprochen als in den Leitfragen vorgesehen. Als Folge wurden zusätzliche Fragen über die Unterschiede in dem Zugang zu der Tätigkeit ausgearbeitet, die durch den eigenen Ausbildungshintergrund und Berufserfahrung bedingt sind.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Veränderungen und Verzögerungen in dem Fortschritt und dem Ablauf der Untersuchung nur geringfügig waren. Es war sinnvoll zu jeder Phase des Forschungsprozesses über die Relevanz und Konsequenzen der Interaktionen und der eigenen Involviertheit sowie auch der Ereignisse und Entscheidungen im Untersuchungsfeld und der Weichenstellungen für das eigene Forschungsprojekt nachzudenken (vgl. Breuer, Mey & Mruck, 2011, S. 441).

### **3.3 Datenaufbereitung**

Alle Interviews wurden telefonisch oder online durchgeführt und mit einem Diktiergerät vom Smartphone aufgenommen. Die Datenaufbereitung in dieser Forschungsarbeit erfolgte durch die Transkription der in den durchgeführten Interviews gewonnenen Daten. Transkriptionen gehören in der qualitativen Forschung zu einer wichtigen Methode der Datenaufbereitung (vgl. Misoch, 2019, S. 263).

Die Audiodaten (Sekundärdaten), die im Prozess der Interviews entstehen, werden dabei in Textdaten (Tertiärdaten) überführt, die dann der Analyse zugeführt werden. Misoch (2019) betont die Bedeutung der Sorgfältigkeit des Prozesses der Transkription, weil es sich um einen elementaren Bestandteil für die Qualitätssicherung der qualitativen Daten handelt (vgl. Misoch, 2019, S. 265).

Es werden dabei zwei Tiefengrade der Transkription unterschieden: das Basis- und das Feintranskript. Für die Transkription der durchgeführten Interviews wurde das Basistranskript ausgewählt. Diese Art der Transkription besteht aus der Wiedergabe der Worte des Sprechbeitrages der Beteiligten inkl. der Berücksichtigung der Prosodie, sodass Betonungen, Rhythmus und Akzente verschriftlicht werden. Es wird in der Partiturschreibweise transkribiert, sodass Überlappungen, Pausen und Abbrüche sichtbar werden; des Weiteren werden para- und nonverbale Ereignisse verschriftlicht und erste Kommentare des Interviewenden werden hinzugefügt (vgl. Misoch, 2019, S. 269).

Beim Transkribieren folgte ich den pragmatischen Richtlinien für die Gesprächstranskription von Froschauer und Lueger (2020). Die Transkription eines Interviews ist exakt unter Beibehaltung des Dialekts oder sprachlicher Besonderheiten ohne Annäherung an die Schriftsprache erfolgt (vgl. Froschauer & Lueger, 2020, S. 243). Dadurch, dass alle Interviews ausschließlich telefonisch oder online durchgeführt wurden, sodass man die Interviewpartner\_innen nur hören und nicht sehen konnte, wurde hauptsächlich auf die non-verbale Signale, wie z.B. Lachen, längere Pausen beim Überlegen, Seufzen usw. beim Transkribieren geachtet.

Für die Transkription der durchgeführten Interviews wurde die Transkriptionssoftware oTranscribe verwendet. Die Software ist gebührenfrei online verfügbar. Es ist möglich die gewonnenen Audioaufnahmen hochzuladen und diese direkt in der Software zu transkribieren. Diese Transkripte im Umfang von ca. 30 Seiten werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Der Prozess des Transkribierens erfolgte in zwei großen Schritten. Im ersten Schritt wurde eine grobe Gesprächstranskription, in der nur die gesamten Aussagen festgehalten wurden, angefertigt. Der zweite Schritt war dafür gedacht, die Transkriptionen nach den oben genannten pragmatischen Richtlinien unter der Beibehaltung der sprachlichen Besonderheiten zu ergänzen und zu vervollkommen. Die Option, die das Reduzieren der Geschwindigkeit erlaubte, war bei den Interviewteilen, in denen schnell gesprochen wurde, sehr hilfreich. Die in der Handhabung einfache Software erlaubte die Transkrip-

tionen für die Auswertung auf diese Art und Weise schnell anzufertigen. Im Anhang der Arbeit sind die Interviewtranskriptionen beigelegt.

### 3.4 Datenanalyse

Im folgenden Kapitel wird auf das allgemeine Vorgehen bei der qualitativen Analyse im Abschnitt 3.4.1 eingegangen. Die Kategorienentwicklung und Codierung werden im Abschnitt 3.4.2 thematisiert. Im Abschnitt 3.4.3 werden die prototypischen Auswertungsbeispiele dargestellt. Den problematischen Auswertungsbeispielen wird der Abschnitt 3.4.4 gewidmet.

#### 3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der durch die durchgeführten Expert\_inneninterviews gewonnenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) herangezogen. Dementsprechend wurde entschieden, das Vorgehen der Analyse in fünf Schritte nach dem von Kuckartz angebotenen Ablaufschema zu unterteilen:

Abb. 4. Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen

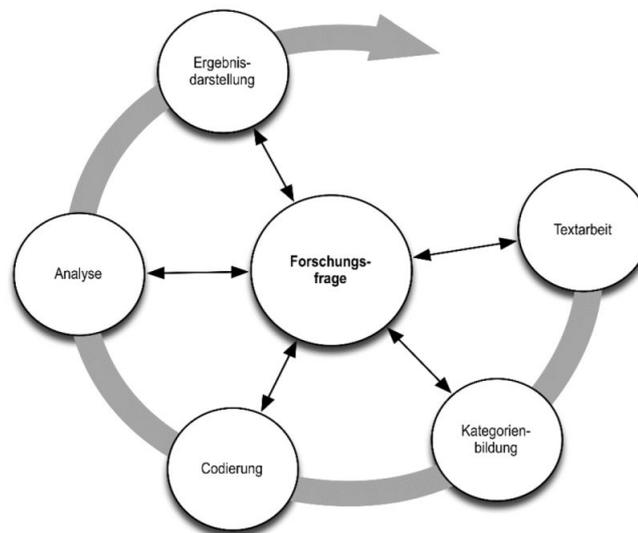


Abbildung 1: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2018, S. 45)

Als erster Schritt und gleichzeitig als Einstieg in die Analyse wurde die initiierende Textarbeit vorgenommen. An sich bedeutet diese Textarbeit das sorgfältige Lesen der gesamten Texte (in meinem Fall sind das die Transkriptionen der Interviews) und das

Verstehen ihres subjektiven Sinns. In diesem Schritt bediente ich mich nicht nur der schriftlichen Daten, bzw. Transkriptionen, sondern auch der Rohdaten in Form der Audioaufnahmen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 56).

Der Text sollte beginnend mit der ersten Zeile sequenziell und vollständig durchgelesen werden. Ziel ist es, zunächst ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln (Kuckartz, 2018, S. 56).

Ebenso wichtig ist in diesem Schritt die wichtigen oder besonders interessanten Momente festzuhalten, indem man diese in den Transkriptionen markiert. Sowohl für die erste Phase der initiierenden Textarbeit als auch für das folgende Codieren bevorzugte ich die Arbeit mit den gedruckten Versionen der Texte gegenüber einer digitalen Bearbeitung. Ich hörte gleichzeitig mit dem Lesen der Textpassagen die Interviews durch, um mir die Intonation und die Stimmung der Interviewpartnerinnen bei bestimmten Stellen in Interviews ins Gedächtnis zurückzurufen. Das Markieren mit Buntstiften half die wichtigen Textstellen von den unwichtigen zu trennen. So wurde die Vorbereitung für die nächste Etappe der Analyse, in der Kategorien zu bilden sind, vorgenommen.

Kuckartz (2018, S. 58) empfiehlt nach dem ersten Durcharbeiten des Textes eine erste Fallzusammenfassung zu schreiben. Die Rede ist von einer systematisch ordnenden, zusammenfassenden Darstellung der Charakteristika eines Einzelfalls:

Es wird also eine resümierende Fallbeschreibung geschrieben, jedoch nicht als eine allgemein beschreibende Zusammenfassung, sondern gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n). Ein Case Summary soll auf dem Hintergrund der Forschungsfrage zentrale Charakterisierungen des jeweiligen Einzelfalls festhalten (Kuckartz, 2018, S. 58).

Dadurch, dass die Anzahl der durchgeführten Interviews relativ klein war, hielt ich es für sinnvoll, nach der initiierten Textarbeit die fünf Einzelfälle stichwortartig zusammen zu fassen. Die gesamten Beschreibungen von allen fünf Fällen sind im Anhang zu finden.

### **3.4.2 Kategorienentwicklung und Codierung**

Der nächste Schritt in der Analyse ist die Kategorienbildung. Den Kategorien wird von Mayring (2010, S. 49) eine wichtige Rolle in der qualitativen Inhaltsanalyse zugeschrieben. Es soll in der qualitativen Inhaltsanalyse versucht werden, die Ziele der Analyse in Kategorien zu konkretisieren:

Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar. Auch sie ermöglichen das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens (Mayring, 2010, S. 49).

Wie die Kategorien gebildet werden, hängt in erster Linie von der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschung und dem Vorwissen über den Gegenstandsbereich der Forschung ab (vgl. Kuckartz, 2018, S. 63). Es gibt dementsprechend verschiedene Arten der Kategorienbildung. Es werden vier Arten der Kategorienbildung deduktive, induktive, Kategorienbildung am Material und Mischformen der Kategorienbildung unterschieden (vgl. Kuckartz, 2018, S. 63).

Für die bevorstehende Analyse wird eine Mischform der Kategorienbildung bzw. die deduktiv-induktive Kategorienbildung eingesetzt. Die meisten Kategorien wurden hauptsächlich deduktiv entwickelt. Sie wurden unabhängig vom erhobenen Datenmaterial auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung in der Theorie und Interviewleitfäden gebildet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 64).

Es gibt dabei aber auch einzelne Kategorien, die im Prozess der initiierten Textarbeit aus dem Material als Unterkategorien induktiv entwickelt worden sind. Als ein gutes Beispiel dient die aus dem Material abgeleitete Oberkategorie „Einbezug der Familie“ für Kategoriensysteme von beiden Ebenen. Obwohl diese Kategorie in den für Interviews ausgearbeiteten Leitfragen von mir nicht angesprochen wurde, äußerten sich die Befragten von allen drei Ebenen zu diesem Thema, was die Bildung der Kategorie „Einbezug der Familie“ in beiden Kategoriensystemen veranlasste.

Das Kategoriensystem oder Codesystem kann als lineare Liste, als Hierarchie oder als Netzwerk organisiert sein. Für die geplante Analyse wurde ein hierarchisches Kategoriensystem, welches aus verschiedenen über- und untergeordneten Ebenen, bzw. Ober- und Unterkategorien besteht, gebildet (vgl. Kuckartz, 2018, S. 38). Dadurch, dass es um die Analyse auf verschiedenen verwaltenden Ebenen in der Organisation der frühen Sprachförderung geht, wurden dementsprechend zwei verschiedene Kategoriensysteme entwickelt. Es entstanden dadurch Kategoriensysteme für die Ebene der Sprachförder\_innen (SFK) und für die Ebene Kindergartenpädagog\_innen (KG). In manchen Aspekten überschneiden sich die beiden Kategoriensysteme, weil es sich grundsätzlich um ähnliche Themen in Interviews für jede der Ebenen handelt.

Die Interviewpartnerin, die allen drei verwaltenden Ebenen zugehörig ist, aber sich aktuell mit der Sprachförderung am intensivsten beschäftigt, wird dem Kategoriensystem für die Ebene Sprachförderkraft zugeordnet und mit dieser Ebene auch ausgewertet.

Die Ober- und Unterkategorien in diesem Kategoriensystem werden in dem ausgearbeiteten Kodierleitfaden auf folgende Weise gekennzeichnet: OK (SFK), UK (SFK) und OK (KG), UK (KG).

Wie bereits erwähnt, wurde mit der Ebene Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) kein persönliches Interview durchgeführt, sondern das ganze Team vom Referat beantwortete die Interviewfragen schriftlich in Form eines Fragebogens. Für den Fragebogen wird kein Kategoriensystem, wie für die anderen zwei Ebenen, entwickelt. Die Aussagen aus dem Fragebogen vom Referat „Sprachliche Bildung“ werden trotzdem als Zitate im Prozess der Auswertung und bei der Gegenüberstellung herangezogen und als RSB abgekürzt.

Im Folgenden wird ein Beispiel für das Kategoriensystem für die Ebene Sprachförderkraft (SFK) angeführt:

	<b>Kategorienbezeichnung (SFK)</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
OK 1 SFK	<i>Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung</i>	<i>Alle allgemeinen Aussagen über den Einstieg und weitere Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung.</i>	
UK 1.1 SFK	Begründung der Entscheidung für den Bereich der frühen Sprachförderung	Alle Aussagen über die Gründe/Motivation, Vorerfahrung, Interesse, verfügbare/nicht verfügbare Kenntnisse, die für die Ausübung der Tätigkeit relevant/hilfreich sind	<p>- „Ich hab mir gedacht, ich war DaF-Trainerin für Erwachsene und hab mir dann gedacht, es wäre relativ sinnvoll an die Basis zu gehen.“ (I3:23)</p> <p>- „Ich war ja ganz, ganz lang eben gruppenführende Pädagogin und ich wollt gerne mal ein bissl was anderes tun.“ (I2:20)</p> <p>- „Ähm. ich wurde darauf angesprochen, ob ich das machen möchte.“ (I1:22)</p>

*Tabelle 2: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem*

Alle Textbestandteile, die im Prozess des Lesens durch die Kategorien angesprochen werden, sollen dann aus dem Material systematisch extrahiert werden. Die Kategorisierung erfolgte nach der von Mayring angebotenen Herangehensweise (vgl. Mayring, 2010, S. 92). Um festzustellen, ob ein Materialteil einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird oder nicht, wurde nach drei folgenden Schritten vorgegangen:

- Definition der Oberkategorien, eventuell Bildung der Unterkategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- Suche nach Ankerbeispielen: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- Formulierung der Codierregeln: Falls Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, werden Regeln formuliert, die eine eindeutige Zuordnungen zu Kategorien ermöglichen (vgl. Mayring, 2010, S. 92).

Anhand der gebildeten Kategorien wurden die transkribierten Interviews codiert, indem thematisch zu einer Kategorie gehörende Aussagen dem entsprechenden Code zugeordnet wurden (vgl. Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 36). Für die Codierung der gewonnenen Daten werden die von Kuckartz (2018) allgemeinen Codierregeln herangezogen:

- Es werden Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
- Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert.
- Die für Verständnis erforderliche einleitende (oder zwischengeschobene) Leitfrage wird mitcodiert.
- Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, abzuschätzen, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtig ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich bleibt (vgl. Kuckartz, 2018, S. 104).

Manche Äußerungen der Proband\_innen wurden in dem Kategoriensystem gleichzeitig zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet, was an dem engen Zusammenhang der Kategorien liegt, welche die Abgrenzung erschwerte. In diesem Fall ist die Meinung von

Kuckartz (2018) heranzuziehen. Diese besagt, dass die Codierung auch mit mehreren Kategorien möglich ist, weil sowohl in einem Textabschnitt als auch in einem Satz der Interviews gleichzeitig mehrere Themen angedeutet werden können (vgl. Kuckartz, 2018, S. 102). So werden zum Beispiel in der folgenden Aussage aus Interview 4<sup>1</sup> über die Hilfe der Eltern gleichzeitig zwei Themen angesprochen:

„Und natürlich auch die Hilfe von den Eltern (B4 lacht). Wenn sie halt dann nicht nur alles immer von uns erwarten, sondern auch mal zu Hause, die Sprachförderung vielleicht es ist ja Sprachförderung heißt ja nicht immer, dass man gezielte Angebote setzt, sondern dass man einfach Deutsch spricht .. also mit den Kindern gemeinsam, das wird.“ (I4:55)

Einerseits ist die Rolle der Familie in der Sprachförderung, andererseits das Veränderungspotenzial, das den Einbezug der Familie vorsieht, zu erkennen. Diese Aussage wurde zwei entsprechenden Unterkategorien zugeordnet.

Manche Äußerungen zu dem Thema Herausforderungen könnten gleichzeitig als eine Bewältigungsstrategie betrachtet werden und wurden entsprechend kategorisiert. Als ein gutes Beispiel dafür dient die folgende Äußerung aus dem dritten Interview:

„Räumlichkeiten, wenn sie nicht da sind, dann kann man sie auch nur sehr, sehr schwierig schaffen.. Dann muss man halt wirklich sehr flexibel sein und sich.. kleine Orte suchen, ja, die vielleicht nicht ganz zufriedenstellend sind, aber okay.“ (I3:69)

In der Aussage spricht die Interviewpartnerin 3 eine potenzielle Herausforderung, und zwar die fehlenden Räumlichkeiten an, wobei die Aussage gleich von zwei möglichen Bewältigungsstrategien, nämlich Flexibilität und Suche nach kleinen Orten, ergänzt wird.

Nach der mehrmaligen Auseinandersetzung mit den Transkriptionen und der Entwicklung des Kategoriensystems, wurden die durch die Interviews gewonnenen Daten den bestimmten Kategorien zugeordnet bzw. codiert. Im Folgenden ist ein Ausschnitt aus der Tabelle mit Codierungen, in der eine Oberkategorie, eine Unterkategorie und dazu gehörende Aussagen zu sehen sind, angeführt. Die Vollversion der Tabelle mit Codierungen ist im Anhang beigefügt.

OK 5 SFK	<i>Einbezug der Familie</i>	<i>Aussagen über die Bedeutung der Familien für die sprachliche Entwicklung der Kinder</i>
-------------	-----------------------------	--

<sup>1</sup> im Folgenden werden die Interviews als I1, I2 etc. abgekürzt und die Nummer der entsprechenden Aussage wird dabei angeführt. Beispiel: (I1:15)

UK 5.1 SFK	<i>Rolle der Familie in der frühen Sprachförderung</i>	<i>Bedeutung und Möglichkeiten Familien in die frühe Sprachförderung mit einzubeziehen</i>
<p>- „Was ich mir auch wünschen würde ist, dass die Familien viel mehr mit ins Boot geholt .. würden.“ (I1:78)</p> <p>- „[...] das Angebot muss von, von, von, von der Bildungseinrichtung kommen. Also da denke ich mir, da sind wir wirklich gefordert, dass wir da .. diese dieses Angebot .., das wir da so oft auf die Familien zugehen.“ (I2:56)</p> <p>- „[...] wenn wir kindzentriert arbeiten, müssen wir familienzentriert arbeiten. Also jetzt das eine ergibt das andere... Und je mehr wir schaffen auch Familien da wirklich mit einzubinden und mit reinzuholen, umso nachhaltiger ist auch unsere Arbeit...“ (I2:82)</p> <p>- „[...] d a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern.“ (I3:37)</p>		

*Tabelle 3: Ausschnitt aus der Tabelle mit Codierungen für die Ebene Sprachförderkraft*

### **3.4.3 Prototypische Auswertungsbeispiele**

Im nächsten Schritt werden einige Auswertungsbeispiele aus den Ebenen Sprachförderkraft und Kindergartenpädagog\_innen, die an der Organisation und Durchführung der Sprachförderung im Elementarbereich in Wien unmittelbar teilnehmen, dargestellt. Diese Äußerungen erwiesen sich im Codierungsprozess als prototypisch und konnten eindeutig einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden.

Ich gehe von den Forschungsfragen aus, dementsprechend möchte ich eine der Unterkategorien der größten Oberkategorie „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“ präsentieren. Diese Oberkategorie wurde für die Codierung der Interviews sowohl mit Sprachförder\_innen als auch Kindergartenpädagog\_innen eingesetzt. Die Unterkategorie wurde deduktiv aus den vorher ausgearbeiteten Interviewleitfragen abgeleitet und bezieht sich direkt auf das Thema der Forschung.

So wurden beispielsweise von allen drei Sprachförder\_innen ähnliche, wenn nicht die gleichen herausfordernden Erfahrungen in der eigenen „Platzfindung“ in dem pädagogischen Team im Kindergarten genannt. Es wird mit dem folgenden Ankerbeispiel aus dem Interview 1 verdeutlicht:

„Und dann so seinen Platz ein bisschen in der Gruppendynamik zu finden, das ist die nächste große Herausforderung, will ich sagen. Ähm. zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt...“ (I1:30)

Dieses Beispiel lässt sich eindeutig als eine Herausforderung erkennen und der oben genannten Kategorie zuordnen. Ähnlich äußert sich zu dem Thema die zweite Befragte (B2), die über ihre Erfahrung zu Beginn ihrer Tätigkeit als Sprachförderkraft berichtet:

„War es schon eine gewisse Herausforderung, jetzt diesen anderen Platz einzunehmen. [...] Eben sich immer wieder neu einstellen zu müssen, auf unterschiedliche Führungsstile, auf unterschiedliche pädagogische Stile, auf unterschiedlich gelebte pädagogische Konzepte. [...] den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd.“ (I2:87)

In diesem Fall bezieht sich die zweite Befragte vor allem auf ihre „vieljährige Erfahrung als gruppenführende Pädagogin“ (I2:20), wobei das Finden des eigenen Platzes ebenso angesprochen wurde. Obwohl der Einstieg der beiden Sprachförder\_innen mit ca. 10 Jahren Unterschied stattfand, weisen die beiden Befragten auf das gleiche Problem hin.

Auf das gleiche Thema geht auch die Expertin aus dem dritten Interview ein, was man der folgenden Aussage entnehmen kann:

„[...] zweite Bedingung, die, sie an vielen Orten vorfinden, ist, wie sie als Sprachförderin aufgenommen werden, wie sie im Team integriert werden.. welche Position ihnen zugeschrieben wird, sozusagen .. in der in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern.“ (I3:63)

Dadurch, dass sich die Codes aus allen drei Interviews sich auf das gleiche Thema beziehen, können diese als ein essentieller Moment und eine immer noch existierende Herausforderung aufgefasst werden, sowie den prototypischen Beispielen auf der Ebene der Sprachförderkräfte zugeordnet werden.

In den Interviews mit den Kindergartenpädagog\_innen lassen sich prototypische Beispiele, die zu der Oberkategorie „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“ gehören, ebenso erkennen. So wurde beispielsweise das Problem der Verfügbarkeit der zeitlichen Ressourcen für die Realisierung der Sprachförderung von beiden befragten Kindergartenpädagoginnen angesprochen. Hier dient die folgende Aussage aus Interview 4 als Beispiel:

„Ja, gibt es, nämlich hab ich in meiner Gruppe nur türkischstämmige Kinder, also hauptsächlich. Und mir fällt es wirklich manchmal sehr schwer, dann in den einzelnen Gruppen tätig zu sein, weil ich als Pädagogin hab 19 Kinder und 3 von den 19 Kindern sind wirklich nicht türkischstämmig. Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt.“ (I4:73)

In ihrer Aussage bezieht sich die Befragte auf den Einsatz der Sprachförderung im Kindergartenalltag und bezeichnet explizit den Zeitmangel als eine Herausforderung.

Als nächstes prototypisches Auswertungsbeispiel dient die Aussage der zweiten interviewten Kindergartenpädagogin, die das gleiche Thema in ihrem Interview anspricht. In ihrer Aussage wird von der Befragten die Sprachförderung als eine zusätzliche Aufgabe und eine potenzielle Herausforderung gesehen:

„Es ist zwar auch eine Aufgabe, dass dann auch in die normalen... normale Arbeit einzubringen, als Pädagogin, das zusätzlich noch zu machen. Das wird jetzt noch eine Herausforderung werden.“ (15:25)

Die oben angeführten Äußerungen der Interviewteilnehmer\_innen aus den zwei für die frühe Sprachförderung zentralen Ebenen können als prototypische Auswertungsbeispiele bezeichnet und der dafür ausgewählten Kategorie zugeordnet werden.

### **3.4.4 Problematische Auswertungsbeispiele**

Einige problematische Auswertungsbeispiele werden im nächsten Abschnitt vorgestellt. Dadurch, dass erfahrene Expert\_innen aus dem Bereich der Sprachförderung, sowie der Elementarpädagogik an den Interviews teilnahmen, waren die meisten Aussagen zu dem Thema schlüssig und nachvollziehbar.

Einige Codes erwiesen sich im Codierungsprozess als problematisch. Diese konnten einer bestimmten Kategorie eindeutig zugeordnet werden, enthielten aber Information nicht nur über die positive Erfahrungen der Befragten, sondern auch Informationen über die Herausforderungen, die ihre Kolleg\_innen erlebten. Das heißt, diese Aussagen über die herausfordernden Erfahrungen beziehen sich häufig auf die Worte einer dritten Person und könnten eher als eine Verallgemeinerung aufgefasst werden. Das sind vor allem die von mir als Forscherin gemachten Interpretationen, die ausschließlich auf meiner eigenen Wahrnehmung der gewonnenen Daten beruhen. Im Weiteren führe ich Beispiele an, die wie in dem Abschnitt 3.4.3 nach den Ebenen der Befragten geteilt werden. Zu Beginn werden einige Beispiele aus der Ebene Sprachförderkraft dargestellt.

So spricht zum Beispiel die Interviewteilnehmerin 1 über die Rahmenbedingungen an ihrem Standort:

„Individuell im Moment an meinem Standort kann ich mich ziemlich glücklich schätzen, denn wir haben ähm.. wir sind echt verwöhnt mit den Räumlichkeiten. Allerdings ist zurzeit wirklich eine absolute Ausnahme, würde ich mal sagen. Das gibt es an fast keinem Standort, den ich kenne.“ (11:42)

Sie schätzt die Bedingungen als äußerst zufriedenstellend ein, allerdings erwähnt sie, dass das „wirklich eine absolute Ausnahme“ (11:42) ist. In der gleichen Aussage werden

von der Interviewpartnerin weitere Bedingungen genannt, die doch als problematisch wirken, aber einigermaßen verallgemeinernd sind:

„Ein großer Nachteil für unseren Bedingungen sind die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten dadurch, dass eben der Personalschlüssel nicht besonders (B1 lacht) großzügig ist ahm.. darunter leidet natürlich auch die Sprachförderung.“ (I1:42)

Ähnlich erzählt die Interviewpartnerin in dem zweiten Interview über die Erfahrung an ihrem Standort, welche, wie im letzten Beispiel, sehr positiv bewertet wird:

„Ich hatte das Glück, an einem Standort zu sein äh, wo sehr sehr transparent gearbeitet wird, wo sehr vernetzend gearbeitet wird, wo ganz klar war, dass ... dass ähm .. ich Teil dieses Teams bin [...].“ (I2:38)

Im Nachhinein werden in demselben Interview die Erfahrungen von anderen Kolleg\_innen, die als herausfordernd bezeichnet werden, erwähnt:

„Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind. Dass das natürlich dann schon auch eine Herausforderung sein kann.“ (I2:48)

Was die Ebene Kindergartenpädagog\_innen anbetrifft, so erweisen sich beim vierten Interview im Prozess der Codierung einige Äußerungen als teilweise widersprüchlich. So weist beispielsweise die Interviewpartnerin in der folgenden Aussage auf die Umsetzung der Sprachförderangebote hin:

„Ja, also so, wir müssen ja mal Planungen schreiben, für nen ganzen Monat und ich versuche wirklich, die Bildungsbereiche nach dem Kindergartenwiengesetz äh Bildungsplan halt umzusetzen. Da tu ich halt sehr viel mit Sprachförderung einbauen, sehr viel mit Reimen, mit Gedichten, mit Geschichten. Und meine Assistentin und ich tun halt dann wirklich sehr viel immer reden. Also, wir sind nur permanent von sieben bis um ... acht Stunden lang immer nur am Reden mit den Kindern.“ (I4:28)

Im Weiteren bezieht sie sich auf den Zeitmangel für die Umsetzung der Sprachförderung:

„Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt. Also ich kann dann wirklich weiß nicht, ob ich dann Schneideübung machen soll, nebenher noch Sprachförderung, also da . mislingt es mir ab und zu dann.“ (I4:73)

Als äußerst problematisch erwiesen sich die Äußerungen zu der aktuellen Situation in der Corona-Krise und den dadurch verursachten Rahmenbedingungen für die frühe Sprachförderung, die ebenso zu Herausforderungen geworden sind:

„Ich meine, momentan sind die Schulungen eher ausgesetzt, weil ja viele Veranstaltungen natürlich abgesagt wurden. Normalerweise haben wir aber so.. einmal im Monat, alle zwei Monate mal Workshops, Vorträge, Fachvorträge.“ (I1:40)

Dadurch, dass diese Bedingungen noch vor relativ kurzer Zeit anders waren, werden diese Aussagen als problematische Auswertungsbeispiele gesehen, weil es eher um eine Ausnahmesituation geht.

## **4 ERGEBNISSE DER ANALYSE**

Dieses Kapitel ist der Vorstellung der Ergebnisse der interpretativen Analyse gewidmet. Es wurden im Prozess der Forschung fünf leitfadengestützte Expert\_inneninterviews durchgeführt und durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Kategorien ausgewertet. Die Durchführung eines Interviews auf der Ebene des Referats „Sprachliche Bildung“ war aufgrund der Wahrung der Anonymität nicht möglich, dafür wurde der von dem Team des Referats beantwortete Fragebogen bei der Auswertung mitberücksichtigt.

Folgend werden die Ergebnisse der Interviews mit den Sprachförder\_innen sowie mit der Expertin, die zu allen zentralen Ebenen gehört, im ersten Schritt nach Kategorien in dem Abschnitt 4.1 präsentiert. Der Abschnitt 4.2 ist den Ergebnissen der Auswertung Interviews mit Pädagog\_innen aus Wiener Kindergärten gewidmet. Abschließend wird die gegenüberstellende Auswertung zwei ausgewählter Kategorien, und zwar „Einschätzung der Arbeitsbedingungen“ und „Herausforderung und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“ im Abschnitt 4.3 des Kapitels dargestellt. Die Daten aus dem Fragebogen von dem Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) werden hauptsächlich zur Gegenüberstellung der ausgewerteten Interviews, die zum Schluss des Kapitels erfolgt, herangezogen.

### **4.1 Detaillierte Auswertung der Interviews mit Sprachförderkräften**

In diesem Abschnitt werden die Interviews mit den zwei Probandinnen, die der Ebene Sprachförderkraft zugehören, sowie mit der Expertin, die sowohl dieser Ebene, als auch zu den anderen zwei zentralen Ebenen einen Bezug hat, detailliert nach Kategorien präsentiert. Dazu werden hier die interessantesten und für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen relevanten Items vorgestellt.

#### **4.1.1 Beschäftigung im Bereich der frühen Sprachförderung**

Beginnen möchte ich mit dem Zitat:

„Die Sprachförder\_innen in Wien sind ja, was ihre ... ähm.. ihre Hintergründe betrifft, ihre ähm.. pädagogischen Hintergründe und ihre fachlichen Hintergründe.. ein recht buntes Häufchen.“  
(I3:45 )

Interviewteilnehmerin 3 sprach damit einen wichtigen Aspekt an, und zwar die Zusammensetzung der Sprachförder\_innen in Wien. In allen drei Interviews wurde die Ent-

scheidung der Interviewten, die selbst ausgebildete und erfahrene Kindergartenpädagog\_innen, DaF/DaZ-Trainerin und Sprachwissenschaftlerin sind, in den Bereich der frühen Sprachförderung einzusteigen, unterschiedlich begründet.

Ein wichtiger Vorteil für den Bereich der Sprachförderung ist die Mehrsprachigkeit bzw. die Beherrschung von anderen Sprachen. Diese gilt nicht nur als eine bedeutsame Unterstützung für Sprachförderkräfte, sondern ist manchmal für die Aufnahme der Tätigkeit entscheidend. Eine weitere Erstsprache wurde von Interviewteilnehmerin 1 in ihrem Interview als einer der Gründe für den Einstieg in den Bereich der frühen Sprachförderung genannt:

„Ähm. ich wurde darauf angesprochen, ob ich das machen möchte .. [...] Und da fand sie mich eben besonders gut qualifiziert dafür, weil ich auch ähm. eine weitere Erstsprache habe. Und das hat mich natürlich sehr interessiert.“ (I1:28)

Von Interviewteilnehmerin 2 wurde ihre Einsprachigkeit als ein großer Nachteil für den Bereich der Sprachförderung gesehen. Sie ging in ihrem Interview auf diesen Aspekt ein und argumentiert folgend:

„Ich sprech leider wirklich nur Deutsch. Nein mir fehlt das so. Also ich wäre gern mehrsprachig. Und ich kann leider nicht damit dienen.“ (I2:18)

Die wichtigste Charakteristik für die Beschäftigung in der frühen Sprachförderung ist das Verfügen über einen entweder pädagogischen oder sprachwissenschaftlichen Hintergrund. Hier sind die konkreten Beispiele von allen drei Interviewpartnerinnen:

„Ich habe äh.. Sprachwissenschaft studiert und meinen Bachelor darin abgeschlossen und anschließend weitergemacht mit dem Master Deutsch als Fremd und Zweitsprache [...].“ (I1:8)

„Also ich hab mich jetzt gut vorbereitet gefühlt für diesen Job, weil.. zum einen meine Erfahrung natürlich als Kindergartenpädagogin.. also das das Tätigkeitsfeld Kindergarten war mir ja alles andere als fremd. . Ich hab gewusst, dass ich methodisch und didaktisch natürlich da auch eine gute Grundlage hab. Und.. alles linguistische hab ich dann eigentlich durch diesen Lehrgang ohnehin gehabt.“ (I2:24)

„Ich hab mir gedacht, ich war DaF-Trainerin für Erwachsene und hab mir dann gedacht, es wäre relativ sinnvoll an die Basis zu gehen (B3 lacht) und sozusagen mit Kindern zu arbeiten in der sprachlichen Bildung.“ (I3:23)

Dabei wurde die pädagogische Ausbildung für den Bereich der Sprachförderung von zwei Interviewten „eine Spur wichtiger“ (I3:53) eingeschätzt, weil das eben einen bestimmten Einfluss auf die Ausübung der Tätigkeit haben könnte:

„Dass man beides hat, ja ich finds aus meiner Sicht eine Spur wichtiger die die pädagogische Ausbildung... Ähm.... (überlegt) weil die die sozusagen linguistischen Komponente, kann man relativ gut, glaub ich mit Fortbildungen.. sich aneignen.“ (I3:53)

Interviewteilnehmerin 2 ging in dem Fall auf die Bedeutung der Ausbildung, die zum schnelleren Einarbeiten als Sprachförderkraft beiträgt, ein:

„Ich könnte mir schon vorstellen, wenn ich den Bereich Kindergarten gar nicht kenne, dann muss ich mich da mal eingewöhnen.“ (I2:64)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle drei Interviewteilnehmerinnen mit sich unterschiedliche Hintergründe, was die Ausbildung betrifft, in den Bereich der frühen Sprachförderung brachten. Jede der Interviewten nannte hilfreiche und bedeutende Eigenschaften, welche ihr Einarbeiten als Sprachförderin erleichterten und sie in ihrer Tätigkeit unterstützten. Obwohl verschiedene Gründe für den Einstieg in den Bereich genannt wurden, spielten persönliches Interesse der Interviewpartnerinnen und die von ihnen vorhin gesammelte Erfahrung dabei eine entscheidende Rolle.

#### **4.1.2 Einschätzungen der Arbeitsbedingungen**

Es fiel auf, dass die befragten Interviewteilnehmerinnen, die als Sprachförderinnen in Wien tätig sind, die Rahmenbedingungen an ihren Standorten äußerst positiv einschätzten. Aber die allgemeinen Bedingungen für die Durchführung der sprachförderlichen Angebote, die in Kindergärten in Wien vorzufinden sind, wurden von allen drei befragten Probandinnen nicht als recht zufriedenstellend gesehen. Die Interviewteilnehmerinnen bezogen sich dabei nicht auf ihre eigenen Erfahrungen, sondern auf die im Austausch mit anderen Sprachförder\_innen erhaltenen Informationen. Ihre eigenen an den Standorten gemachten Erfahrungen wurden von den zwei befragten Sprachförderinnen positiv bewertet, selbst wenn sie das eher als „eine absolute Ausnahme“ und „Glück“ bezeichneten:

„Individuell im Moment an meinem Standort kann ich mich ziemlich glücklich schätzen, denn wir haben ähm.. wir sind echt verwöhnt mit den Räumlichkeiten. Allerdings ist zurzeit wirklich eine absolute Ausnahme, würde ich mal sagen. Das gibt es an fast keinem Standort, den ich kenne.“ (I1, Aus.42)

„Ich hatte das Glück, an einem Standort zu sein äh, wo sehr sehr transparent gearbeitet wird, wo sehr vernetzend gearbeitet wird, wo ganz klar war, dass ... dass ähm .. ich Teil dieses Teams bin [...]“ (I2, Aus.38)

Dabei betonten zwei Expertinnen, dass es an anderen Standorten teilweise auch „anders“ ist, was hauptsächlich den Erfahrungen der anderen Sprachförder\_innen entnommen werden könnte:

„Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind. Dass das natürlich dann schon auch eine Herausforderung sein kann.“ (I2:48)

„Ja.. ich denke, da gibt's so wirklich ganz große, enorme Unterschiede.. Und das nehme ich auch immer wieder wahr im Austausch mit allen Sprachförder\_innen, die einfach ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden... an ihren Standorten.“ (I3:61)

Als eine wichtige Unterkategorie wurde hier die Ressourcenverfügbarkeit berücksichtigt. Interviewteilnehmerin 2 äußerte sich zu diesem Thema durchaus anerkennend und ihre positive Erfahrung war nicht zu übersehen:

„Wenn man jetzt wirklich tagtäglich und am gleichen Standort ist und vierzig Stunden angestellt ist, ist es ganz, ganz viel möglich.“ (I2:42)

„Und dadurch, dass man eben als Sprachförderin freigespielt ist, ähm.. eben und den Fokus wirklich auf diesen Bereich legen kann, hat man unglaublich viel mehr Zeit dafür.“ (I2:60)

Interviewteilnehmerin 1 sprach zu diesem Punkt die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten an, die auf die Sprachförderung einen direkten Einfluss haben:

„Ein großer Nachteil für unseren Bedingungen sind die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten dadurch, dass eben der Personalschlüssel nicht besonders (B1 lacht) großzügig ist ähm.. darunter leidet natürlich auch die Sprachförderung.“ (I1:42)

Ähnlich wurde die Situation von Interviewteilnehmerin 3 betrachtet. Sie sprach über den Einfluss der Ressourcenverfügbarkeit auf die Qualität der sprachlichen Förderung und ging dabei auf die Bedeutung der Räumlichkeiten ein:

„Das sind einerseits einmal ganz unterschiedliche räumliche Bedingungen.. Das ist schon mal.. wirklich davon reicht von circa nur in der Gruppe arbeiten, bis hin sie haben Ateliers und riesige Räume zur Verfügung. Was natürlich schon mal ein ganz anderes Arbeiten . ermöglicht, je nachdem, welche Räumlichkeiten zur Verfügung stehen.“ (I3:63)

Welche Ressourcen von Sprachförder\_innen an verschiedenen Standorten vorgefunden werden, hängt vor allem von dem Standort und auch dessen Budget ab. In ihrem Interview sprach Interviewteilnehmerin 2 dieses Thema direkt an:

„Aber wie gesagt, das kommt sehr darauf an, welcher Standort, wie das Budget ist, also eben städtisch oder privat und wie sie Budget haben.“ (I2:46)

Eine Unterkategorie „Position im Kollektiv“ wurde gebildet, weil alle drei Probandinnen sich darüber einig waren, dass das Finden des eigenen Platzes im Team, mit welchem zusammengearbeitet werden sollte, keine einfache Aufgabe ist. An dieser Stelle muss ich präzisieren: In dieser Kategorie geht es nicht um die bei jedem Arbeitswechsel auftretende Herausforderungen, die eher mit der Einarbeitung verbunden sind. Die Rede ist von der Position einer Sprachförderkraft im Kindergartenkollektiv, in den sie „aufgenommen“ wird.

Einerseits sprach Interviewteilnehmerin 2 über die Einnahme eines anderen Platzes, was hauptsächlich mit ihrer Erfahrung der gruppenführenden Pädagogin verbunden war:

„War es schon eine gewisse Herausforderung, jetzt diesen anderen Platz einzunehmen.[...] Eben sich immer wieder neu einstellen zu müssen, auf unterschiedliche Führungsstile, auf unterschiedliche pädagogische Stile, auf unterschiedlich gelebte pädagogische Konzepte. [...] den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bisschen herausfordernd.“ (I2:87)

Andererseits wurde von Interviewteilnehmerin 3 die Aufnahme ins neue Team erwähnt, die eher durch das pädagogische Team am Standort passiert. Sie betont dabei die entscheidende Funktion des Kollektivs:

„[...] zweite Bedingung, die, sie an vielen Orten vorfinden, ist, wie sie als Sprachförderin aufgenommen werden, wie sie im Team integriert werden.. welche Position ihnen zugeschrieben wird, sozusagen .. in der in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern.“ (I3:63)

Die Sprachförder\_innen sind damit konfrontiert nicht immer als gleichberechtigte pädagogische Fachkraft ins Team aufgenommen zu werden, worauf von Interviewteilnehmerin 3 in dem Interview hingewiesen wurde:

„Und ich kenne aber auch einige, wo das sozusagen die Arbeit der Sprachförderin nicht wirklich wertgeschätzt wird.. ja, was sicher sehr herausfordern ist.“ (I3:63)

Im ersten Interview ging auch die Interviewteilnehmerin 1 auf das gleiche Thema ein und berichtete über ihre Erfahrung:

„Und dann so seinen Platz ein bisschen in der Gruppendynamik zu finden, das ist die nächste große Herausforderung, will ich sagen. Ähm. zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt, das ist auch so ein wichtiger Punkt.“ (I1:30)

Die schnelle Integration ins pädagogische Team am Standort kann ebenso durch andere Faktoren erschwert werden. Dadurch, dass die Sprachförder\_innen häufig an den Standorten einzeln arbeiten, kann es für sie ungewohnt und deswegen auch schwieriger werden. Das erwähnte Interviewteilnehmerin 2 in ihrem Interview:

„Es ist halt ungewohnt, wenn man dann quasi die einzige in dieser Funktion ist an einem Standort.“ (I2:32)

Zu der Unterkategorie „Austausch“ wurden verschiedene Meinungen geäußert, die sowohl als positive Entwicklungstendenzen aufgegriffen werden können als auch auf die „Lücken“ in der Kommunikation hindeuteten. So berichtete zum Beispiel Interviewteilnehmerin 2, die über vieljährige Erfahrungen als Sprachförderin verfügt, über Entwicklung in der frühen Sprachförderung, die in letzten Jahren stattfand:

„Diese Vernetzung, die damals noch nicht so war, wie sie heute ist. Also da hat sich wieder sehr viel entwickelt.“ (I2:32)

Interviewteilnehmerin 1 sprach in ihrem Interview wiederum darüber, dass sie mit anderen Sprachförder\_innen in Kontakt nicht stand:

„[...] aber auf die anderen Sprachförderkräfte, die es ja in Wien auch gibt, ähm.. mit denen sind wir nicht direkt vernetzt.“ (I1:48)

Als eine „Lücke“ kann die Aussage von Interviewteilnehmerin 3 zu diesem Thema aufgegriffen werden:

„[...] d a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern [...].“ (I3:37)

Sie wies auf noch weitere Bereiche wie Schule und Familie, die von großer Bedeutung sind und mit denen Austausch stattfinden sollte, hin. Daran könnte ihres Erachtens noch gearbeitet werden.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Erfahrungen und Einstellungen der Interviewteilnehmerinnen, was die Arbeitsbedingungen betrifft, unterschiedlich sind. Die befragten Expertinnen sind sich bewusst, dass sich die Rahmenbedingungen sowie die Ressourcenverfügbarkeit an verschiedenen Standorten von einander enorm unterscheiden können. Ungeachtet dessen äußerten sich die befragten Sprachförderinnen über ihre eigenen Erfahrungen meistens positiv und nur einige der genannten Aspekte wurden von ihnen als herausfordernd gefunden.

#### **4.1.3 Förderung der Mehrsprachigkeit**

Diese Kategorie wurde von beiden Expertinnen angesprochen, wobei von keiner Expertin diese Kategorie als Herausforderung gesehen wurde. Sie versuchten das mehrsprachige Angebot so gut wie möglich zu gestalten und gingen dabei von den eigenen Ressourcen aus.

Interviewteilnehmerin 1, die noch eine weitere Erstsprache hatte, erzählte im Interview, dass alle Sprachen von ihr und ihren Kolleg\_innen aufgegriffen wurden und nicht nur die einzelnen Sprachen, die sie selbst sprachen:

„Wir versuchen wirklich alle Sprachen auch aufzugreifen, die die Kinder sprechen. Wobei ich schon darauf achte, dass man die Kinder dabei nicht überfordert.“ (I1:46)

Interviewpartnerin 2, die keine weiteren Sprachen sprach, empfand ihre Einsprachigkeit teilweise als Nachteil:

„Die Sprache an sich kann ich nicht fördern, weil ich sie nicht kann (B2 lacht). Also das ist für mich so. hm. aber und das ist jetzt gleich das große Aber, ich kann natürlich versuchen.. auch bildungssprachliches Angebot in die Arbeit mit einzubeziehen [...].“ (I2:52)

Trotzdem war es ihres Erachtens möglich, verschiedene Angebote und Aktivitäten für mehrsprachige Kinder im Rahmen der Sprachförderung zu organisieren bzw. diese erfolgreich zu gestalten, was sich der folgenden Aussage entnehmen ließ:

„Und wir haben eben.. ähm.. die Bibliothek auch mehrsprachig, sehr, sehr gut ausgestattet und ich da zum Teil, aber eben auch immer wieder mehr Bücher eben ausborge, aus den Bibliotheken. Und die werden dann auch angeboten, die können die Kinder auch mit nach Hause nehmen. Also sie dürfen sich die Bücher dann vom Kindergarten ausborgen. Können sie dann zu Hause in

der Familie mit Erwachsenen oder mit den älteren Geschwistern eben.. anschauen, lesen, sich erzählen lassen. Und so meine ich, so kann ich eigentlich mehrsprachiges Bildungsangebot aufgreifen.“ (I2:54)

Von Interviewteilnehmerin 3 wurde das Thema Mehrsprachigkeit in ihrem Interview nicht behandelt.

#### **4.1.4 Einbezug der Familie**

Die Kategorie „Einbezug der Familie“ wurde im Prozess der Kategorienbildung induktiv gebildet. Obwohl das Thema in dem Theorienkapitel nur kurz umrissen wurde, äußerten sich alle drei Interviewpartnerinnen in den Interviews darüber, dass die Bedeutung der Familie in dem Bereich der frühen Sprachförderung stark unterschätzt wurde.

Dass die Hilfe in den Familien wirklich gefordert werden sollte, war den Aussagen aller Interviewteilnehmerinnen zu entnehmen. Es wurde darin ein wichtiges Potenzial zur Verbesserung gesehen:

„D a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern. [...]“ (I3:37)

Auf die mögliche Auswirkung und vor allem auf den positiven Einfluss davon deutete Interviewpartnerin 2 mit der folgenden Aussage:

„[...] wenn wir kindzentriert arbeiten, müssen wir familienzentriert arbeiten. Also jetzt das eine ergibt das andere... Und je mehr wir schaffen auch Familien da wirklich mit einzubinden und mit reinzuholen, umso nachhaltiger ist auch unsere Arbeit...“ (I2:82)

Sie ging ebenso auf die Rolle der Bildungseinrichtungen im Allgemeinen ein:

„[...] das Angebot muss von, von, von, von der Bildungseinrichtung kommen. Also da denke ich mir, da sind wir wirklich gefordert, dass wir da .. diese dieses Angebot .., das wir da so oft auf die Familien zugehen.“ (I2:56)

Von der Interviewteilnehmerin 1 wurde diese These eher als eine potenzielle Veränderung und Wunsch ausgesprochen:

„Was ich mir auch wünschen würde ist, dass die Familien viel mehr mit ins Boot geholt.. würden.“ (I1:78)

Es lässt sich abschließend sagen, dass die Rolle der Familien der Kinder für die sprachliche Entwicklung von allen befragten Expertinnen als hochbedeutsam und durchaus wünschenswert gesehen wurde.

#### 4.1.5 Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)

Diese Oberkategorie bildet die Kategorie mit den meisten Codierungen im Kategoriensystem. Sie besteht aus drei großen Unterkategorien: herausfordernde Erfahrungen, Veränderungspotenzial und Umgang mit Herausforderungen, die im Folgenden kurz und schwerpunktmäßig vorgestellt werden.

Manche Herausforderungen, die als Codes zu den entsprechenden Unterkategorien gehören, wurden bereits in Abschnitt 4.1.2 punktuell angesprochen. Die meisten Herausforderungen, die von den Expertinnen in den Interviews angesprochen wurden, waren hauptsächlich mit Arbeitsbedingungen bzw. Rahmenbedingungen an Standorten verbunden.

Die Standorte werden immer wieder gewechselt, infolgedessen erleben Sprachförderkräfte viele verschiedene Rahmenbedingungen, was von einer der interviewten Expertinnen in ihrem Interview als Herausforderung explizit genannt wurde:

„[...] eine weitere.. ähm große Herausforderung ist sicher auch in dem Bereich einfach, dass... ähm... dieser immer wieder der mögliche Wechsel eines Hauses. Auch immer wieder diese neue Anpassung, Neufindung, Bedarf, ja.. was für viele vielleicht ganz spannend ist und für andere glaub ichs das schwierig macht, ja, sozusagen in der Tätigkeit auch wirklich anzukommen und bei den Kindern.. auch wirklich.. den guten Zugang zu finden.“ (I3:63)

Interviewteilnehmerin 1 sprach noch einen ihres Erachtens herausfordernden Moment an, und zwar die Unsicherheit über die geleistete Arbeit, was durch den fehlenden Austausch am Übergang Kindergarten-Schule verursacht werden könnte:

„Was mich herausfordert, ist halt manchmal ähm, dass man nach viel geleisteter Arbeit vielleicht immer noch das Gefühl hat, dass ähm... die... dass vielleicht noch ein bisschen mehr gehen könnte (B1 lacht), dass man vor allem bei Kindern im letzten Kindergartenjahr [...] sich vielleicht überlegt, ob sie jetzt sprachlich fit genug sind ähm.. und das kommende Schuljahr meistern können oder nicht.“ (I1:68)

Genau in dem Aufbau dieser Kooperation wurde von zwei befragten Expertinnen das Veränderungspotenzial gesehen. Interviewteilnehmerin 3 betonte die Bedeutung der Kooperation „im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung“ (I3:37). Für Interviewteilnehmerin 1 wäre diese Kooperation eine zusätzliche Unterstützung und infolgedessen auch äußerst wünschenswert:

„Und... ja eine Sache, die noch da auf jeden Fall auch aufgreifen könnte, ist ja, dass es ein bisschen mehr Kooperation mit der Schule gibt, damit man die Kinder gezielt auch fördern kann.“ (I1:68)

Außerdem ging sie auf einen wichtigen Aspekt ein, und zwar auf die nicht ausreichende Anzahl der Sprachförder\_innen und deren Zuteilung in die Kindergärten. Die folgenden zwei Aussagen veranschaulichen diese Stellungnahme:

„Nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten. Das halte ich nicht für ausreichend ähm.. und das sollte schon eine flächendeckende äh Sache sein, die es für alle Kinder gibt. Also das ist etwas, was ich auf jeden Fall ändern würde.“ (I1:58)

„Also ich würde mir Sprachförderkräfte flächendeckend wünschen in.. äh in Kindergärten. Und ähm.. noch dazu, dass diese eben mehrsprachig sind, denn man kann Sprachen nicht isoliert fördern.“ (I1:78)

In Abschnitt 4.1.2 wurden die Rahmenbedingungen angesprochen, laut denen der entsprechende Platz im Kollektiv von den Sprachförderkräften häufig noch „gesucht“ werden soll:

„Ähm. also zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt, das ist auch so ein wichtiger Punkt.“ (I1:30)

„Nein, manches ist auch so, wo ich mir gedacht hab.. hm ja, wär .. würde ich jetzt anders agieren ähm.. und da so den richtigen .. Zugang, die die den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd.“ (I2:86)

Diese Tatsache wurde von allen drei Expertinnen als eine gewisse Herausforderung gesehen. Interviewpartnerin 3 ging in ihrem Interview auf diesen Punkt ein und betonte durch ihre Aussage die Bedeutung der Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit. Trotz vorgenommener Veränderungen bleibt in diesem Bereich immer noch Potenzial zu weiteren Verbesserungen:

„Was man schon ändern kann, ist absolut ähm... der Umgang im Team miteinander und die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit, ja, und da wird im Moment eh viel dran getan, dass man sozusagen ähm... dass auch wirklich viel aufwertet... und ähm.. schaut, dass Sprachförder\_innen eben... als vollwertiges pädagogisches Teammitglied angesehen werden. Dort gibts schon. großes Veränderungspotential doch.“ (I3:69)

Nicht nur die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit war ein Thema, welches in Interviews hervorgehoben wurde, sondern auch die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen. Das sprach Interviewteilnehmerin 2 in ihrem Interview an:

„Da sind wir aber jetzt wirklich sehr, sehr intensiv damit beschäftigt, das auch immer wieder so weiter zu geben, ist eben die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit... die die Wertschätzung und der der den Familien gegenüber.“ (I2:82)

Was Bewältigungsstrategien anbelangt, so wurden von den Interviewpartnerinnen unterschiedliche Vorgangsweisen angesprochen. Die positive Veränderung durch die Organisation eines Lehrgangs für die Sprachförder\_innen in Wien, die von der Interviewteilnehmerin 2 im Laufe ihrer Beschäftigung erlebt wurde, ließ sich ebenso als eine Bewältigungsstrategie interpretieren:

„Das war sehr diffus alles früher. Das hat man dann im Laufe der Zeit sich angeeignet und erfahren und erlebt, ja. Jetzt ist es so, dass man sagt davor schon, es wird weniger diffus. Ich finde jetzt mit dem Lehrgang .. eben konkreter.“ (I2:78)

Ansonsten sah diese Expertin die Reflexion als einen essentiellen Teil der sprachförderlichen Arbeit. Sie betonte, dass sowohl die Selbstreflexion als auch die Reflexion der eigenen Arbeit dabei von großer Bedeutung sind. Auch das Feedback von Kolleg\_innen sei nicht zu vergessen:

„Ich find das wirklich ganz wichtig, dass man sich selbst und seine Arbeit immer wieder reflektiert. Ich finde dieses kollegiale, das kollegiale Feedback auch sehr wichtig.“ (I2:88)

Für Interviewteilnehmerin 1 war der Austausch mit den Kolleg\_innen eine mögliche Lösung und eine wichtige Strategie im Umgang mit entstehenden Herausforderungen:

„Also das ist ein Punkt, den ich dann oft mit den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen bespreche. Also wir reden auch viel über die Kinder und über die Entwicklungen [...]“ (I1:72)

Interviewteilnehmerin 3 wies auf eine wichtige Eigenschaft, die im Umgang mit Herausforderungen von allen Sprachförder\_innen äußert angefragt ist, hin:

„Eine Qualität, die absolut von Sprachförder\_innen gefordert wird und das ist Flexibilität.“ (I3:61)

Sie sprach damit einen weiteren wichtigen Aspekt an. Bedingungen an Standorte, an welchen gearbeitet wird, unterscheiden sich wesentlich von einander und die Sprachförderkräfte sollten sich dieser Tatsache bewusst sein und damit von Anfang an rechnen:

„Räumlichkeiten, wenn sie nicht da sind, dann kann man sie auch nur sehr, sehr schwierig schaffen.. Dann muss man halt wirklich sehr flexibel sein und sich.. kleine Orte suchen, ja, die vielleicht nicht ganz zufriedenstellend sind, aber okay.“ (I3:69)

Die Expertin sah jedoch viele positive Entwicklungen, die in der Geschichte der frühen Sprachförderung in Wien passierten, sowie weitere positive Tendenzen, welche als wichtigste Strategien im Umgang mit den Herausforderungen gelten könnten:

„Und sie ist jetzt wirklich fix verankert durch die 15a-Vereinbarung. Es war, als ich begonnen hab .. irgendwie nicht so ganz fix.. ahm . und hat jetzt wirklich auch einen bundesweiten sozusagen Platz bekommen.. in der Bildung.“ (I3:79)

Abschließend lässt sich sagen, dass manche herausfordernde Aspekte in jedem Interview von den befragten Expertinnen hervorgehoben wurden. Trotzdem waren positive Tendenzen in der Entwicklung des Bereichs der frühen Sprachförderung zu merken.

#### **4.1.6 Herausforderungen in der Corona-Krise**

Die letzte Kategorie, die aus der aktuellen Situation in Österreich resultiert und vor einem Jahr noch kein Thema war, ist die Corona-Krise. Zurzeit gibt es Veränderungen in der Organisation der Arbeit in fast jedem Bereich und die Sprachförderung bildet dabei

keine Ausnahme. Von den befragten Expert\_innen wurde das Thema kaum direkt angesprochen, aber einige Äußerungen dazu kamen in den Interviews vor.

Als eine bedeutende Entlastung für die Sprachförder\_innen in Wien dienen die Weiter- und Fortbildungen, an denen sie laut dem Referat „Sprachliche Bildung“ regelmäßig teilnehmen sollen:

„Prinzipiell hat jede Sprachförderkraft eine Weiterbildungsverpflichtung. Sprachförderkräfte bilden sich laufend weiter, indem sie an Fortbildungen aus dem Veranstaltungsprogramm der Stadt Wien – Kindergärten und anderer Bildungsinstitutionen teilnehmen.“ (RSB:20)

Wenn an die aktuelle Situation gedacht wird, fällt auf, dass viele Veranstaltungen abgesagt wurden, genauso wie alle Weiterbildungen seit März 2020, was von Interviewteilnehmerin 1 hervorgehoben wurde:

„Ich meine, momentan sind die Schulungen eher ausgesetzt, weil ja viele Veranstaltungen natürlich abgesagt wurden. Normalerweise haben wir aber so.. einmal im Monat, alle zwei Monate mal Workshops, Vorträge, Fachvorträge.“ (I1:40)

Die Aussetzung der Schulungen und Weiterbildungen hatte einen entsprechenden Einfluss auf die Ausübung der Tätigkeit der Sprachförderkräfte. Dies wird aber, wie bereits erwähnt wurde, eher als eine Ausnahmesituation betrachtet.

Von Interviewteilnehmerin 3 wurde auf die andere Seite der Problematik hingewiesen, was in der Corona-Krise deutlich erkennbar wurde, und zwar auf den niedrigen Stellenwert der Sprachförderung:

„[...] der (Elementarbereich) in den Medien häufig ausgespart wird. Das haben wir jetzt auch in der Corona-Situation gesehen, dass es.. ja.. und in diesem Bereich hat die Sprachförderung nochmal ... einen noch n i e d r i g e r e n Stellenwert, leider, was so wirklich die breite Öffentlichkeit betrifft ... Also dass da einfach dran gearbeitet wird ..“ (I3:81)

## **4.2 Detaillierte Auswertung der Interviews mit Kindergartenpädagog\_innen**

In diesem Abschnitt werden die ausgewerteten Interviews mit Expert\_innen aus Kindergärten Wiens nach Kategorien, die im Prozess der Codierung entstanden sind, dargestellt. Manche dieser Kategorien überschneiden sich mit den Kategorien aus dem Kategoriensystem für die Ebene Sprachförderkräfte, was für die bevorstehende Gegenüberstellung von großer Bedeutung ist.

#### 4.2.1 Sprachförderung aus der Sicht der Kindergartenpädagog\_innen

Dieser Kategorie wurden die Aussagen der Probandinnen über ihre Assoziationen zu diesem Thema und ihre Strategien für die Einbettung der sprachlichen Förderung in den Kindergartenalltag, sowie über die Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Sprachförderkräften zugeordnet.

Es wurden zwei Kindergartenpädagoginnen interviewt, die nach verschiedenen Modellen arbeiten. Eine der Expertinnen kooperierte häufiger mit Sprachförder\_innen. Die zweite Expertin hatte im Laufe ihrer Tätigkeit als Kindergartenpädagogin keine Möglichkeit mit einer Sprachförderkraft zusammenzuarbeiten.

Gleich zu Beginn wurde von Interviewteilnehmerin 5 durch die Assoziation zu dem Thema Sprachförderung ein wichtiger Punkt angesprochen, welcher die aktuelle Situation in manchen Kindergärten der Stadt Wien widerspiegelt:

„Es ist insofern bekannt, weil es, wenn man im Kindergarten arbeitet, alltäglich ist. Ohne Sprachförderung gehts leider nicht. Wenn man sich anschaut, wenn man von 42 Kindern 2 Kinder mit deutscher Muttersprache Erstsprache hat.“ (I5:10)

Interviewteilnehmerin 4 äußerte ihre eigenen Assoziationen zu dem Thema. Sie stellt ihrerseits die Sprachförderung der Deutschförderung gleich:

„Ja, also jetzt soweit äh in der Ausbildung als Pädagogin habe ich halt mitbekommen, wie die Sprachentwicklung der Kinder ist, wie man Sprachförderung halt in der Praxis umsetzen kann. [...] nur meine Situation ist halt immer, dass man Deutsch sprechen kann, sollte, muss, eigentlich so eine Voraussetzung. So für mich 'ne Assoziation.“ (I4:4)

Mit folgender Aussage deutete die gleiche Expertin auf die Bedeutung der sprachförderlichen Unterstützung. Das Verfügen über die zeitlichen Ressourcen dafür wurde hier als ein großer Vorteil betrachtet:

„[...] mich auch zu unterstützen als Pädagogin und die Kinder und noch natürlich noch spezifischer, noch detaillierter zu schauen, liegt die Beobachtung richtig in der Sprache, oder ist der Spracherwerb nicht so gut, weil das kann man, also die Sprachförderkräfte können es halt besser nachvollziehen, weil sie mehr Zeit haben.“ (I4:26)

Wie bekannt ist, bekommen nicht alle Kindergärten in Wien eine „extra Unterstützung“ für die sprachliche Förderung. Wie in dem theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben wurde, gibt es spezielle Regelungen, nach denen die Sprachförder\_innen an bestimmte Standorte zugeteilt werden:

„Wir haben keine, weil wir zu wenig Kinder haben. Die den Sprachförderbedarf brauchen, deswegen wurde uns keine zur Verfügung gestellt. Das das bezieht sich... irgendwie... da musste gewisse Anzahl an den Kindern mit Sprachförderbedarf haben und ab einer gewissen Anzahl bekommst du dann Sprachförderin zur Verfügung gestellt.“ (I5:14)

Hier sprach Interviewteilnehmerin 5 in dem Interview über die Situation an ihrem Standort und erläuterte, warum sie keine Möglichkeit hatte, mit einer Sprachförderkraft zusammenzuarbeiten.

In einem anderen Interview berichtete Interviewpartnerin 4 im Gegensatz dazu über ihre Erfahrung mit mehreren Sprachförderkräften. Sie sprach die Einbettung der Sprachförderung in den Kindergartenalltag an:

„Ähm also es war immer nur so, dass ich halt meinen Tagesablauf ähm ihr schon gesagt hab, was ich mache. Also z.B. dass Sprachförderkraft. ähm dass ich nur, da hab ich gemeint, ich mach diese Aktivitäten, dass halt ihre Aufgaben, ihre Tätigkeiten halt nicht in der Gruppe verloren gehen.[...] Also ihr viel Freiraum gegeben, viel kommuniziert, genau, also ich hatte eigentlich nur positive Erfahrungen jetzt und für mich war es halt auch wirklich ne Unterstützung e i g e n t l i c h. Ich hab mich immer gefreut, wo sie da war (B4 lacht).“ (I4:16)

Für Interviewteilnehmerin 5 wäre die Kooperation mit einer Sprachförderkraft ebenso von großer Bedeutung. Auf die Frage, ob eine Kooperation für Interviewteilnehmerin 5 in Frage kommen würde, gab sie eine eindeutige Antwort:

„I: Aber hättest du..., hättest du gern eine? B5: Auf jeden Fall! Sehr sehr gerne, weil jede unterstützende Hilfe den Kindern zugutekommt.“ (I5:16)

Es wäre laut beiden befragten Expertinnen im höchsten Maß wünschenswert und hilfreich eine zusätzliche Unterstützung der Sprachförder\_innen zu haben.

#### **4.2.2 Einschätzung der Arbeitsbedingungen**

Bei der Einschätzung der Arbeitsbedingungen waren sich Interviewteilnehmerinnen über die Tatsache einig, dass die Organisation und der Einsatz der Sprachförderung als Teil der allgemeinen Förderung eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Die Interviewteilnehmerin 5 sagte dazu:

„Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen .. den Raum zu finden .. Wenn man eben gleichzeitig Pädagogin ist. Das muss ich wirklich sagen, dass man wirklich die Zeit findet.“ (I5:38)

Interviewteilnehmerin 4 beschrieb ähnlich ihre eigene Situation im Bezug auf die Organisation der sprachlichen Förderung:

Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt. Also ich kann dann wirklich weiß nicht, ob ich dann Schneideübung machen soll, nebenher noch Sprachförderung, also da . misslingt es mir ab und zu dann.“ (I4:73)

Was die materielle Ausstattung betrifft, so waren die Probandinnen in diesem Punkt geteilter Meinung. Im Interview 5 wurde von der Probandin die Bedeutung von solcher

wichtigen Eigenschaft, wie Kreativität angesprochen, womit der Materialienmangel ausgeglichen werden könnte:

„Gibt es genug Materialien, mit welchen man die Sprach... die Sprache fördern könnte? B5: Das auf jeden Fall. Es ist nicht nur so, dass genug Spielmaterial, sondern... mir gehen viele Sachen durch den Kopf... Ich habe jetzt auch ein Sprachspiel eben auch für die Uni... gebastelt und jetzt durch die anderen kommen auch Anregungen. Also Anregungen, um die Kinder zum Sprechen zu bringen, gibts genug, wenn man Ideen hat, kreativ ist (B5 lacht).“ (I5:43-44)

Hingegen wünschte sich Interviewteilnehmerin 4 in ihrem Interview mehr pädagogische Materialien:

„Ähm.. so gestellte Materialien . es ist halt so, wir müssten halt in diesem Kindergarten sehr viel kaufen, mitbringen von Zuhause. Ähm. ja, vielleicht hätte ich mir auch in dieser Hinsicht gewünscht, dass mehr Materialien, pädagogische Materialien da wären.“ (I4:33)

Als eine wichtige Unterstützung, die zur Effektivität in der Durchführung der sprachförderlichen Aktivitäten beitragen könnte, aber gleichzeitig als unrealistisch gilt, sah die Expertin einen extra Raum:

„I: Gibt es vielleicht noch etwas, was dich unterstützen könnte in deinem Alltag, damit du auch noch ein bisschen mehr Möglichkeiten, mehrere Möglichkeiten hättest, Sprache zu fördern? B4: Ja, ein extra Raum (B4 lacht). Aber das sind halt solche . Änderungen, die man halt nicht vornehmen kann.“ (I4:45)

In der Unterkategorie „Austausch, Schulungen, Aus-, Fort-, Weiterbildungen“ wurde von den Probandinnen auf die Weiterbildungsmöglichkeiten für den Bereich der Sprachförderung eingegangen. In dem Fall deckten sich die Gesichtspunkte der befragten Expertinnen.

So äußerte sich Interviewteilnehmerin 5 über die an der Volkshochschule besuchten Kurse zu dem Thema Sprachförderung. Sie betonte mit der folgenden Aussage die Bedeutung der „richtigen“ Ausbildung<sup>2</sup> für den besseren Einblick darin, was die sprachliche Förderung ist:

„[...] diese Kurse, die ich auf der Volkshochschule gemacht hab, das sind eher Anregungen gewesen, ja. Nicht so gezielt Ansatz, sondern auf spielerische Art und Weise, ja. Und jetzt durch die Ausbildung ist halt wirklich, dass man mehr Einblicke bekommt, wo man ansetzt, wie man fördern kann.“ (I5:25)

Ein wenig kritischer äußerte sich Interviewteilnehmerin 4 zu diesem Punkt und verwies dabei auf das Fehlen der praktischen Umsetzung:

„Also ich war schon in drei Seminare jetzt bei der VHS zur Sprachentwicklung ähm .. es war halt nichts Neues für mich. [...] Mir hat halt immer diese Umsetzung gefehlt. Ob ich es richtig mache, ob es .. so pädagogisch richtig ist, ich hätte gern nur so eine Id.. so eine Unterstützung vielleicht. Also ja.. Also ich hätte gern diese Unterstützung gerne.“ (I4:69)

---

<sup>2</sup> meinte damit die Pädagogische Hochschule

Es lässt sich festhalten, dass die Probandinnen manche Kurse als zu oberflächlich empfanden und daraus nur Anregungen zogen. Der gezielten Ausbildung sowie den praktischen Empfehlungen für die Umsetzung der Sprachförderung im Kindergartenalltag wurde von den Expertinnen eine bedeutsame Rolle zugeschrieben.

### **4.2.3 Umgang mit der Mehrsprachigkeit**

Interviewteilnehmerin 4 verfügt über eine zweite Erstsprache, die sie für die Förderung der Mehrsprachigkeit in ihrer Gruppe häufig einsetzt:

„Und die Sprache ist halt wirklich immer da, weil ich rede ja nur Deutsch. Es gibt halt Kinder in meiner Gruppe, die verstehen kein Deutsch, deswegen türkisch kurz und ganz schnell wieder Deutsch, aber hauptsächlich immer nur Deutsch. Also wir unterhalten uns nur auf Deutsch.“ (I4:75)

Sie bezeichnete diese als „eigene Ressource“ (I4:79) und beschrieb kurz ihre Vorgehensweise:

„Ja, wenn die Kinder z.B. untereinander spielen, dann gehe ich dann in die Aktion also in das Spiel rein und zuerst zuhören und beginn dann, die Sachen von den Kindern auf Deutsch zu wiederholen. Das ist halt meine Ressource, die ich halt für mich so entwickelt habe. Die praktische Umsetzung. Ich höre den Kindern zu, wiederhole und stell dazu eine Frage. Und die Kinder antworten dann auf Deutsch, also.“ (I4:79)

Dadurch, dass Interviewteilnehmerin 5 andere ihres Erachtens bedeutsame Aspekte ansprach, kam das Thema Mehrsprachigkeit und damit verbundene Herausforderungen in dem Interview 5 nicht zum Vorschein.

### **4.2.4 Einbezug der Familie**

Das Thema des Einbezugs der Familie wurde von den Probandinnen selbst, wie im Fall der Sprachförderkräfte, im Laufe der Interviews hervorgehoben. Beide Interviewteilnehmerinnen schrieben den Familien in der Sprachförderung eine gleichermaßen wichtige Rolle zu. Ihr Einbezug wurde von beiden Expertinnen als wünschenswert bezeichnet.

Interviewteilnehmerin 4 war sich der Rolle der Familien für die sprachliche Förderung bewusst und sie äußerte sich in ihrem Interview einigermaßen kritisch den Familien gegenüber:

„[...] und natürlich auch die Hilfe von den Eltern (B4 lacht). Wenn sie halt dann nicht nur alles immer von uns erwarten, sondern auch mal zu Hause, die Sprachförderung vielleicht es ist ja Sprachförderung heißt ja nicht immer, dass man gezielte Angebote setzt, sondern dass man einfach Deutsch spricht .. also mit den Kindern gemeinsam, das wird.“ (I4:55)

„Ja, ja .. hm das ist halt hier, im XXX ist es wirklich sehr schwierig, die Eltern mit einzubinden, weil die alles nur von einer erwarten.“ (14:57)

Dahingegen sprach die Interviewteilnehmerin 5 über den Austausch und die positiven Verhältnisse mit den Familien und Eltern der Kinder:

„Darum wir der Meinung sind, ja dass sprachlich gehört irgendwie doch noch eine Fachkraft hinzugezogenen, darüber wird auch die Eltern gesprochen und die sind.. nehmen das eigentlich an also.. generell haben wir ein ziemlich gutes Verhältnis mit den Eltern. Sie vertrauen uns, wenn wir ihnen was sagen und versuchen sie das immer auch umzusetzen.“ (15:81)

In Gesprächen mit den Eltern wies Interviewteilnehmerin 5 immer auf die Bedeutung der deutschen Sprache für die Zukunft der Kinder hin:

„Die Eltern, auch wenn sie die Möglichkeit, wenn sie auch wirklich gut Deutsch sprechen, doch nicht mit den Kindern Deutsch sprechen, sondern Muttersprache, tue ich dann schon mit den Eltern noch sprechen und sag: Bitte, sie sprechen so gut Deutsch, fürs Kind ist wichtig, für später auch.“ (15:73)

Manche ihrer Versuche die Familien der Kinder in den Prozess der sprachlichen Förderung mit einzubeziehen gelangen trotzdem nicht immer und sie war sich dieser Tatsache bewusst:

„Bei anderen ja, ja, sie nehmen es sich immer vor, aber automatisch, sobald sie nach Hause kommen wird . ist Deutsch irgendwie vergessen. Sie nehmen es sich zwar vor, aber, klappt leider auch nicht immer.“ (15:79)

Dass in dieser Richtung noch gearbeitet werden soll und, dass dies bereits geschieht, entnimmt man einer Aussage des Teams im Referat „Sprachliche Bildung“:

„Um Kinder und ihre Familien gut begleiten zu können, sind uns in der Aus- und Weiterbildung der Sprachförderkräfte insbesondere drei große Themenbereiche – alltagsintegrierte sprachliche Bildung, vorurteilsbewusste Bildung und Bildungspartnerschaft mit Familien – wichtig.“ (RSB:17)

Es lässt sich abschließend sagen, dass der Einbezug der Familien in die frühe Sprachförderung sowie von den befragten Probandinnen als auch vom Team des Referats „Sprachliche Bildung“ als ein wichtiger Punkt hervorgehoben und als äußerst wünschenswert gesehen wurde.

#### **4.2.5 Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)**

Das Hauptaugenmerk der Auswertung der Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen liegt auf der umfangreichsten Kategorie des Kategoriensystems, und zwar auf der Kategorie „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien“. Manche der den Unterkategorien zugeordneten Items kamen in den letzten Abschnitten vor. Im Folgenden gehe ich auf die von den Interviewpartnerinnen explizit erläuterten Herausforderungen, sowie auf die Strategien für den Umgang damit, ein. So zum Beispiel empfand Interviewteil-

nehmerin 4 das Durchführen der sprachförderlichen Angebote bzw. das Arbeiten in kleineren Gruppen durch die Gruppenzusammensetzung, als äußerst herausfordernd:

„Ja, gibt es, nämlich hab ich in meiner Gruppe nur türkischstämmige Kinder, also hauptsächlich. Und mir fällt es wirklich manchmal sehr schwer, dann in den einzelnen Gruppen tätig zu sein, weil ich als Pädagogin hab 19 Kinder. Und 3 von den 19 Kindern sind wirklich nicht türkischstämmig. Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt.“ (I4:73)

Im Fall von Interviewteilnehmerin 5, die keine Möglichkeit hatte mit einer Sprachförderkraft zusammenzuarbeiten, wurde ein anderes Thema als Herausforderung deutlich. Dadurch, dass es keine Sprachförderkraft im Kindergarten gibt, übernimmt sie als Pädagogin die Organisation und Durchführung der sprachlichen Förderung, inklusiv der Sprachstandserhebung. Interviewpartnerin 5 spricht über die Schulungen zu dem Sprachstandserhebungsinstrument BESK kompakt und darüber, was sie dabei herausfordert:

„Es gibt, wo man Schulungen an Schulen machen, aber es ist ja doch, man bekommt die Einschulung und dann net redet, dann erst kommen oft Fragen auf, wie schauts da aus, dass man da vielleicht die Möglichkeit hat, nochmal eine zweite Einschulung eben schon zu bekommen. Aber jetzt war es schon einmal so wieder das gesagt, wer schon einmal einen gehabt hat, kann sich nicht mehr Anmeldungen... melden, sondern es gibt da nur diese Entschuldigung für neue Pädagog\_innen, die eben auch damit arbeiten müssen. Es ist halt auch immer wieder...oder die Möglichkeit doch noch hinterfragen, oder... Das fehlt halt.“ (I5:62)

Veränderungspotenzial sah Interviewteilnehmerin 5 in der Möglichkeit, eine Sprachförderkraft unabhängig von der Anzahl der Kinder, bei denen sich der Sprachförderbedarf während der Sprachstandserhebung feststellen lässt, zu bekommen:

„Und...ahm.. gibt es vielleicht etwas, was du daran ändern möchtest? B5: Dass ich eine Sprachförderin zusätzlich bekomme, als Entlastung. Das wäre super! Egal ob genug Personal zur Verfügung steht. Grad in der... die Sprachförderung kann nicht... genug stattfinden, auch wenn... die Zeit immer doch alles, immer eng berechnet ist.“ (I5:46)

Probandin 4 spricht in ihrem Interview noch einen Wunsch nach mehr kollegialem Austausch und praxisorientierten Fortbildungsmöglichkeiten aus:

„Austausch und bessere Seminarvortragende, die dann wirklich auch auf die Kindergartenpraxis eingehen. Das würde ich mir gerne wünschen.“ (I4:85)

Was den Umgang mit den Herausforderungen anbelangt, so waren die Äußerungen der beiden Interviewteilnehmerinnen darüber ähnlich. Vor allem wurden Erfahrungen in diesem Bereich und persönlichen Eigenschaften für die Bewältigung der Herausforderungen herangezogen.

Beispielsweise erzählt Interviewteilnehmerin 4 über ihre eigene Methode für die Förderung der Sprachen:

„Und durch Bücherlesen zu Sprachförderung hab ich halt dann so meine Sache entwickelt dazu. Also, dass ich halt sehr viel rede, die Kinder begleite in der Sprache und halt sehr viel Austausch, aber in Deutschland mit anderen Pädagogen [...].“ (I4:71)

Interviewteilnehmerin 5 äußerte sich kurz und bündig zu diesem Punkt. Dabei betont sie die Bedeutung des persönlichen Zugangs zu der Sache:

„Ja, ich... mein Bestes geben, ja, versuche das Beste daraus zu machen, ja. So viel Zeit wie möglich zu investieren.“ (I5:73)

Die Probandinnen waren laut ihrer Äußerungen mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Die Bewältigungsstrategien wurden von ihnen dementsprechend ausgewählt und eingesetzt.

#### **4.2.6 Herausforderungen in der Corona-Krise**

Das Thema Corona-Krise wurde von keiner Interviewteilnehmerin im Bezug auf die Sprachförderung angesprochen. Durch eine Aussage von Interviewteilnehmerin 5 wurde der Einfluss der Krise auf ihre Tätigkeit als Pädagogin flüchtig angedeutet:

„Nein, man kann regelmäßig Gespräche führen, ausgenommen der Coronazeit regelmäßig...“ (I5:81)

In dem Interview 4 wurde das Thema der Krise weder explizit noch implizit angesprochen. Andere mit der Corona-Krise verbundene Herausforderungen ließen sich in den beiden Interviews sonst nicht erkennen.

### **4.3 Gegenüberstellende Auswertung der Kategorien**

Die Kategorien „Einschätzung der Arbeitsbedingungen“ und „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“ erwiesen sich als die umfangreichsten Kategorien, in denen die meisten Herausforderungen der Interviewteilnehmerinnen zum Vorschein kamen. Manche Aussagen der Expertinnen zu diesen Punkten überschneiden sich und wurden deswegen in dem Kategoriensystem doppelt codiert. Dadurch, dass die Probandinnen sich in ihren Aussagen in diesen zwei Kategorien auf ähnliche Themen beziehen, wurde die Entscheidung getroffen, ausschließlich diese zwei Kategorien für die gegenüberstellende Auswertung heranzuziehen.

Im Folgenden werden die aussagekräftigsten Äußerungen zu den drei zentralen Ebenen zu diesem Thema unter die Lupe genommen und einander gegenübergestellt. Es ist noch einmal zu erwähnen, dass mit der Ebene Referat „Sprachliche Bildung der Stadt

Wien – Kindergärten“ (MA 10) kein Expert\_inneninterview durchgeführt wurde, sondern die Interviewfragen von dem Team des Referats in der Form eines Fragebogens beantwortet wurden. Dementsprechend werden die Aussagen aus dem Fragebogen für die Gegenüberstellung herangezogen.

#### **4.3.1 Gegenüberstellende Auswertung der Kategorie „Einschätzung der Arbeitsbedingungen“**

Die Oberkategorie „Einschätzung der Arbeitsbedingungen“ wurde auf der Ebene Kindergartenpädagog\_innen in die zwei Unterkategorien „Ressourcenverfügbarkeit“ und „Austausch, Schulungen, Aus-, Fort, Weiterbildungen“ unterteilt. Auf der Ebene der Sprachförderkräfte sind die folgenden Unterkategorien zu finden: Rahmenbedingungen von Standorten; Ressourcenverfügbarkeit; Aus-, Fort-, Weiterbildungen; Position im Kollektiv; Austausch.

Die Rahmenbedingungen an eigenen Standorten wurden von den zwei befragten Sprachförderinnen äußerst positiv eingeschätzt, wobei gleichzeitig von den Probandinnen dieser Ebene auf die Erfahrungen anderer Kolleg\_innen eingegangen wurde:

„Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind. Dass das natürlich dann schon auch eine Herausforderung sein kann.“ (I2:48)

„Ja.. ich denke, da gibt's so wirklich ganz große, enorme Unterschiede.. Und das nehme ich auch immer wieder wahr im Austausch mit allen Sprachförder\_innen, die einfach ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden... an ihren Standorten.“ (I3:61)

Was die befragten Kindergartenpädagoginnen betrifft, finden sie an den Standorten ihre eigenen Rahmenbedingungen vor, in denen die Sprachförderung durchgeführt werden soll und die sich von Standort zu Standort unterscheiden. Auf diesen Punkt beziehen sich die Expertinnen in der Unterkategorie „Erfahrung mit Sprachförderkräften“. Vor allem möchte ich in diesem Punkt auf die Aussage von Interviewteilnehmerin 5 eingehen:

„Wir haben keine, weil wir zu wenig Kinder haben. Die den Sprachförderbedarf brauchen, deswegen wurde uns keine zur Verfügung gestellt. Das das bezieht sich... irgendwie... da musste gewisse Anzahl an den Kindern mit Sprachförderbedarf haben und ab einer gewissen Anzahl bekommst du dann Sprachförderin zur Verfügung gestellt.“ (I5:14)

Die Aussagen zur Einschätzung der Ressourcen auf den beiden Ebenen unterscheiden sich grundsätzlich. Über extra Räume, die für die Sprachförderung genutzt werden können, verfügt keine der befragten Pädagoginnen. Die befragten Sprachförderinnen schät-

zen, im Gegensatz dazu, ihnen zur Verfügung gestellten räumlichen Ressourcen äußerst positiv ein:

„Also.. ich würde sagen, also individuell im Moment an meinem Standort kann ich mich ziemlich glücklich schätzen, denn wir haben ähm.. wir sind echt verwöhnt mit den Räumlichkeiten, würde ich mal sagen. Also wir haben einen extra Raum, der zur Sprachförderung genutzt werden kann, das heißt, wenn man mal ähm.. eine.. eine Aufgabe oder eine Aktivität in kleineren Gruppen durchführen will, dann kann man diesen auch schon nutzen.“ (I1:42)

Es hängt vor allem von dem Standort ab, was durch die Aussage der Expertin, die einen Bezug zu allen drei Ebenen hat, bestätigt wird:

„Das sind einerseits einmal ganz unterschiedliche räumliche Bedingungen.. Das ist schon mal.. wirklich davon reicht von circa nur in der Gruppe arbeiten, bis hin sie haben Ateliers und riesige Räume zur Verfügung. Was natürlich schon mal ein ganz anderes Arbeiten . ermöglicht, je nachdem, welche Räumlichkeiten zur Verfügung stehen.“ (I3:63)

Interviewteilnehmerin 2 ging mit ihrer Aussage auf den Grund der Problematik ein und sprach das Thema der finanziellen Ressourcen an:

„Aber wie gesagt, das kommt sehr darauf an, welcher Standort, wie das Budget ist, also eben städtisch oder privat und wie sie Budget haben.“ (I2:46)

Absolut diverse zeitliche Ressourcen stehen in dem Fall den befragten Expertinnen auf den zwei Ebenen zur Verfügung, was aber auch durch ihre Positionen und Aufgaben selbsterklärend ist:

„Wenn man jetzt wirklich tagtäglich und am gleichen Standort ist und vierzig Stunden angestellt ist, ist es ganz, ganz viel möglich.“ (I2:42)

„Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen .. den Raum zu finden .. Wenn man eben gleichzeitig Pädagogin ist. Das muss ich wirklich sagen, dass man wirklich die Zeit findet...“ (I5:38)

Ein ganz wichtiges Thema, welches von den Expertinnen angesprochen wurde, ist das der Weiterbildungsmöglichkeiten. Wenn man sich auf die Aussage des Teams des Referats „Sprachliche Bildung“ bezieht, so werden die Ansprüche an eine erfolgreiche sprachförderliche Arbeit ziemlich hoch gesetzt:

„Aufgabe ist es auch, Kinder gut zu begleiten und sie bei der Entwicklung zu selbstbewussten Persönlichkeiten zu stärken und auf das Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten. Dies setzt voraus, dass Sprachförderkräfte nicht nur ein fachliches Know-How mitbringen, sondern auch eine entsprechende Haltung. Es gilt stets das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und offen für Neues und Veränderungen zu sein.“ (RSB:33)

Die befragten Probandinnen sind aber zu diesem Punkt eher geteilter Meinung. Einerseits wurden von Interviewteilnehmerinnen 2 und 3 positive Entwicklungen, was die Weiterbildungen der Sprachförderkräfte angeht, hervorgehoben:

„[...] es gab auch einfach schon Veränderungen, was ähm... den Wunsch nach Fortbildung und Weiterbildung in dem Bereich für die Mitarbeiterinnen betrifft. Und das finde ich auch ganz, ganz wichtig, dass da wirklich drauf geschaut wird.. dass da beständig was gemacht wird.“ (I3:79)

„Die (linguistisches Wissen) habe ich aus dem Lehrgang geholt. [...] Aus den Schulungen natürlich auch.“ (I2:66/68)

Andererseits weisen die beiden interviewten Kindergartenpädagoginnen, was die Weiterbildungen betrifft, ähnliche Erfahrungen auf, die sich aber von den Erfahrungen der befragten Sprachförderinnen stark unterscheiden:

„Also ich war schon in drei Seminare jetzt bei der VHS zur Sprachentwicklung ähm .. es war halt nichts Neues für mich. [...] Mir hat halt immer diese Umsetzung gefehlt. Ob ich es richtig mache, ob es .. so pädagogisch richtig ist, ich hätte gern nur so eine Id.. so eine Unterstützung vielleicht. Also ja.. Also ich hätte gern diese Unterstützung gerne.“ (I4:69)

„[...] diese Kurse, die ich auf der Volkshochschule gemacht hab, das sind eher Anregungen gewesen, ja. Nicht so gezielt Ansatz, sondern auf spielerische Art und Weise, ja. Und jetzt durch die Ausbildung ist halt wirklich, dass man mehr Einblicke bekommt, wo man ansetzt, wie man fördern kann.“ (I5:25)

#### **4.3.2 Gegenüberstellende Auswertung der Kategorie „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“**

Die Oberkategorie „Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)“ wird in die drei Unterkategorien: herausfordernde Erfahrungen, Veränderungspotenzial und Umgang mit Herausforderungen unterteilt.

Durch die Aussagen aller drei befragten Sprachförderinnen lässt sich die „Platzfindung im Kollektiv“ als eine der größten herausfordernden Erfahrungen erkennen. Obwohl der Einstieg in die Arbeit als Sprachförderkraft zu verschiedenen Zeitpunkten stattfand (mit ca. 10 Jahren Unterschied), berichten zwei Probandinnen über ihre „Platzfindung“ im Kollektiv:

„War es schon eine gewisse Herausforderung, jetzt diesen anderen Platz einzunehmen. [...] Eben sich immer wieder neu einstellen zu müssen, auf unterschiedliche Führungsstile, auf unterschiedliche pädagogische Stile, auf unterschiedlich gelebte pädagogische Konzepte. [...] den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd.“ (I2:87)

„Und dann so seinen Platz ein bisschen in der Gruppendynamik zu finden, das ist die nächste große Herausforderung, will ich sagen. Ähm. zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt...“ (I1:30)

Sie wird von beiden Interviewteilnehmerinnen als eine Herausforderung betrachtet.

In Interview 3 wurde von der Expertin, die Bezug zu allen drei Ebenen hat, dieser Punkt ebenso angesprochen. Sie wies darauf hin, dass die „Platzfindung“ häufig von dem Standort und der Einstellung des Kollektivs abhängig ist:

„[...] zweite Bedingung, die, sie an vielen Orten vorfinden, ist, wie sie als Sprachförderin aufgenommen werden, wie sie im Team integriert werden.. welche Position ihnen zugeschrieben wird, sozusagen .. in der in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern.“ (I3:63)

Dabei wird von der Expertin ebenso das Thema der mangelnden Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit (sie bezieht sich auf spezifische Standorte) als eine Herausforderung hervorgehoben:

„Und ich kenne aber auch einige, wo das sozusagen die Arbeit der Sprachförderin nicht wirklich wertgeschätzt wird.. ja, was sicher sehr herausfordernd ist.“ (I3:63)

Was die nächste Ebene anbelangt, so wurde von den beiden befragten Pädagoginnen der Zeitmangel für Organisation und Durchführung der Sprachförderangebote als größte Herausforderung genannt:

„Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen .. den Raum zu finden .. Wenn man eben gleichzeitig Pädagogin ist. Das muss ich wirklich sagen, dass man wirklich die Zeit findet.“ (I5:38)

„J a, gibt es, nämlich hab ich in meiner Gruppe nur türkischstämmige Kinder, also hauptsächlich. Und mir fällt es wirklich manchmal sehr schwer, dann in den einzelnen Gruppen tätig zu sein, weil ich als Pädagogin hab 19 Kinder. Und 3 von den 19 Kindern sind wirklich nicht türkischstämmig. Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt.“ (I4:73)

Die dritte zentrale Ebene Referats „Sprachliche Bildung“ ging von der aktuellen Situation in Wien aus. Sie griff die in der Corona-Krise entstandenen Herausforderungen auf:

„Die derzeitige Belastung durch COVID-19 ist auch im Elementarbereich deutlich spürbar. In dieser Situation zeigt sich, dass der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung noch immer im bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskurs nicht ausreichend wahrgenommen wird. Ein großes Team gut und sicher zu begleiten ist stets eine Herausforderung. Ebenso gilt es zu evaluieren, wie Kinder mit Sprachförderbedarf in dieser Situation weiterhin gut begleitet werden können.“ (RSB:31)

Der nächste Punkt, der im Folgenden noch anzusprechen gilt, ist der Umgang mit diesen Herausforderungen, der meinen Interviewteilnehmerinnen nur angedeutet wurde oder als solcher interpretiert werden könnte. Die Reflexion der eigenen Tätigkeit und das kollegiale Feedback, sowie Gespräche mit Kolleg\_innen wurden von den befragten Sprachförderinnen als eine wichtige Strategie für die Bewältigung der entstehenden Schwierigkeiten gesehen. Die Interviewteilnehmerinnen äußerten sich sehr ähnlich zu diesen Punkten:

„Ich find das wirklich ganz wichtig, dass man sich selbst und seine Arbeit immer wieder reflektiert. Ich finde dieses kollegiale, das kollegiale Feedback auch sehr wichtig.“ (I2:88)

„Also das ist ein Punkt, den ich dann oft mit den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen bespreche. Also wir reden auch viel über die Kinder und über die Entwicklungen [...]“ (I1:72)

Im Interview 3 erwähnte die Expertin den Art. 15a B-VG Vereinbarung, dank der die Sprachförderung einen höheren Stellenwert bekam und die auch als eine Bewältigungsstrategie für diesen Kontext interpretiert wurde:

„Und sie ist jetzt wirklich fix verankert durch die 15a-Vereinbarung. Es war, als ich begonnen hab .. irgendwie nicht so ganz fix.. ahm . und hat jetzt wirklich auch einen bundesweiten sozusagen Platz bekommen.. in der Bildung.“ (I3:79)

Ein wichtiges Thema ist die Sprachstandserhebung, die als Grundlage für die Organisation und Durchführung der frühen Sprachförderung in Wien gilt. Von dem Team des Referats „Sprachliche Bildung“ wurde eine vorgenommene Verbesserung hervorgehoben. Dieser könnte ebenso eine bedeutende Rolle im Umgang mit Herausforderungen zugeschrieben werden:

„Eine der neuesten Verbesserungen, die in letzter Zeit umgesetzt wurde, ist die Einführung der Datenbank zur Sprachstandserhebung. Dank dieser Datenbank können die Ergebnisse der Sprachstandserhebung sowohl von den städtischen als auch von den privaten Kindergärten/Kindergartengruppen unkompliziert übermittelt werden und valide ausgewertet werden. Somit ist eine qualitätsvolle, aber auch zeitsparende Erhebung und Auswertung der Ergebnisse für ganz Wien gesichert.“ (RSB:27)

Es ist verständlich, dass bestimmte Veränderungen in dem Bereich der frühen Sprachförderung seit dem Jahr 2008 ihren Platz hatten. Trotzdem kommen immer wieder sogenannte „Lücken“ zum Vorschein, die von den Akteur\_innen, die in die Sprachförderung involviert sind, wahrgenommen werden. Im nächsten Punkt werden die Äußerungen der Interviewteilerinnen über das mögliche Veränderungspotenzial vorgestellt.

Von den Expertinnen auf der Ebene Sprachförderkräfte wurden die familienzentrierte Arbeit und die engere Kooperation mit den Schulen, bzw. am Übergang Kindergarten-Schule, besonders ersehnt. Damit würde auch ein Verbesserungspotenzial in der frühen Sprachförderung einhergehen. Die beiden Punkte wurden von allen drei Interviewteilerinnen hervorgehoben:

„Und... ja eine Sache, die noch da auf jeden Fall auch aufgreifen könnte, ist ja, dass es ein bisschen mehr Kooperation mit der Schule gibt, damit man die Kinder gezielt auch fördern kann.“ (I1:68)

„Wenn wir kindzentriert arbeiten, müssen wir familienzentriert arbeiten. Also jetzt das eine ergibt das andere... Und je mehr wir schaffen auch Familien da wirklich mit einzubinden und mit reinzuholen, umso nachhaltiger ist auch unsere Arbeit...“ (I2:82)

„Wo absolutes Potenzial zur Verbesserung aus meiner Sicht liegt, ist einfach dieser Übergang Kindergarten-Schule.. dass da viel mehr Kooperation stattfinden muss.. im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung. Dass da einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern... Und ja, da sehe ich, da sehe ich ganz viel Potenzial.“ (I3:37)

Was die Ebene Kindergarten betrifft, so fließen in diesem Punkt die Anschauungen der Expertinnen aus den beiden Ebenen ineinander. Die familienzentrierte Arbeit war auch auf dieser Ebene ein wichtiger Punkt mit Potenzial zur Verbesserung:

„Und natürlich auch die Hilfe von den Eltern (B4 lacht). Wenn sie halt dann nicht nur alles immer von uns erwarten, sondern auch mal zu Hause, die Sprachförderung vielleicht es ist ja Sprachförderung heißt ja nicht immer, dass man gezielte Angebote setzt, sondern dass man einfach Deutsch spricht .. also mit den Kindern gemeinsam, das wird.“ (I4:55)

Für die Pädagogin, die im Moment keine Unterstützung durch eine Sprachförderkraft genießen kann, liegt ein absolutes Verbesserungspotenzial in der Möglichkeit der Zusammenarbeit mit Sprachförder\_innen, und zwar unabhängig von der Personalanzahl:

„Und...ahm.. gibt es vielleicht etwas, was du daran ändern möchtest? B5: Dass ich eine Sprachförderin zusätzlich bekomme, als Entlastung. Das wäre super! Egal ob genug Personal zur Verfügung steht. Grad in der... die Sprachförderung kann nicht... genug stattfinden, auch wenn... die Zeit immer doch alles, immer eng berechnet ist.“ (I5:46)

Gleicher Meinung war eine der befragten Expertinnen aus der Ebene der Sprachförderkräfte, die sich zu diesem Punkt ebenso sehr überzeugend äußerte:

„Nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten. Das halte ich nicht für ausreichend ähm.. und das sollte schon eine flächendeckende äh Sache sein, die es für alle Kinder gibt. Also das ist etwas, was ich auf jeden Fall ändern würde.“ (I1:58)

Dieser Punkt wurde von dem Team des Referats ebenso hervorgehoben bzw. die dazugehörigen Veränderungen. Manche davon fanden im Laufe der Zeit seit der Gründung des Referats statt und auch weitere sind für die nähere Zukunft geplant, was an sich als eine positive Tendenz betrachtet werden könnte:

„Die Anzahl der Sprachförderkräfte wurde stetig ausgeweitet und beträgt aktuell ca. 300 MitarbeiterInnen. Ein zukünftiger Ausbau ist weiterhin in Planung. Ziel ist es, die Sprachförderkräfte in ihrer Tätigkeit zu begleiten, zu unterstützen und somit die Qualität der sprachförderlichen Arbeit zu sichern sowie das Angebot der sprachlichen Förderung in Wien weiterhin quantitativ und qualitativ auszubauen.“ (RSB:9)

Trotzdem gibt es auf dieser Ebene noch weitere Umstände, die als Veränderungspotenzial interpretiert werden können. „Gesellschaftliche Anerkennung und weitere Professionalisierung“ (RSB:19), auf die von dem Team des Referats „Sprachliche Bildung“ eingegangen wurde, werden als Punkte, die in der Zukunft noch optimiert werden könnten, aufgegriffen:

„Derzeit gibt es für den Bereich der Sprachförderung noch zu wenig Fortbildungsangebote. Erstrebenswert wäre eine gesellschaftliche Anerkennung und weitere Professionalisierung dieses Berufsfeldes sowie eine stärkere Verankerung der Inhalte in den pädagogischen Ausbildungen von Fachkräften.“ (RSB:19)

## 5 CONCLUSIO

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war einen Einblick in das System der Organisation der frühen Sprachförderung in Wien zu gewinnen und die Herausforderungen, mit welchen die drei zentralen organisatorischen Ebenen und zwar Sprachförderkräfte, Kindergartenpädagog\_innen und das Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10) konfrontiert sind, genauer zu betrachten. Strategien, die für die Bewältigung der entstehenden Herausforderungen eingesetzt werden, sowie Vorschläge zu weiteren möglichen Bewältigungsmaßnahmen waren dabei ebenso von besonderem Interesse für mich als Forscherin.

Die Herausforderungen sowie die Bewältigungsstrategien und potenzielle Verbesserungsoptionen wurden auf die in den Interviews angesprochenen Erfahrungen und Sichtweisen der einzelnen Befragten zurückgeführt.

Die im Rahmen der Forschung gewonnenen Ergebnisse helfen einen Einblick in die Problematik zu gewinnen und können als Basis für die weiteren Forschungen oder Projekte in dem Bereich der frühen Sprachförderung dienen. Für die tiefere Auseinandersetzung mit dieser Problematik würden eine größere Stichprobe bzw. mehrere repräsentative Beispiele gebraucht. Dementsprechend können die Ergebnisse nicht als allgemein gültig betrachtet werden.

Es wurde im Rahmen der Untersuchung festgestellt, dass die drei organisatorischen Ebenen jeweils mit für ihre Ebene spezifischen Herausforderungen konfrontiert werden.

Obwohl die auf der Ebene Sprachförderkraft befragten Probandinnen unterschiedliche Hintergründe in ihren Ausbildungswegen aufweisen, sowie über verschiedene Erfahrungen in dem Bereich der frühen Sprachförderung verfügen, wurde die „Platzfindung“ im pädagogischen Kollektiv an einem Standort von allen drei Interviewteilerinnen als eine große Herausforderung genannt. Es hängt sowohl von der vorher bekleideten Position ab, als auch von dem pädagogischen Kollektiv, in welchem eine Sprachförderkraft aufgenommen wird bzw. welche Rolle ihr in der Arbeit mit Kindern zugeschrieben wird. Das verweist auf die zu wenig klaren Rahmenbedingungen für Sprachförder\_innen als pädagogische Fachkräfte, dank denen ihr „Platz“ im Kollektiv einer elementaren Bildungseinrichtung Bestimmtheit annehmen könnte.

Für die Bewältigung der oben genannten Herausforderungen wurden von allen drei Interviewpartnerinnen verschiedene Strategien eingesetzt. Diese basieren auf der Reflexion der eigenen Arbeit, dem Austausch mit Kindergartenpädagog\_innen, sowie auf

wichtigen persönlichen Eigenschaften, wie etwa Flexibilität, die von allen Sprachförderkräften gefordert wird.

Im Rahmen der Auswertung der Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen ließ sich der Zeitmangel als eine der größten Herausforderungen erkennen. Obwohl die beiden befragten Expertinnen nach verschiedenen Modellen arbeiten, wurde von ihnen auf die nicht ausreichende Zeit für die Organisation und Durchführung sprachförderlicher Angebote in Kleingruppen oder im Einzelsetting an ihren Standorten hingewiesen.

Im Fall einer der Interviewteilnehmerinnen besteht die Schwierigkeit darin, dass die Mehrheit der Kinder mit Sprachförderbedarf Türkisch als Erstsprache sprechen. Die Sprachförderung in Kleingruppen bei einer solchen Zusammensetzung der Gruppe zu organisieren bezeichnete sie als eine richtige Herausforderung.

Dadurch, dass die zweite der befragten Kindergartenpädagoginnen keine Möglichkeit hat mit einer Sprachförderkraft zusammenzuarbeiten, sah sie die Durchführung der Sprachförderung mit einzelnen Kindern und die parallele Bewältigung der allgemeinen pädagogischen Aufgaben als eine große Herausforderung.

Für den Umgang mit den Herausforderungen wurden von beiden Expertinnen verschiedene Strategien verfolgt, die sich aber in der Grundidee überschneiden. Die beiden Strategien basieren auf Selbständigkeit, sowie auf dem Versuch das Beste mit den vorhandenen zeitlichen Ressourcen in der Situation zu erreichen. Es wurde also von den Pädagoginnen eine hohe Flexibilität und gutes Zeitmanagement für die Bewältigung der Herausforderungen gefordert.

Der Wunsch nach einem praxisbezogenen Kurs oder Weiterbildungen für den Bereich über eine einmalige Einschulung hinaus wurde von beiden Expertinnen ausgesprochen. In der Unterstützung durch eine Sprachförderkraft unabhängig von der Anzahl der Kinder mit Sprachförderbedarf sah eine potenzielle Verbesserung nicht nur eine der befragte Kindergartenpädagoginnen, sondern auch eine der befragten Sprachförderinnen. Das könnte als ein wichtiger Beitrag in die Bewältigung der existierenden Herausforderungen gesehen werden.

Was die dritte zentrale Ebene anbelangt, ging das Team des Referats „Sprachliche Bildung“ auf die aktuelle Situation in Wien ein und nannte die Organisation der Sprachförderung während der Corona-Krise, die seit März 2020 weltweit herrscht, als die größte Herausforderung, die zurzeit zu bewältigen ist.

Die sichere Begleitung eines großen Teams von Sprachförder\_innen in der Krisenzeit ist eindeutig keine einfache Aufgabe, sowie die Begleitung der „Kinder aus bildungs- und sozialbenachteiligten Familien, die sprachlich im Deutschen eine Unterstützung brauchen“ (RSB:31). Trotz der herrschenden Krise sollen die Sprachstandserhebungen in den Wiener Kindergärten durchgeführt werden, damit die Kinder auch in der Krisensituation in ihrer sprachlichen Entwicklung entsprechend begleitet werden können. Diese Punkte wurden von der Ebene Referat „Sprachliche Bildung“ in der Organisation der sprachlichen Förderung angesprochen.

Die Frage über den Umgang mit diesen Herausforderungen ließ das Team des Referats „Sprachliche Bildung“ offen, weil die Möglichkeiten etwas zu ändern auf der bildungspolitischen Ebene zu suchen sind.

„Gesellschaftliche Anerkennung und weitere Professionalisierung dieses Berufsfeldes“ (RSB:19) wurde von dem Team des Referats in dem ausgefüllten Fragebogen als erstrebenswert bezeichnet, was auch als Möglichkeit, manche Herausforderungen zu meistern, interpretiert werden könnte.

Im Rahmen der Befragung wurde allen drei Ebenen eine Frage bezüglich des Verbesserungspotenzials gestellt. Unerwarteterweise wurde von den allen Interviewpartnerinnen ein Punkt über die Bedeutung des Familieneinbezugs für die sprachliche Förderung hervorgehoben. Nicht nur die Sprachförderkräfte, sondern auch die Kindergartenpädagoginnen und das Team des Referats „Sprachliche Bildung“ gehen auf die Bedeutung der Familien ein. Sie sprechen über eigene Wünsche zu dem Einbezug der Familien und über die dabei entstehenden Schwierigkeiten.

Die Rolle der Familien ist in der Sprachentwicklung eines Kindes nicht zu unterschätzen. Der Einbezug der Familien in den Prozess der sprachlichen Förderung könnte als eine bedeutsame „Lücke“ aufgegriffen werden, welche in dem System noch zu füllen ist und auf welche sich alle drei Ebenen noch mehr konzentrieren könnten. Unterstützung seitens der Bildungspolitik wäre für die erfolgreiche Umsetzung der potenziellen Optimierung in diese Richtung erwünscht und unabdingbar.

## LITERATURVERZEICHNIS

Adler, Y. (2014). Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? In Sallat, S. (Hrsg.); Spreer, M. (Hrsg.); Glück, C. W. (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 156-161). Idstein: Schulz-Kirchner

Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten und in der Schule*. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim: Beltz Juventa

Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259-272). Wiesbaden: Springer

Breuer, F., Mey, G. & Mruck, K. (2011). Subjektivität und Selbstreflexivität in der Grounded-Theorie-Methodologie. In Mey G., & Mruck K. *Grounded Theory Reader*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 427-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_19)

Bundesgesetz zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz – DSGVO). Zugriff am 23.01.2021 unter  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001597>

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung /Elementarpädagogik im BMBWF. Zugriff am 22.01.2021 unter  
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep\\_bmbwf.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep_bmbwf.html)

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung /Elementarpädagogik/ Sprachförderung. Zugriff am 22.01.2021 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html>

Buttaroni, S. (2002). Thematische Einführung. In BMBWK (Hrsg.), *Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen* (S. 7-13). Wien: Verein Projekt Integrationshaus Zugriff am 23.01.2021 unter <https://docplayer.org/37510701-Vorschulische-integration-durch-sprach-en-wissen.html>

Buttaroni, S. (2006). Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Wünsche, Pläne und Realität. In ÖDaF-Mitteilungen. *Journal of the Austrian Association of Teachers of German as a Second and Foreign Language* (4). Zugriff am 23.01.2021 unter  
[http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/OLD/publikationen/Buttaroni\\_2006.pdf](http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/OLD/publikationen/Buttaroni_2006.pdf)

Buttaroni, S., Weigl-Brabec, U. & Gombos, G. (2002). Qualitätskriterien für die Sprachvermittlung im Kindergarten. In BMBWK (Hrsg.), *Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen* (S. 15-40). Wien: Verein Projekt Integrationshaus. Zugriff am 23.01.2021 unter <https://docplayer.org/37510701-Vorschulische-integration-durch-sprach-en-wissen.html>

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Caspari, D., Klippel F., Legutke, M., Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7-21). Tübingen: Narr Francke Attempto

*Curriculum* Studienangebot Elementarbildung von Pädagogischer Hochschule Wien. Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.phwien.ac.at/21-mitteilungsblatt/53-z-5-curricula>

Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In Settinieri J., Demirkaya S., Feldmeier A., Gültekin-Karakoç N. & Riemer C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung* (S. 103-122). Paderborn: Schöningh

De Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In de Cillia, Gruber, Krzyzanowski & Menz (Hrsg.), *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak* (S. 245-255 ). Tübingen: Stauffenburg

Dietz, S. & Lisker, A. (2008). *Sprachstandfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Jugendinstitut e.V.  
Zugriff am 23.01.2021 unter  
[https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Sprachstandfeststellung\\_Dietz\\_Lisker.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Sprachstandfeststellung_Dietz_Lisker.pdf)

Dippelreiter, M. (2005). Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Ein Leitfaden für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). Wien: bm:bwk  
Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.yumpu.com/de/document/read/21639936/sprachliche-forderung-elternbriefat>

Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-) Sprachigkeit und Lingualismus*. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: V & R unipress

Dubowy, M. & Gold, A. (2014). Sprachförderung im Elementarbereich: was – wann – wie fördern? In Textor, M. R. & Bostelmann, A. (Hrsg.) *Das Kita-Handbuch*.  
Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinder-mit-migrationshintergrund/2307>

Edelmann, D., Brandenburg, K. & Mayr, K. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 165-182). Wiesbaden: Springer

Ehlich, K. (2005). Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In Gogolin, Ingrid (Hrsg.); Neumann, Ursula (Hrsg.) & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (S.33-50). Münster : Waxmann

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung der personenbezogenen Interviewdaten. Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.uni-siegen.de/datenschutz/arbeitshilfen/einwilligungserklaerunginterview.pdf>

Fried, L. (2009). Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. (anlässlich des Landeskongresses „Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder“ am 4. November 2008 in Recklinghausen)* (S. 35-56) Münster u.a.: Waxmann

Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien: facultas

Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau S., Gomolla M. (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 25-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92659-9\\_2](https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92659-9_2)

Gabler Wirtschaftslexikon.  
Zugriff am 23.01.2021 unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildungspolitik-28810>

Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin/Boston: De Gruyter  
DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110308556>

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

Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In Roßbach, H.-G. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11*, 79-89

Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hopf, M., Laier, M. & Nunnenmacher, S. (2013). Qualifizierungsoffensive: Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern unter Drei. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 8*(4), 499-506. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-392067>

- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609– 629
- Jampert, K. (2009). Kinder – Sprache/n stärken! In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. (anlässlich des Landeskongresses „Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder“ am 4. November 2008 in Recklinghausen)* (S. 21-34) Münster u.a.: Waxmann
- Jungmann, T. (2020). Sprachförderung in Kindertagesstätten. In Sachse S., Bockmann A.K. & Buschmann, A. (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 309-329). Berlin, Heidelberg: Springer [https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_14)
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Wiesbaden: Springer VS
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)*. 4. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Juventa
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Laschet, A. (2009). Integration braucht Sprachförderung. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. (anlässlich des Landeskongresses „Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder“ am 4. November 2008 in Recklinghausen)* (S. 9-20) Münster u.a.: Waxmann
- Legutke, M. & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In Caspari, D., Klippel F., Legutke, M. & Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 108-118). Tübingen: Narr Francke Attempto
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz
- Merkel, J. (2005). Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. In Textor, M. R. & Bostelmann, A. (Hrsg.) *Das Kita-Handbuch*. Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1296>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Oldenbourg: De Gruyter
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8 (4), S. 491-497.
- Müller-Krätzschmar, M. & Yörenç B. (2011). *Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Ofner, D., Roth, C. & Thoma, D. (2015). Sprachförderkompetenz im Elementarbereich: empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In Redder, A. (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 27-46). Münster, New York: Waxmann
- Reich, H. (2008). Kindertageseinrichtungen, als Institutionen sprachlicher Bildung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft (3)*, 249-258.
- Riehl, C. M. (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In Hartmut, G., Bredel U. & Becker-Mrotzek M. (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 15-25). Duisburg: by Gilles & Francke Verlag

- Roos, J. & Sachse S. (2019). Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In Kracke B. & Noack P. (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Springer Reference Psychologie* (S. 49-69). Berlin: Springer-Verlag
- Roth, H.-J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Hartmut, G., Bredel U. & Becker-Mrotzek M. (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 11-15). Duisburg: by Gilles & Francke Verlag
- Rössl, B. (2011). Spracherwerb im Kindesalter. In Breit, S. (Hrsg.), *Handbuch zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK) – Version 2.0* (S. 5-15). Salzburg: Bundesinstitut BIFIE
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Unter Mitarbeit von Dörte Utecht. Stuttgart: W. Kolhammer
- Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C. W. (2014). Sprache professionell fördern: kompetent-vernetz- innovativ. In Sallat, S. (Hrsg.); Spreer, M. (Hrsg.) & Glück, C. W. (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 14-27). Idstein : Schulz-Kirchner Verlag
- Schaner-Wolles, C. (2010). Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in der frühen Kindheit. In R. Muhr & G. Biffl (Hrsg.), *Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen, Folgen und Risiken eines weltweereichenden Konzepts* (S. 175-200). Wien: Peter Lang Verlag
- Sens A., Jampert, K., Best, P. & Zehnbauer, A. (2009). Sprachliche Förderung in der Kita: theoriegestütz- te Wahrnehmung kindlicher Sprache als Ausgangspunkt einer integrierten Sprachförderung. In Lengyel D., Reich H.H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 183-192). Münster: Waxmann
- Stadt Wien – Kindergärten (MA 10) Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma10/>
- Stanzel-Tischler, E. (2010). Projekt „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ Maßnahmen und Evaluationsbefunde. In R. Muhr & G. Biffl (Hrsg.), *Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration. Chancen, Folgen und Risiken eines weltweereichenden Konzepts* (S. 157-186). Wien: Peter Lang Verlag
- Stanzel-Tischler, E. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, (S. 197-210). Wiesbaden: Springer
- Steiner, K. (2019). Mehrsprachigkeit in der Elementarpädagogik – Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. In Furch, E., Gruber, O., Kremzar, K., Swoboda, W. & Wiedner, M. (Hrsg.), *Ankommen – bleiben – Zukunft gestalten. Migration und Flucht im Kindergarten und Schulalltag. Band 2: Impulse zu einem professionellen Umgang mit Flucht, Migration und Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Volksschule, sowie an ihrem Übergang* (S. 25-34). Wien: AK Wien
- Stitzinger, U. (2014). Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern? In Sallat, S. (Hrsg.); Spreer, M. (Hrsg.) & Glück, C. W. (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 311-317). Idstein : Schulz-Kirchner Verlag
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2. Auflage. Oldenbourg: De Gruyter
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In Anstatt T. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 9-30) Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. In *Frühe Bildung* 0, 31-36. DOI: 10.1026/2191-9186/a000004
- Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22  
Zugriff am 23.01.2021 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549>

Wiedner, M. & Zell, K. (2019). Sprachliche Bildung und Sprachförderung in den Wiener Kindergärten der MA 10. In Furch, E., Gruber, O., Kremzar, K., Swoboda, W. & Wiedner, M. (Hrsg.), *Ankommen – bleiben – Zukunft gestalten. Migration und Flucht im Kindergarten und Schulalltag. Band 2: Impulse zu einem professionellen Umgang mit Flucht, Migration und Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Volksschule, sowie an ihrem Übergang* (S. 35-44). Wien: AK Wien

Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“: *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann Verlag

Zettl, E. (2019). *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung und einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS

## **ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: Ablauf des Forschungsprozesses .....	38
Tabelle 2: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem .....	48
Tabelle 3: Ausschnitt aus der Tabelle mit Codierung für die Ebene Sprachförderkraft .....	50
Abbildung 1: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalyse .....	45

## **ANHANG**

### **A. Unterlagen für das Forschungsansuchen**

A.1 Forschungsansuchen .....	89
A.2 Verpflichtungserklärung auf das Datengeheimnis .....	91

### **B. Materialien für die Aufbereitung der Daten**

B.1 Einwilligungserklärung .....	92
B.2 Infoblatt .....	93
B.3 Leitfragen für Interviews.....	94
B.4 Richtlinien für die Gesprächstranskription .....	98
B.5 Fallbeschreibungen .....	99
B.6 Codierleitfaden .....	101
B.7 Tabelle mit Codierungen für die Ebene Sprachförderkräfte .....	107
B.8 Tabelle mit Codierungen für die Ebene Kindergartenpädagoginnen ..	113

### **C. Interviewtranskriptionen**

C.1 Interview Nr. 1 Sprachförderkraft .....	120
C.2 Interview Nr. 2 Sprachförderkraft .....	126
C.3 Interview Nr. 3 Außenperspektive .....	132
C.4 Interview Nr. 4 Kindergartenpädagogin .....	137
C.5 Interview Nr. 5 Kindergartenpädagogin .....	142
C.6 Fragebogen Referat Sprachliche Bildung .....	146

<b>Abstrakt .....</b>	<b>149</b>
-----------------------	------------

## Forschungsansuchen

Ihre Kontaktdaten:

Name

Adresse

Telefonnummer

E-Mail Adresse

Wien, Datum

Sehr geehrte Damen und Herren,

danke für Ihr Interesse an einer Zusammenarbeit mit den Stadt Wien - Kindergärten.

Um Ihr Anliegen beurteilen zu können, ersuchen wir Sie um Retournierung dieses Ansuchens samt den benötigten Informationen und Unterlagen.

Sie werden nach Prüfung der Unterlagen so bald wie möglich eine Antwort erhalten.

- Betreuungsbestätigung
- Konzept der Arbeit mit:
  - Thema
  - Forschungsfrage
  - Ziel der Studie
  - Methodische Vorgehensweise
  - Zielgruppe
  - Angestrebte Personenzahl
  - Information zum organisatorischen, zeitlichen Ablauf
  - Ggf. Entwurf für die Erlaubniserteilung der Eltern, Fragebögen o.ä.

Um Ihre Forschungsanfrage bearbeiten zu können, ist eine Zustimmung zu folgenden Rahmenbedingungen erforderlich. Wir ersuchen Sie untenstehende Punkte mit Ihrer Unterschrift zur Kenntnis zu nehmen und mit den anderen Dokumenten an uns zu retournieren.

Zustimmungserklärung - Rahmenbedingungen

- Ich verpflichte mich, über alle Angelegenheiten, die mir anlässlich meiner Tätigkeit im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit bekannt werden strengste Verschwiegenheit zu bewahren, wenn die Geheimhaltung im Interesse der Stadt Wien - Kindergärten und/oder der Kinder und/oder der MitarbeiterInnen der Stadt Wien gelegen ist.  
Auf Grund dieser Anweisung bin ich grundsätzlich weder berechtigt noch verpflichtet, „Dritten“ Auskünfte über die mir im Zusammenhang mit der Beobachtung/Erhebung bekannt gewordenen Lebensumstände, Familienverhältnisse und dergleichen zu geben.
- Ich verpflichte mich, weder die zur Verfügung gestellten Daten noch die von mir erhobenen Daten für einen anderen Zweck außerhalb dieser Forschungsanfrage zu verwenden oder an Dritte weiterzugeben.
- Ich verpflichte mich zu folgendem Vermerk in der Arbeit:  
*Mit Unterstützung der Stadt Wien – Kindergärten*
- Nach Fertigstellung der Arbeit werde ich den Stadt Wien - Kindergärten ein Exemplar in elektronischer Form übermitteln.
- Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit in der übermittelten elektronischen Form zur Einsicht den MitarbeiterInnen der Stadt Wien - Kindergärten zur Verfü-

gung gestellt wird, um einen Wissenstransfer zu ermöglichen – siehe dazu auch untenstehende datenschutzrechtliche Informationen gemäß Art. 13 DSGVO.

Datum

Unterschrift der Antragstellerin/des Antragstellers

**Ihr Ansuchen wird geprüft, bitte um ein wenig Geduld – wir ersuchen Sie für den Start Ihrer Untersuchung unsere Rückmeldung abzuwarten.**

Mit freundlichen Grüßen,  
Ihre Stadt Wien - Kindergärten

Datenschutzrechtliche Informationen gemäß Art. 13 DSGVO

Bitte beachten Sie, dass die von Ihnen bekannt gegebenen Daten aufgrund folgender Rechtsgrundlagen für folgenden Zwecke verarbeitet werden:

- Zweck: Ermöglichung Ihrer Forschungsanfrage
- Rechtsgrundlage: vor allem „Forschungsanfrage – Zustimmungserklärung - Rahmenbedingungen“, Artikel 6 DSGVO etc. in der jeweils geltenden Fassung

Die personenbezogenen Daten werden nicht weitergeleitet. Eine Übermittlung an Drittländer (Staaten, die nicht Mitglied in der EU sind) findet nicht statt. Es werden keine Registerabfragen durchgeführt.

Hinweise

Zur Dokumentation der Forschung in der Stadt Wien - Kindergärten wird Ihre Arbeit (mit den angegebenen Daten) innerhalb der Stadt Wien - Kindergärten veröffentlicht.

Um die Forschungsarbeiten möglichst lange dem pädagogischen Feld zugänglich zu machen, werden Arbeiten nicht gelöscht, Ihre personenbezogenen Daten werden ausschließlich auf Anfrage gelöscht. Sie haben das Recht auf Auskunft über die Sie betreffenden personenbezogenen Daten sowie auf Berichtigung, Löschung oder Einschränkung der Verarbeitung oder auf Widerspruch gegen die Verarbeitung. Diese Rechte bestehen soweit, als keine gesetzlichen oder vertraglichen Verpflichtungen dem entgegenstehen.

Wenn Sie der Auffassung sind, dass Ihren Rechten nicht oder nicht ausreichend nachgekommen wird, haben Sie die Möglichkeit einer Beschwerde bei der Datenschutzbehörde. Die Bereitstellung der personenbezogenen Daten ist für eine Genehmigung Ihrer Forschungsanfrage erforderlich. Eine Nicht- Bereitstellung Ihrer Daten hätte für Sie die Konsequenz, dass Ihr Forschungsansuchen nicht genehmigt werden kann. Mehr Informationen: Verantwortlich für die Verarbeitungstätigkeit: Stadt Wien - Kindergärten; [post@ma10.wien.gv.at](mailto:post@ma10.wien.gv.at)

Für Fragen zum Datenschutz steht Ihnen der Datenschutzbeauftragte der Stadt Wien unter [datenschutzbeauftragter@wien.gv.at](mailto:datenschutzbeauftragter@wien.gv.at) zur Verfügung.

Informationen finden Sie im Internet unter <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/index.html>.

## VERPFLICHTUNGSERKLÄRUNG auf das Datengeheimnis

Name der Antragstellerin bzw. des Antragstellers:

Titel der wissenschaftlichen Untersuchung: Herausforderungen in der frühen Sprachförderung in Wien (auf den Ebenen: Sprachförderkraft – Kindergarten PädagogInnen – Referat „Sprachliche Bildung“)

Verpflichtung auf das Datengeheimnis:

Ich verpflichte mich

- das Datengeheimnis gemäß den Bestimmungen des Bundesgesetzes über den Schutz personenbezogener Daten, BGBl. 165/99 (Datenschutzgesetz 2000 - DSG 2000) zu wahren und
- personenbezogene Daten ausschließlich für die bewilligte wissenschaftliche Studie/das bewilligte Forschungsprojekt zu verwenden.

Mir ist bekannt,

- dass es insbesondere untersagt ist, unbefugten Personen oder unzuständigen Stellen Daten mitzuteilen oder ihnen die Kenntnisnahme zu ermöglichen, sowie Daten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke zu verwenden,
- dass diese Verpflichtungen auch nach Beendigung meiner Tätigkeit fortbestehen,
- dass weiterreichende andere Bestimmungen über die Geheimhaltungspflichten von der oben angeführten Verpflichtung unberührt bleiben, sofern sie mit dem Datenschutzgesetz nicht im Widerspruch stehen,
- dass Verstöße gegen die oben angeführte Verpflichtung geahndet werden können und auch strafrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen können.

Ort, Datum      Unterschrift

## **Einwilligungserklärung**

### zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

*Forschungsprojekt:* Masterarbeit zum Thema „Herausforderungen in der frühen Sprachförderung in Wien“

*Durchführende Institution:* Universität Wien

*Betreuerin:* Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

*Interviewerin/Interviewer:*

*Interviewdatum:*

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann von der Autorin des Forschungsprojekts in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews in Ausschnitten zitiert und jede persönliche Information wird aus Interviews gelöscht, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht, es sein denn, Sie stimmen einer weiteren Speicherung zur Kontaktmöglichkeit für themenverwandte Forschungsprojekte ausdrücklich zu. Selbstverständlich können Sie einer längeren Speicherung zu jedem Zeitpunkt widersprechen.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen.

ja  nein

---

Vorname; Nachname in Druckschrift

---

Ort, Datum / Unterschrift

## **Infoblatt**

Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit Ihr Einverständnis für eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Dafür kontaktieren Sie:

**Interviewerin:**

Telefon:

E-Mail:

**Betreuerin:**

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Universität Wien

Institut für Germanistik

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Porzellangasse 4

4. Stock, Stiege 2, Zi. 401

A-1090 Wien

Email: [karen.schramm@univie.ac.at](mailto:karen.schramm@univie.ac.at)

Telefon: +43-1-4277-42209

Fax: +43-1-4277-42180

## Leitfragen für Interviews mit Sprachförderkräften

Statistische Daten: Geschlecht, Alter, Ausbildung, seit wann als Sprachförderkraft tätig, externe/interne Sprachförderkraft, gesprochene Sprachen

Leitfrage	Unterpunkte	Konstrukt/Memo
Wie sind Sie dazu gekommen, Sprachförderkraft zu werden?	- kurz darüber erzählen	- Motivation - Vorerfahrung in dem Bereich - Persönliches Interesse - Ausbildung
Haben Sie dafür eine spezielle Ausbildung gemacht?	„ja“- Antwort - Welche Ausbildung/ Wo? - Was hat beim Einarbeiten geholfen?/ gefehlt? „nein“-Antwort - Einstieg in die Arbeit - Was hat beim Einarbeiten geholfen?/ hat?	-Vorteile beim Einstieg (leichtes Einarbeiten)  - Nachteile beim Einstieg (Herausforderungen, Schwierigkeiten)
Erzählen Sie über Ihre Tätigkeit		- Einsatz in Stunden/Tag/Woche - Anzahl der Förderkinder - Planung - Einbettung in den Kindergartenalltag - Förderung der Mehrsprachigkeit
Wie schätzen Sie Ihre Arbeitsbedingungen für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes im Kindergarten ein?	- Welche Erfahrung haben Sie gemacht?	- Räumlichkeiten - verfügbare Materialien - zeitliche Ressourcen - Weiterbildungen
Mit wem kooperieren Sie in Ihrer Tätigkeit?	- Welchen Einfluss hat die Kooperation auf Ihre Tätigkeit? - Gibt es Möglichkeiten zum Austausch? Warum?	- Kindergartenleitung/ Pädagog_innen - andere Sprachförder_innen - Referat „Sprachliche Bildung“
Was gefällt Ihnen in Ihrer Tätigkeit? Was würden Sie ändern?	- Was meinen Sie damit? - Warum? - Haben Sie konkrete Ideen?	- Tätigkeit als Sprachförderkraft - Herausforderungen - Umgang mit Herausforderungen
- Was würden Sie sich als Sprachförderkraft wünschen? - Möchten Sie anderen Sprachförder_innen etwas raten?		- Wünsche - Ratschläge - Message an Kolleg_innen/ Leiter_innen
Abschlussphase	- Haben Sie Fragen oder Anmerkungen?	An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für Ihre Teilnahme!

## Leitfragen für Interviews mit Kindergartenpädagog\_innen

Statistische Daten: Geschlecht, Alter, Ausbildung, seit wann als Pädagoge/in im Kindergarten, gesprochene Sprachen

Leitfrage	Unterpunkt	Konstrukt/Memo
Welche Assoziationen haben Sie zu dem Thema „Frühe Sprachförderung“?	- Inwiefern sind Sie mit dem Thema vertraut? - Warum?	- Assoziationen - Durchblick - Vertrautheit mit dem Thema
Hatten Sie Möglichkeit mit Sprachförder_innen zusammenzuarbeiten?	„ja“- Antwort - welche Erfahrung haben Sie gemacht? „nein“-Antwort - Könnten Sie sich das vorstellen? Warum? - Haben Sie Möglichkeit sich dafür weiterzubilden?	- positive/negative Erfahrung - Einfluss auf eigene Tätigkeit - Einbettung in den Alltag - Kooperation in Team - Bedeutung der Zusammenarbeit
Wie wird die sprachliche Förderung in den Kindergartenalltag eingebaut?	- Haben Sie Beispiele? - Was würden Sie ändern? - Welche Sprachen und wie werden gefördert?	- Kooperation mit der Sprachförderkraft - Wo/wann findet statt? - Förderung der Mehrsprachigkeit
Wie schätzen Sie Bedingungen im Kindergarten für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes ein?	- Gibt es etwas was Ihnen fehlt?	- Zeitliche Ressourcen - Personalschlüssel - Räumlichkeiten - Materialien
Haben Sie Erfahrung mit dem Sprachstandserhebungsinstrument BESK-DaZ kompakt?	- Erzählen Sie kurz darüber	- Vertrautheit mit dem Sprachstandserhebungsinstrument - Nützlichkeit für die Sprachförderung - Herausforderungen
Mit wem arbeiten Sie außerhalb des Hauses zusammen?	- Haben Sie Möglichkeit sich mit anderen Kolleg_innen zu dem Thema auszutauschen? - Mit wem? Wie?	- Austausch - Einfluss auf die Arbeit
Gibt es etwas in dem Einsatz der sprachlichen Förderung, was Sie herausfordert?	- Haben Sie ein konkretes Beispiel? - Wie gehen Sie mit den Herausforderungen um? - Was würden Sie daran ändern? Warum?	- Herausforderungen - Umgang mit Herausforderungen - Veränderungspotenzial
Was möchten Sie sich als Pädagoge/in bezüglich dieses Themas wünschen?		- Wünsche - Ratschläge - Message an Kolleg_innen/Leiter_innen
Abschlussphase	- Haben Sie Fragen oder Anmerkungen?	An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für Ihre Teilnahme!

## Leitfragen für das Interview mit einem/r Mitarbeiter/in vom Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10)

Statistische Daten: Geschlecht, Alter, Ausbildung, gesprochene Sprachen

Leitfragen	Unterpunkte	Konstrukt/Memo
Welche Funktion haben Sie in dem Referat „Sprachliche Bildung“?	- Haben Sie Vorerfahrung in dem Bereich	- Aufgaben - Erfahrung in dem Bereich
Welchen Bezug hat Ihre Position zu der Organisation der frühen Sprachförderung?	- kurz darüber erzählen	- Organisation der frühen Sprachförderung - Herausforderungen
Haben Sie im Laufe Ihrer beruflichen Tätigkeit Veränderungen, die die Organisatorische Seite der frühen Sprachförderung betreffen, beobachtet?	- Welche? - Haben Sie konkrete Beispiele?	- Grund für Veränderung - Einfluss auf die Sprachförderung - Einfluss auf Ihre Tätigkeit
Wie schätzen Sie die Bedingungen für die sprachförderliche Arbeit in Wien ein?	- Sehen Sie da Potenzial zur Verbesserung?	- Ressourcen (personelle/zeitliche/finanzielle) - Einbettung in den Alltag - Materialien
Welche Weiterbildungsmöglichkeiten werden den Sprachförder_innen von dem Referat „Sprachliche Bildung“ angeboten?	- Welche Veränderungen/Entwicklung haben Sie hier beobachtet?	- Weiterbildungen - Veränderungen - Potenzial
Wie treten Sie in Kontakt mit Personen, die in die Sprachförderung involviert sind, bzw. Sprachförder_innen/Elementarpädagog_innen?	- Welche Möglichkeiten zum Austausch sonst gibt es?	- Bedingungen - Austausch - Einfluss auf die Tätigkeit
Gibt es Veränderungen, die Sie in der Organisation der frühen Sprachförderung seit Ihrem Einstieg erlebt haben?	- Welche? - Wie spiegeln sich solche Veränderungen auf ihrer Tätigkeit wider? - Was würden Sie ändern? Warum	- Organisation der frühen Sprachförderung in Wien - Vergleich mit anderen Städten/Orten/Ländern - Förderung der Mehrsprachigkeit
Möchten Sie sich oder anderen, an der frühen Sprachförderung Beteiligten, etwas wünschen/raten?		- Wünsche/ Ratschläge - Message an Sprachförder_innen/Pädagog_innen
Abschlussphase	- Haben Sie Fragen oder Anmerkungen?	An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für Ihre Teilnahme!

## Leitfragen für Interview mit einer Person, die Perspektive von mehreren Ebenen einbringt

Statistische Daten: Geschlecht, Alter, Ausbildung, gesprochene Sprachen

Leitfrage	Unterpunkte	Konstrukt/Memo
Welchen Bezug haben Sie zu dem Bereich der frühen Sprachförderung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In welcher Form kommen Sie damit in Berührung?</li> <li>- Was hat Sie dazu bewegt sich mit dem Thema auseinanderzusetzen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorerfahrung</li> <li>- Zusammenarbeit mit verschiedenen Ebenen</li> <li>- Interesse an das Thema</li> </ul>
Sehen Sie den Unterschied zwischen dem		
Mit wem aus dem Bereich der frühen Sprachförderung kooperieren Sie durch Ihre Tätigkeit?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welchen Einfluss hat diese Kooperation auf Ihre Tätigkeit?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperation (welche/wie)</li> <li>- positiver/negativer Einfluss der Kooperation</li> </ul>
Spiegeln sich die Veränderungen, die in dem Bereich der frühen Sprachförderung passieren, auf ihrer Tätigkeit wider?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Veränderungen haben Sie im Laufe Ihrer Tätigkeit auf verschiedenen Ebenen miterleben können?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklungstendenzen</li> </ul>
Mit welchen Herausforderungen werden aus Ihrer Sicht, die an der frühen Sprachförderung beteiligten Sprachförder_innen, Pädagog_innen, Mitarbeiter_innen von Referat „Sprachliche Bildung“ konfrontiert?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie geht man mit den Herausforderungen um?</li> <li>- Gibt es etwas was Sie an der Organisation der frühen Sprachförderung ändern würden?</li> <li>- Sehen Sie da Potenzial zur Verbesserung?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auffälliges zum Ansprechen</li> <li>- Herausforderungen für Fachkräfte</li> <li>- Umgang mit Herausforderungen</li> <li>- Perspektive von verschiedenen Ebenen</li> </ul>
Möchten Sie etwas den in der frühen Sprachförderung beteiligten Personen/Organisationen etwas mitteilen?		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wünsche/ Ratschläge</li> <li>- Message an Sprachförder_innen/Pädagog_innen</li> </ul>
Abschlussphase	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haben Sie Fragen oder Anmerkungen?</li> </ul>	An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für Ihre Teilnahme!

## Richtlinien für die Gesprächstranskription

(nach Froschauer und Lueger (2020))

<i>Bedeutung</i>	<i>Zeichen/Formatierung</i>
die Zeilennummerierung	1, 2, 3,
die Codierung der Gesprächsteilnehmer_innen	für Interviewerin I; für Befragte B1, B2,...
Pausen (pro Sekunde ein Punkt)	. . . (oder Zeitangabe)
Nichtverbale Äußerungen wie Lachen oder Husten in runder Klammer angeben	(B1 lacht)
situationsspezifische Geräusche in spitzer Klammer angeben	>Telefon läutet<
Hörersignale bzw. gesprächsgenerierende Beiträge als normalen Text angeben	mhm, äh
Auffällige Betonung unterstreichen	<u>etwa so</u>
Unverständliches als Punkte in Klammer, wobei jeder Punkt eine Sekunde markiert	(.. .)
Vermuteter Wortlaut bei schlechtverständlichen Stellen in Klammer schreiben	(etwa so)
sehr gedehnte Sprechweise mit Leerzeichen zwischen den Buchstaben	e t w a s o

## Fallbeschreibungen

Fall Nr. 1

<i>Interview B1: Projektmitarbeiterin, jung und engagiert</i>
Arbeitete mit Kindern, erst später in den Bereich der frühen Sprachförderung übergegangen;
War mehrsprachig und interessierte sich dafür, findet die Sprachförderung essentiell;
Repräsentation der Erstsprachen im Kindergarten war ihr ein besonders großes Anliegen;
Hatte einen linguistischen Hintergrund, aber keinen pädagogischen;
Profitierte von Erfahrungen der Kolleg_innen und fühlte sich glücklich am Standort;
Nannte worunter die Sprachförderung, ihrer Meinung nach, leidet;
Nahm ständig an Fortbildungen teil, war mit anderen Sprachförder_innen nicht vernetzt;
Wünschte sich flächendeckende Sprachförderung für den Elementarbereich.

Fall Nr. 2

<i>Interview B2: Expertin mit viel pädagogischer Erfahrung</i>
War Sprachförderin seit Beginn des Projekts in Wien;
Hatte einen pädagogischen Hintergrund, linguistisches Wissen holte aus dem Lehrgang für Sprachförder_innen;
Wäre gern mehrsprachig, schrieb der Mehrsprachigkeit einen großen Wert zu;
Erlebte viele Veränderungen in der Entwicklung der frühen Sprachförderung in Wien;
Erzählte gern über ihre positive Erfahrung am Standort, kannte aber auch andere Erfahrung;
Elternzentriertes Arbeiten fand sehr wichtig;
Andere Position im Kollektiv anzunehmen war nicht einfach, aber sie profitierte davon;
Fand die im pädagogischen Bereich gesammelte Erfahrung von großem Nutzen.

Fall Nr. 3

<i>Interview B3: Expertin , „die viele Perspektiven mitbekommen darf“</i>
Verfügte über verschiedene Ausbildungen und war auch in verschiedenen Bereichen tätig;
Hatte sowohl pädagogischen, als auch linguistischen Hintergrund;
Sah Potenzial zur Verbesserung durch mehr/bessere Kooperation;
Sprachförder_innen hatten ihres Erachtens einen wichtigen Stellenwert;

Der fundierte pädagogische und fachliche Basis fand wichtig für den Austausch mit Familien;
Das pädagogische Wissen erleichterte Arbeit der Sprachförder_innen sehr;
Wünschte sich, dass die Sprachförderung die Wertschätzung bekommt, die sie verdient.

Fall Nr. 4

<i>Interview B4: Expertin, die kritisch eingestellt und äußerst unabhängig war</i>
Durch Ausbildung wusste, wie man die Sprachförderung umsetzen kann;
Hatte viel Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Sprachförderkräften;
Gab Sprachförder_innen viel Raum für ihre Tätigkeit und Aufgaben;
Baute auch selbst die Sprachförderung in den Kindergartenalltag ein;
Wünschte sich mehr pädagogische Materialien und Räumlichkeiten, sowie Hilfe von Eltern;
Brachte sich vieles selbst bei, ohne Kurse;
Kritisierte die nur auf eine Theorie bezogene Weiterbildungen, fand praktischen Bezug wichtig;
Entwickelte eigene Methoden für den praktischen Einsatz der eigenen Mehrsprachigkeit.

Fall Nr. 5

<i>Interview B5: Expertin, die für das neue Wissen bereit war, hätte aber gern Unterstützung</i>
Sprachförderung fand sie alltäglich;
Arbeitete nie mit Sprachförderkräften zusammen, vernetzte sich mit welchen durch Ausbildung und Beruf;
Nahm an Aus- und Weiterbildungen teil, besuchte verschiedene Kurse zu dem Thema;
Sprachförderung noch zusätzlich zu machen war möglich, aber herausfordernd;
War der Meinung, es gibt genug Anregungen, um Kinder zum Sprechen zu bringen;
Zusätzlich eine Sprachförderkraft zu bekommen, wäre eine Entlastung;
Wünschte sich besseren Überblick über BESK kompakt;
Versuchte Bestes zu tun, investierte so viel Zeit, wie möglich, involvierte auch Eltern.

## Codierleitfaden

### Kategoriensystem für die Ebene Sprachförderkraft, mit Einbezug der Perspektive von der zu allen Ebenen gehörenden Interviewpartnerin

	Kategorienbezeichnung (SFK)	Definition	Ankerbeispiel
OK 1 SFK	Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung	<i>Alle allgemeinen Aussagen über den Einstieg und weitere Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung.</i>	
UK 1.1 SFK	Begründung der Entscheidung für den Bereich der frühen Sprachförderung	Alle Aussagen über die Gründe/Motivation, Vorerfahrung, Interesse, verfügbare/nicht verfügbare Kenntnisse, die für die Ausübung der Tätigkeit relevant/hilfreich sind	<p>- „Ich hab mir gedacht, ich war DaF-Trainerin für Erwachsene und hab mir dann gedacht, es wäre relativ sinnvoll an die Basis zu gehen“ (13:23)</p> <p>- „Ich war ja ganz, ganz lang eben gruppenführende Pädagogin und ich wollt gerne mal ein bissl was anderes tun“ (12:20)</p> <p>- Ähm. ich wurde darauf angesprochen, ob ich das machen möchte..“ (11:22)</p>
OK 2 SFK	Einschätzung der Arbeitsbedingungen	<i>Alle Aussagen über Rahmenbedingungen und Ressourcen, die für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes relevant sind</i>	
UK 2.1 SFK	Rahmenbedingungen von Standorten	Einschätzung der Rahmenbedingungen, die Sprachförderkräfte entweder an ihren Standorten haben oder über welche sie aus dem Austausch mit Kolleg_innen erfahren	<p>- „Individuell im Moment an meinem Standort kann ich mich ziemlich glücklich schätzen, denn wir haben ähm.. wir sind echt verwöhnt mit den Räumlichkeiten. Allerdings ist zurzeit wirklich eine absolute Ausnahme, würde ich mal sagen. Das gibt es an fast keinem Standort, den ich kenne.“ (11:42)</p> <p>- „Da hab ich wirklich nur gute Erfahrungen gemacht.“ (12:48)</p>
UK 2.2 SFK	Ressourcenverfügbarkeit	Verfügbarkeit der Ressourcen (z.B. Räumlichkeiten, Materialien, Zeit, Personal etc.), die einen Einfluss auf die Qualität der Sprachförderung haben könnte	<p>- „Ein großer Nachteil für unseren Bedingungen sind die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten dadurch, dass eben der Personalschlüssel nicht besonders (B1 lacht) großzügig ist ähm.. darunter leidet natürlich auch die Sprachförderung.“ (11:42)</p> <p>- „Wenn man jetzt wirklich tagtäglich und am gleichen Standort ist und vierzig Stunden angestellt ist, ist es ganz, ganz viel möglich.“ (12:42)</p>
UK 2.3	Weiterbildung	Aussagen über die Schulungen, Aus-	- „Ich und meine anderen Kolleginnen und Kollegen innerhalb unseres Berufs qualifiziert, also wir sind fortlaufend in Ausbil-

SFK		Fort- und Weiterbildungen	<p>dung.“ (11:28)</p> <p>- „Die (linguistische Wissen) habe ich aus dem Lehrgang geholt. Aus den Schulungen natürlich auch.“ (12:66/68)</p>
UK 2.4 SFK	Position im Kollektiv	Aussagen über die Position im Team, die den Sprachförderkräften von einem Kollektiv am Standort, wo sie eingeteilt werden, zugeschrieben wird	<p>- „Zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt, das ist auch so ein wichtiger Punkt.“ (11:30)</p> <p>- „Es ist halt ungewohnt, wenn man dann quasi die einzige in dieser Funktion ist an einem Standort.“ (12:32)</p>
UK 2.5 SFK	Austausch	Austausch zwischen Ebenen, die in den Bereich involviert sind, bzw. mit anderen Sprachförderkräften, im Team, mit Kolleg_innen aus dem Kindergarten, aus dem Referat „Sprachliche Bildung“ etc.	<p>- „Aber auf die anderen Sprachförderkräfte, die es ja in Wien auch gibt, ähm.. mit denen sind wir nicht direkt vernetzt.“ (11:48)</p> <p>- „D a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern.“ (13:37)</p>
OK 3 SFK	<i>Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)</i>	<i>Aussagen über die früher erlebten und aktuellen Herausforderungen, sowie über den Umgang mit diesen, Potenzial zur Veränderungen oder Wünsche, die als mögliche Bewältigungsstrategien gesehen werden</i>	
UK 3.1 SFK	Herausfordernde Erfahrungen	Aussagen über die Erfahrungen, die als Herausforderungen betrachtet werden können	<p>- „Nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten.“ (11:58)</p> <p>- „D a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern.“ (13:37)</p>
UK 3.2 SFK	Veränderungspotenzial	Mögliche/unmögliche Veränderungen, dank denen sowohl die frühe Sprachförderung an sich, als auch deren Nachhaltigkeit gewährleistet und optimiert werden könnte	<p>- „Nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten. Das halte ich nicht für ausreichend ähm.. und das sollte schon eine flächendeckende äh Sache sein, die es für alle Kinder gibt.“ (11:48)</p> <p>- „Was man schon ändern kann, ist absolut ähm... der Umgang im Team miteinander und die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit.“ (13:69)</p>
			- „Ich find das wirklich ganz wichtig, dass

UK 3.3 SFK	Umgang mit Herausforderungen	Strategien für den Umgang mit Herausforderungen, die eingesetzt werden, auch Veränderungen, dank denen diese gemeistert werden/wurden	man sich selbst und seine Arbeit immer wieder reflektiert. Ich finde dieses kollegiale, das kollegiale Feedback auch sehr wichtig..“ (12:88)  - „Wunderbare Tendenz, dass die Sprachförderung generell .. in der Bildungslandschaft einfach viel mehr Raum bekommt.“ (13:77)
OK 4 SFK	<i>Umgang mit der Mehrsprachigkeit</i>	<i>Aussagen , in denen das Thema Mehrsprachigkeit angesprochen wurde und die Information über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der frühen Sprachförderung beinhalteten</i>	
UK 4.1 SFK	Förderung der Mehrsprachigkeit	Strategien zur Förderung der mehrsprachigen Kinder und Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag	- „Wir versuchen wirklich alle Sprachen auch aufzugreifen, die die Kinder sprechen. Wobei ich schon darauf achte, dass man die Kinder dabei nicht überfordert.“ (11:46)  - „Die Sprache an sich kann ich nicht fördern, weil ich sie nicht kann.“ (12:52)
OK 5 SFK	<i>Einbezug der Familie</i>	<i>Aussagen über die Bedeutung der Familien für die sprachliche Entwicklung der Kinder</i>	
UK 5.1 SFK	Rolle der Familie in der frühen Sprachförderung	Bedeutung und Möglichkeiten Familien in die frühe Sprachförderung mit einbeziehen	- Also da denke ich mir, da sind wir wirklich gefordert, dass wir da .. diese dieses Angebot .., das wir da so oft auf die Familien zugehen.“ (12:56)
OK 6 SFK	<i>Herausforderungen in der Corona-Krise</i>	<i>Aussagen über die in der Corona-Krise (März 2020-bis heute) entstandenen Veränderungen in der Arbeitsweise</i>	
UK 6.1 SFK	Einfluss der Corona-Krise	die vorgenommenen organisatorischen Veränderungen in der frühen Sprachförderung in der Corona-Krise	- „Momentan sind die Schulungen eher ausgesetzt, weil ja viele Veranstaltungen natürlich abgesagt wurden.“ (11:40)  - „Was ich sehr schade gefunden hab, aber das lag jetzt wirklich eben an Covid, ähm .. dass wir eben diese Hospitationen nicht zwischendurch einflechten konnten.“ (12:78)

## Kategoriensystem für die Ebene Kindergartenpädagog\_innen

	<b>Kategorienbezeichnung (KG)</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
OK 1 KG	<i>Sprachförderung aus der Sicht der Kindergartenpädagog_innen</i>	<i>Aussagen in denen die Meinungen und Sichten über die Sprachförderung als Teil der allgemeinen Förderung sichtbar werden</i>	
UK 1.1 KG	Assoziationen zu dem Thema Sprachförderung	Aussagen der pädagogischen Fachkräften in denen ihr Bezug zur Sprachförderung gezeigt wird	<p>- „Es ist insofern bekannt, weil es, wenn man im Kindergarten arbeitet, alltäglich ist. Ohne Sprachförderung gehts leider nicht. Wenn man sich anschaut, wenn man von 42 Kindern 2 Kinder mit deutscher Muttersprache Erstsprache hat.“ (15:10)</p> <p>- „Ja, also jetzt soweit äh in der Ausbildung als Pädagogin habe ichs halt mitbekommen, wie die Sprachentwicklung der Kinder ist, wie man Sprachförderung halt in der Praxis umsetzen kann.“ (14:4)</p>
UK 1.2 KG	Erfahrung mit Sprachförderkräften	Aussagen über die Zusammenarbeit/Kooperation mit Sprachförder_innen	<p>- „Also ich hatte eigentlich nur positive Erfahrungen jetzt und für mich war es halt auch wirklich ne Unterstützung e i g e n t l i c h. Ich hab mich immer gefreut, wo sie da war.“ (14:16)</p> <p>- „Wir haben keine, weil wir zu wenige Kinder haben, die den Sprachförderbedarf brauchen, deswegen wurde uns keine zur Verfügung gestellt.“ (15:14)</p>
UK 1.3 KG	Einbettung der Sprachförderung in den Kindergartenalltag	Ideen und Organisation der sprachlichen Förderung von Pädagog_innen	<p>- „Ja, ich... mein Bestes geben, ja, versuche das Beste daraus zu machen, ja. So viel Zeit wie möglich zu investieren.“ (15:73)</p> <p>- „Ich stelle mich ja immer ein, wenn die Sprachförderkraft kommt. Es gibt ja so bestimmte Tage, so wie bei uns hier auch. Und an den Tagen, wo Sprachförderkraft da ist, dann enthalte ich mich bisschen auch, um sie zu unterstützen, um ihr Freiraum zu geben..“ (14:26)</p>
OK 2 KG	<i>Einschätzung der Arbeitsbedingungen</i>	<i>Alle Aussagen über Rahmenbedingungen und Ressourcen, die für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes relevant sind</i>	
UK 2.1 KG	Ressourcenverfügbarkeit	Ressourcen (zeitliche, materielle, personelle) die für die Realisierung des sprachförderlichen	- „Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen..., den Raum zu finden...“ (15:38)

		Konzeptes im Kindergarten zur Verfügung steht	
UK 2.2 KG	Austausch, Schulungen, Aus-, Fort-, Weiterbildungen	Aussagen über die Möglichkeiten sich für den Bereich der frühen Sprachförderung zu „entwickeln“	- „Also ich war schon in drei Seminare jetzt bei der VHS zur Sprachentwicklung ähm .. es war halt nichts Neues für mich.“ (14:69)
OK 3 KG	<i>Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)</i>	<i>Aussagen über die früher erlebten und aktuellen Herausforderungen, sowie der Umgang mit diesen, Potenzial zur Veränderungen oder Wünsche, die als mögliche Bewältigungsstrategien gesehen werden</i>	
UK 3.1 KG	Veränderungspotenzial	Mögliche/unmögliche Veränderungen, dank denen sowohl die frühe Sprachförderung an sich, als auch deren Nachhaltigkeit gewährleistet und optimiert werden könnte	- „Darum wir der Meinung sind, ja dass sprachlich gehört irgendwie doch noch eine Fachkraft hinzugezogenen..“ (15:81)  - „Manchmal hätte ich mich auch selber mal gefreut, wenn die Sprachförderkraft mal 5 Kinder nehmen könnte und dann wirklich ihre Zeit so hat und ich dann die anderen dann in der Zwischenzeit fördern könnte.“ (14:33)
UK 3.2 KG	Umgang mit Herausforderungen	Strategien für den Umgang mit Herausforderungen, die eingesetzt werden, auch Veränderungen, dank denen diese gemeistert werden/wurden	- „Ich habe sehr viel Erfahrung noch in Deutschland gehabt. Ich hatte so einen Ordner, habe alles mitgenommen und diese Sachen benutze ich halt mit den Kindern. Hätte ich diese meine eigenen Ressourcen nicht, die Idee nicht, wüsste ich nicht, was ich gemacht hätte.“ (14:37)  - „Jetzt durch die Ausbildung ist halt wirklich, dass man mehr Einblicke bekommt, wo man ansetzt, wie man fördern kann.“ (15:25)
OK 4 KG	<i>Umgang mit der Mehrsprachigkeit</i>	<i>Aussagen , in denen das Thema Mehrsprachigkeit angesprochen wird und die Information über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der frühen Sprachförderung beinhaltet</i>	
UK 4.1 KG	Förderung der Mehrsprachigkeit	Strategien zur Förderung der mehrsprachigen Kinder und Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag	- „Ja, wenn die Kinder z.B. untereinander spielen, dann gehe ich dann in die Aktion also in das Spiel rein und zuerst zuhören und beginn dann, die Sachen von den Kindern auf Deutsch zu wiederholen. Das ist halt meine Ressource, die ich halt für mich so entwickelt habe.“ (14:79)
OK 5 KG	<i>Einbezug der Familie</i>	<i>Aussagen über die Bedeutung der Familien für die sprachliche Entwicklung der Kinder</i>	

UK 5.1 KG	Rolle der Familie in der frühen Sprachförderung	Bedeutung und Möglichkeiten Familien in die frühe Sprachförderung mit einbeziehen	<p>- „Es ist wirklich sehr schwierig, die Eltern mit einzubinden, weil die alles nur von einer erwarten.“ (14:55)</p> <p>- „Bei anderen ja, ja, sie nehmen es sich immer vor, aber automatisch, sobald sie nach Hause kommen wird... ist Deutsch irgendwie vergessen.“ (15:79)</p>

**Tabelle mit Codierungen für die Ebene Sprachförderkräfte**

OK 1 SFK	<i>Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung</i>	<i>Alle allgemeinen Aussagen über den Einstieg und weitere Beschäftigung in dem Bereich der frühen Sprachförderung.</i>
UK 1.1 SFK	<i>Begründung der Entscheidung für den Bereich der frühen Sprachförderung</i>	<i>Alle Aussagen über die Gründe/Motivation, Vorerfahrung, Interesse, verfügbare und fehlende Kenntnisse, die für die Ausübung der Tätigkeit relevant oder hilfreich sind</i>
<p>- „Ähm. ich wurde darauf angesprochen, ob ich das machen möchte .. [...] Und da fand sie mich eben besonders gut qualifiziert dafür, weil ich auch ähm. eine weitere Erstsprache habe. Und das hat mich natürlich sehr interessiert. [...]“ (I1, Aus. 22 )</p> <p>- „Das linguistische Grundwissen habe ich natürlich durch mein Studium [...]“ (I1, Aus. 28)</p> <p>- „Ich war ja ganz, ganz lang eben gruppenführende Pädagogin und ich wollt gerne mal ein bissl was anderes tun.“ (I2, Aus. 20)</p> <p>- „Also ich hab mich jetzt gut vorbereitet gefühlt für diesen Job, weil.. zum einen meine Erfahrung natürlich als Kindergartenpädagogin.. also das das Tätigkeitsfeld Kindergarten war mir ja alles andere als fremd. Ich hab gewusst, dass ich methodisch und didaktisch natürlich da auch eine gute Grundlage hab. Und.. alles linguistische hab ich dann eigentlich durch diesen Lehrgang ohnehin gehabt.“ (I2, Aus. 24)</p> <p>- „Ich sprech leider wirklich nur Deutsch. Nein mir fehlt das so. Also ich wäre gern mehrsprachig. Und ich kann leider nicht damit dienen.“ (I2, Aus. 18)</p> <p>- „Ich könnte mir schon vorstellen, wenn ich den Bereich Kindergarten gar nicht kenne, dann muss ich mich da mal eingewöhnen.“ (I2, Aus. 64)</p> <p>- „Ganz wichtig ist einmal die Haltung, die man ähm.. den Kindern gegenüber aufweist. Das ist einmal für mich die Basis, egal welche Ausbildung man jetzt hat.“ (I3, Aus. 49)</p> <p>- „Eine Qualität, die absolut von Sprachförder_innen gefordert wird und das ist Flexibilität.“ (I3, Aus. 61)</p> <p>- „Ich finds aus meiner Sicht eine Spur wichtiger die die pädagogische Ausbildung.“ (I3, Aus. 53)</p> <p>- „Ich hab mir gedacht, ich war DaF-Trainerin für Erwachsene und hab mir dann gedacht, es wäre relativ sinnvoll an die Basis zu gehen [...]. Und nachdem ich Elementarpädagogin bin, hat das einfach sehr gut.. gepasst einzusteigen.“ (I3, Aus. 23)</p> <p>- „Die Sprachförder_innen in Wien sind ja, was ihre ... ähm.. ihre Hintergründe betrifft, ihre ähm.. pädagogischen Hintergründe und ihre fachlichen Hintergründe.. ein recht buntes Häufchen.“ (I3, Aus. 45)</p>		
OK 2 SFK	<i>Einschätzung der Arbeitsbedingungen</i>	<i>Alle Aussagen über Rahmenbedingungen und Ressourcen, die für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes relevant sind</i>
UK 2.1 SFK	<i>Rahmenbedingungen von Standorten</i>	<i>Einschätzung der Rahmenbedingungen, die Sprachförderkräfte entweder an ihren Standorten haben oder über welche sie aus dem Austausch mit Kolleg_innen erfahren</i>
<p>- „Individuell im Moment an meinem Standort kann ich mich ziemlich glücklich schätzen, denn wir haben ähm.. wir sind echt verwöhnt mit den Räumlichkeiten. Allerdings ist zurzeit wirklich eine absolute Ausnahme, würde ich mal sagen. Das gibt es an fast keinem Standort, den ich</p>		

	<p>kenne.“ (I1, Aus. 42)</p> <p>- „[...] da hab ich wirklich nur gute Erfahrungen gemacht.“ (I2, Aus. 48)</p> <p>- „Ich hatte das Glück, an einem Standort zu sein äh, wo sehr sehr transparent gearbeitet wird, wo sehr vernetzend gearbeitet wird, wo ganz klar war, dass ... dass ähm .. ich Teil dieses Teams bin [...]“ (I2, Aus. 38)</p> <p>- „Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind. Dass das natürlich dann schon auch eine Herausforderung sein kann.“ (I2, Aus. 48)</p> <p>- „Ja.. ich denke, da gibt's so wirklich ganz große, enorme Unterschiede.. Und das nehme ich auch immer wieder wahr im Austausch mit allen Sprachförder_innen, die einfach ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden... an ihren Standorten.“ (I3, Aus. 61)</p>	
UK 2.2 SFK	<i>Ressourcenverfügbarkeit</i>	<i>Verfügbarkeit der Ressourcen (z.B. Räumlichkeiten, Materialien, Zeit, Personal etc.), die einen Einfluss auf die Qualität der Sprachförderung haben könnten</i>
	<p>- „Ein großer Nachteil für unseren Bedingungen sind die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten dadurch, dass eben der Personalschlüssel nicht besonders (B1 lacht) großzügig ist ähm.. darunter leidet natürlich auch die Sprachförderung.“ (I1, Aus. 42)</p> <p>- „Wenn man jetzt wirklich tagtäglich und am gleichen Standort ist und vierzig Stunden angestellt ist, ist es ganz, ganz viel möglich“ (I2, Aus. 42)</p> <p>- „Das sind einerseits einmal ganz unterschiedliche räumliche Bedingungen.. Das ist schon mal.. wirklich davon reicht von circa nur in der Gruppe arbeiten, bis hin sie haben Ateliers und riesige Räume zur Verfügung.“ (I3, Aus. 63)</p> <p>- „Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind.“ (I2, Aus. 48)</p> <p>- „Aber wie gesagt, das kommt sehr darauf an, welcher Standort, wie das Budget ist, also eben städtisch oder privat und wie sie Budget haben.“ (I2, Aus. 46)</p> <p>- „Und dadurch, dass man eben als Sprachförderin freigespielt ist, ähm.. eben und den Fokus wirklich auf diesen Bereich legen kann, hat man unglaublich viel mehr Zeit dafür..“ (I2, Aus. 60)</p> <p>- „Ist halt oftmals so, dass man die notwendigsten Sachen macht und für die extra Dinge keine Zeit mehr bleibt.“ (I1, Aus. 44) – bezieht sich auf Pädagog_innen/Bedingungen im Kindergarten</p> <p>- „Was natürlich schon mal ein ganz anderes Arbeiten . ermöglicht, je nachdem, welche Räumlichkeiten zur Verfügung.“ (I3, Aus. 63)</p>	
UK 2.3 SFK	<i>Fachliche Basis</i>	<i>Aussagen über die Schulungen, Aus-, Fort- und Weiterbildungen</i>
	<p>- „Ich und meine anderen Kolleginnen und Kollegen innerhalb unseres Berufs qualifiziert, also wir sind fortlaufend in Ausbildung.“ (I1, Aus. 28)</p> <p>- „Die (linguistisches Wissen) habe ich aus dem Lehrgang geholt.[...] Aus den Schulungen natürlich auch.“ (I2, Aus. 66/68)</p> <p>- „Ich hab gewusst, dass ich methodisch und didaktisch natürlich da auch eine gute Grundlage hab. Und.. alles linguistische hab ich dann eigentlich durch diesen Lehrgang ohnehin gehabt.“ (I2, Aus. 24)</p>	

	<p>- „[...] sozusagen diese sprachwissenschaftliche Grundlagen zu haben, das finde ich schon sehr, sehr hilfreich.“ (I3, Aus. 51)</p> <p>- „Die Sprachförder_innen in Wien sind ja, was ihre ... ähm.. ihre Hintergründe betrifft, ihre ähm.. pädagogischen Hintergründe und ihre fachlichen Hintergründe.. ein recht buntes Häufchen.“ (I3, Aus. 45)</p> <p>- „Ja, und ich glaube, wenn man das so einfach, so einen gewissen Werkzeugkoffer mithat, auch an Methodik und Didaktik aus.. aus der pädagogischen Ausbildung, dann ist erleichtert es einfach die Arbeit sehr.“ (I3, Aus. 51)</p> <p>- „[...] ja ich finds aus meiner Sicht eine Spur wichtiger die die pädagogische Ausbildung... Ähm... (überlegt) weil die die sozusagen linguistischen Komponente, kann man relativ gut, glaub ich mit Fortbildungen.. sich aneignen.“ (I3, Aus. 53)</p> <p>- „Aber ich denke.. ja, aus meiner Sicht ist .. ein pädagogischer Hintergrund auf jeden Fall hilfreich, ja.“ (I3, Aus. 55)</p> <p>- „[...] es gab auch einfach schon Veränderungen, was ahm... den Wunsch nach Fortbildung und Weiterbildung in dem Bereich für die Mitarbeiterinnen betrifft. Und das finde ich auch ganz, ganz wichtig, dass da wirklich drauf geschaut wird.. dass da beständig was gemacht wird.“ (I3, Aus. 79)</p>	
<p>UK 2.4 SFK</p>	<p><i>Position im Kollektiv</i></p>	<p><i>Aussagen über die Position im Team, die den Sprachförderkräften von einem Kollektiv am Standort, wo sie eingeteilt werden, zugeschrieben wird</i></p>
	<p>- „Und dann so seinen Platz ein bisschen in der Gruppendynamik zu finden, das ist die nächste große Herausforderung, will ich sagen. Ähm. zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt, das ist auch so ein wichtiger Punkt.“ (I1, Aus. 30)</p> <p>- „War es schon eine gewisse Herausforderung, jetzt diesen anderen Platz einzunehmen.[...] Eben sich immer wieder neu einstellen zu müssen, auf unterschiedliche Führungsstile, auf unterschiedliche pädagogische Stile, auf unterschiedlich gelebte pädagogische Konzepte. [...] den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd.“ (I2, Aus. 87)</p> <p>- „Zweite Bedingung, die, sie an vielen Orten vorfinden, ist, wie sie als Sprachförderin aufgenommen werden, wie sie im Team integriert werden.. welche Position ihnen zugeschrieben wird, sozusagen .. in der in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern.“ (I3, Aus. 63)</p> <p>- „Und ich kenne aber auch einige, wo das sozusagen die Arbeit der Sprachförderin nicht wirklich wertgeschätzt wird.. ja, was sicher sehr herausfordern ist.“ (I3, Aus. 63)</p> <p>- „Es ist halt ungewohnt, wenn man dann quasi die einzige in dieser Funktion ist an einem Standort.“ (I2, Aus. 32)</p>	
<p>UK 2.5 SFK</p>	<p><i>Austausch</i></p>	<p><i>Austausch zwischen Ebenen, die in den Bereich involviert sind, bzw. mit anderen Sprachförderkräften, im Team, mit Kolleg_innen aus dem Kindergarten, aus dem Referat Sprachliche Bildung etc.</i></p>
	<p>- „[...] aber auf die anderen Sprachförderkräfte, die es ja in Wien auch gibt, ähm.. mit denen sind wir nicht direkt vernetzt.“ (I1, Aus. 48)</p> <p>- „Also das ist ein Punkt, den ich dann oft mit den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen bespreche. Also wir reden auch viel über die Kinder und über die Entwicklungen halt.“ (I1, Aus. 72)</p>	

	<p>- „Diese Vernetzung, die damals noch nicht so war, wie sie heute ist. Also da hat sich wieder sehr viel entwickelt.“ (I2, Aus. 32)</p> <p>- „Es hat natürlich äh den schönen Effekt, dass ich sehr viele Perspektiven in diesem Bereich mitbekommen darf.., weil ich eben mit unterschiedlichen Positionen sozusagen zusammenarbeite.“ (I3, Aus. 27)</p> <p>- „[...] d a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern. [...].“ (I3, Aus. 37)</p> <p>- „Und da finde ich natürlich schon ganz, ganz wichtig, dass man eine fundierte pädagogische Basis hat und eine fachliche, auch was sprachwissenschaftlich betrifft, um da gut in den Austausch auch wirklich gehen zu können.“ (I3, Aus. 45)</p> <p>- „Und das nehme ich auch immer wieder wahr im Austausch mit allen Sprachförder_innen, die einfach ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden... an ihren Standorten.“ (I3, Aus. 61)</p>	
OK 3 SFK	<i>Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)</i>	<i>Aussagen über die früher erlebten und aktuellen Herausforderungen, sowie der Umgang mit diesen, Potenzial zur Veränderungen oder Wünsche, die als mögliche Bewältigungsstrategien gesehen werden</i>
UK 3.1 SFK	<i>Herausfordernde Erfahrungen</i>	<i>Aussagen über die Erfahrungen, die als Herausforderungen betrachtet werden können</i>
	<p>- „Nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten. Das halte ich nicht für ausreichend ähm...“ (I1, Aus. 58)</p> <p>- „Und dann so seinen Platz ein bisschen in der Gruppendynamik zu finden, das ist die nächste große Herausforderung, will ich sagen. Ähm. zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt...“ (I1. Aus. 30)</p> <p>- „Also ein großer Nachteil für unseren Bedingungen sind die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten dadurch, dass eben der Personalschlüssel nicht besonders (B1 lacht) großzügig ist ähm.. darunter leidet natürlich auch die Sprachförderung. Wenn in einem sehr überfüllten Raum mit einer schlecht ausgelasteten, ähm... also mit einer Pädagogin, die sehr viel (B1 lacht) um die Ohren hat.“ (I1, Aus. 42)</p> <p>- „[...] ist halt oftmals so, dass man die notwendigsten Sachen macht und für die extra Dinge keine Zeit mehr bleibt. Wobei ähm.. extra eine Sprach also Sprachförderung ist eigentlich essentiell.“ (I1, Aus. 44) – bezieht sich auf Pädagog_innen/Bedingungen im Kindergarten</p> <p>- „Die Pädagog_innen und Assistent_innen haben so viel anderes auch zu tun, dass auch in Ihrem Zuständigkeitsbereich fehlt, dass.. äh das sind ja so viele andere Bereiche, die sie fördern müssen, zusätzlich, dass das (Sprachförderung) eben oft auf der Strecke bleibt.“ (I1, Aus. 60)</p> <p>- „Also man muss ja auch verschiedene äh Sprachförderungswürdigkeiten nachweisen im Kindergarten.“ (I1, Aus. 58)</p> <p>- „[...] ich kann es jetzt nicht aus eigener Erfahrung sagen, ähm .. weil es bei mir halt nicht so war, aber ich ich könnte mir schon vorstellen, wenn ich den Bereich Kindergarten gar nicht kenne, dann muss ich mich da mal eingewöhnen.“ (I2, Aus. 64)</p> <p>- „Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind. Dass das natürlich dann schon auch eine Herausforderung sein kann.“ (I2, Aus. 48)</p>	

	<p>- „War es schon eine gewisse Herausforderung, jetzt diesen anderen Platz einzunehmen.[...] Eben sich immer wieder neu einstellen zu müssen, auf unterschiedliche Führungsstile, auf unterschiedliche pädagogische Stile, auf unterschiedlich gelebte pädagogische Konzepte. [...] den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd.“ (12, Aus. 87)</p> <p>- „Was man schon ändern kann, ist absolut ahm... der Umgang im Team miteinander und die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit.“ (13, Aus. 69)</p> <p>- „Und ich kenne aber auch einige, wo das sozusagen die Arbeit der Sprachförderin nicht wirklich wertgeschätzt wird.. ja, was sicher sehr herausfordern ist.“ (13, Aus. 63)</p> <p>- „[...] eine weitere.. ähm große Herausforderung ist sicher auch in dem Bereich einfach, dass... ähm... dieser immer wieder der mögliche Wechsel eines Hauses. Auch immer wieder diese neue Anpassung, Neufindung, Bedarf, ja.. was für viele vielleicht ganz spannend ist und für andere glaub ichs das schwierig macht, ja, sozusagen in der Tätigkeit auch wirklich anzukommen und bei den Kindern.. auch wirklich.. den guten Zugang zu finden.“ (13, Aus. 63)</p> <p>- „Was mich herausfordert, ist halt manchmal ähm, dass man nach viel geleisteter Arbeit vielleicht immer noch das Gefühl hat, dass ähm... die... dass vielleicht noch ein bisschen mehr gehen könnte (lacht), dass man vor allem bei Kindern im letzten Kindergartenjahr [...] sich vielleicht überlegt, ob sie jetzt sprachlich fit genug sind ähm.. und das kommende Schuljahr meistern können oder nicht.“ (11, Aus. 68)</p> <p>- „Räumlichkeiten, wenn sie nicht da sind, dann kann man sie auch nur sehr, sehr schwierig schaffen.. Dann muss man halt wirklich sehr flexibel sein und sich.. kleine Orte suchen, ja, die vielleicht nicht ganz zufriedenstellend sind, aber okay.“ (13, Aus. 69)</p>	
<p>UK 3.2 SFK</p>	<p><i>Veränderungspotenzial</i></p>	<p><i>Mögliche/unmögliche Veränderungen, dank denen sowohl die frühe Sprachförderung an sich, als auch deren Nachhaltigkeit gewährleistet und optimiert werden könnte</i></p>
	<p>- „Nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten. Das halte ich nicht für ausreichend ähm.. und das sollte schon eine flächendeckende äh Sache sein, die es für alle Kinder gibt. Also das ist etwas, was ich auf jeden Fall ändern würde.“ (11, Aus. 58)</p> <p>- „Also ich würde mir Sprachförderkräfte flächendeckend wünschen in.. äh in Kindergärten. Und ähm.. noch dazu, dass diese eben mehrsprachig sind, denn man kann Sprachen nicht isoliert fördern.“ (11, Aus.78)</p> <p>- „Was ich mir auch wünschen würde ist, dass die Familien viel mehr mit ins Boot geholt .. würden.“ (11, Aus. 78)</p> <p>- „Und... ja eine Sache, die noch da auf jeden Fall auch aufgreifen könnte, ist ja, dass es ein bisschen mehr Kooperation mit der Schule gibt, damit man die Kinder gezielt auch fördern kann.“ (11, Aus. 68)</p> <p>- „Da sind wir aber jetzt wirklich sehr, sehr intensiv damit beschäftigt, das auch immer wieder so weiter zu geben, ist eben die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit... die die Wertschätzung und der der den Familien gegenüber.“ (12, Aus. 82)</p> <p>- „Wenn wir kindzentriert arbeiten, müssen wir familienzentriert arbeiten. Also jetzt das eine ergibt das andere... Und je mehr wir schaffen auch Familien da wirklich mit einzubinden und mit reinzuholen, umso nachhaltiger ist auch unsere Arbeit...“ (12, Aus. 82)</p> <p>- „Was man schon ändern kann, ist absolut ahm... der Umgang im Team miteinander und die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit.“ (13, Aus. 69)</p> <p>- „Wo absolutes Potenzial zur Verbesserung aus meiner Sicht liegt, ist einfach dieser Übergang Kindergarten-Schule.. dass da viel mehr Kooperation stattfinden muss.. im Sinne einer</p>	

	<p>durchgängigen sprachlichen Bildung. Dass d a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern... Und ja, da sehe ich, da sehe ich ganz viel Potenzial.“ (I3, Aus. 37)</p> <p>- „Ich glaube, dass sie ganz wichtige Bezugspersonen sind... Die da diesen Prozess (Übergang Kindergarten-Schule), wenn es Möglichkeiten gäbe, sehr gut begleiten könnten... im Austausch mit der Volksschule dann und auch im Austausch mit Eltern...“ (I3, Aus. 45)</p> <p>- „Was man schon ändern kann, ist absolut ahm... der Umgang im Team miteinander und die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit, ja, und da wird im Moment eh viel dran getan, dass man sozusagen ahm... dass auch wirklich viel aufwertet... und ahm.. schaut, dass Sprachförder_innen eben... als vollwertiges pädagogisches Teammitglied angesehen werden. Dort gibts schon . großes Veränderungspotential doch.“ (I3, Aus. 69)</p> <p>-„[...] dass die Sprachförderung einfach wirklich diese Wertschätzung bekommt, die sie verdient. Und dass da auch wirklich Mitarbeitern unterstützt werden, dass das aber auch wirklich ahm... medial ..thematisiert wird.“ (I3, Aus. 81)</p>	
UK 3.3 SFK	<i>Umgang mit Herausforderungen</i>	<i>Strategien für den Umgang mit Herausforderungen, die eingesetzt werden, auch Veränderungen, dank denen diese gemeistert werden/wurden</i>
	<p>- „Ich find das wirklich ganz wichtig, dass man sich selbst und seine Arbeit immer wieder reflektiert. Ich finde dieses kollegiale, das kollegiale Feedback auch sehr wichtig.“ (I2, Aus. 88)</p> <p>- „Ich find sehr sehr wertvoll .. diese Einstimmung zu bekommen, bevor man noch ähm . an den Standort dann geht...“ (I2, Aus. 84)</p> <p>- „Das war sehr diffus alles früher. Das hat man dann im Laufe der Zeit sich angeeignet und erfahren und erlebt, ja. Jetzt ist es so, dass man sagt davor schon, es wird weniger diffus. Ich finde jetzt mit dem Lehrgang .. eben konkreter.“ (I2, Aus. 78)</p> <p>- „[...] den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd. Aber ich finds sehr bereichernd, weil sich, weil sich der Blickwinkel dadurch ja sehr sehr erweitert[...]“ (I2, Aus. 87)</p> <p>- „Wunderbare Tendenz, dass die Sprachförderung generell .. in der Bildungslandschaft einfach viel mehr Raum bekommt.“ (I3, Aus. 77)</p> <p>- „Also das ist ein Punkt, den ich dann oft mit den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen bespreche. Also wir reden auch viel über die Kinder und über die Entwicklungen [...]“ (I1, Aus. 72) - bezieht sich auf den Umgang mit Herausforderungen</p> <p>- „Räumlichkeiten, wenn sie nicht da sind, dann kann man sie auch nur sehr, sehr schwierig schaffen.. Dann muss man halt wirklich sehr flexibel sein und sich.. kleine Orte suchen, ja, die vielleicht nicht ganz zufriedenstellend sind, aber okay.“ (I3, Aus. 69)</p> <p>- „Und sie ist jetzt wirklich fix verankert durch die 15a-Vereinbarung. Es war, als ich begonnen hab .. irgendwie nicht so ganz fix.. ahm . und hat jetzt wirklich auch einen bundesweiten sozusagen Platz bekommen.. in der Bildung.“ (I3, Aus. 79)</p>	
OK 4 SFK	<i>Umgang mit der Mehrsprachigkeit</i>	<i>Aussagen , in denen das Thema Mehrsprachigkeit angesprochen wird und die Information über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der frühen Sprachförderung beinhalten</i>
UK 4.1 SFK	<i>Förderung der Mehrsprachigkeit</i>	<i>Strategien zur Förderung der mehrsprachigen Kinder und Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag</i>
	<p>- „Wir versuchen wirklich alle Sprachen auch aufzugreifen, die die Kinder sprechen. Wobei ich schon darauf achte, dass man die Kinder dabei nicht überfordert.“ (I1, Aus. 46)</p>	

	<p>- „Wie erwähnt, ich spreche Türkisch das kommt natürlich den Kindern, die Türkisch sprechen besonders zugute, aber das Besondere ist eben, das es nicht nur diesen Kindern ahm.. zugute kommen soll, sondern alle anderen Kindern.“ (I1, Aus. 38)</p> <p>- „Die Sprache an sich kann ich nicht fördern, weil ich sie nicht kann (B2 lacht).Also das ist für mich so. hm. aber und das ist jetzt gleich das große Aber, ich kann natürlich versuchen.. auch bildungssprachliches Angebot in die Arbeit mit einzubeziehen[...].“ (I2, Aus. 52)</p> <p>- „Und wir haben eben.. ähm.. die Bibliothek auch mehrsprachig, sehr, sehr gut ausgestattet und ich da zum Teil, aber eben auch immer wieder mehr Bücher eben ausborge, aus den Bibliotheken. Und die werden dann auch angeboten, die können die Kinder auch mit nach Hause nehmen. Also sie dürfen sich die Bücher dann vom Kindergarten ausborgen. Können sie dann zu Hause in der Familie mit Erwachsenen oder mit den älteren Geschwistern eben.. anschauen, lesen, sich erzählen lassen. Und so meine ich, so kann ich eigentlich mehrsprachiges Bildungsangebot aufgreifen.“ (I2, Aus. 54 )</p>	
OK 5 SFK	<i>Einbezug der Familie</i>	<i>Aussagen über die Bedeutung der Familien für die sprachliche Entwicklung der Kinder</i>
UK 5.1 SFK	<i>Rolle der Familie in der frühen Sprachförderung</i>	<i>Bedeutung und Möglichkeiten Familien in die frühe Sprachförderung mit einbeziehen</i>
	<p>- „Was ich mir auch wünschen würde ist, dass die Familien viel mehr mit ins Boot geholt .. würden.“ (I1, Aus. 78)</p> <p>- „[...] das Angebot muss von, von, von, von der Bildungseinrichtung kommen. Also da denke ich mir, da sind wir wirklich gefordert, dass wir da .. diese dieses Angebot .., das wir da so oft auf die Familien zugehen.“ (I2, Aus. 56)</p> <p>- „[...] wenn wir kindzentriert arbeiten, müssen wir familienzentriert arbeiten. Also jetzt das eine ergibt das andere... Und je mehr wir schaffen auch Familien da wirklich mit einzubinden und mit reinzuholen, umso nachhaltiger ist auch unsere Arbeit...“ (I2, Aus. 82)</p> <p>- „[...] d a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern.“ (I3, Aus. 37)</p>	
OK 6 SFK	<i>Herausforderungen in der Corona-Krise</i>	<i>Aussagen über die in der Corona-Krise (März 2020-bis heute) entstandenen Veränderungen und deren Einfluss auf die Sprachförderung</i>
UK 6.1 SFK	<i>Einfluss der Corona-Krise</i>	<i>die vorgenommenen organisatorischen Veränderungen in der frühen Sprachförderung in der Corona-Krise</i>
	<p>- „Ich mein, momentan sind die Schulungen eher ausgesetzt, weil ja viele Veranstaltungen natürlich abgesagt wurden. Normalerweise haben wir aber so.. einmal im Monat, alle zwei Monate mal Workshops, Vorträge, Fachvorträge.“ (I1, Aus. 40)</p> <p>- „Was ich sehr schade gefunden hab, aber das lag jetzt wirklich eben an Covid, ähm .. dass wir eben diese Hospitationen nicht zwischendurch einflechten konnten. [...] Also, aber wie gesagt, es liegt jetzt grundsätzlich nicht am Aufbau vom Lehrgang, sondern da hat uns die Corona einfach ja... Strich durch die Rechnung gemacht.“ (I2, Aus. 78)</p> <p>- „[...] der (Elementarbereich) in den Medien häufig ausgespart wird. Das haben wir jetzt auch in der Corona-Situation gesehen, dass es.. ja.. und in diesem Bereich hat die Sprachförderung nochmal ... einen noch n i e d r i g e r e n Stellenwert, leider, was so wirklich die breite Öffentlichkeit betrifft ... Also dass da einfach dran gearbeitet wird ..“ (I3, Aus. 81)</p>	

**Tabelle mit Codierungen für die Ebene Kindergartenpädagoginnen**

OK 1 KG	<i>Sprachförderung aus der Sicht der Kindergartenpädagog_innen</i>	<i>Aussagen in denen die Meinungen und Sichten über die Sprachförderung als Teil der allgemeinen Förderung sichtbar werden</i>
UK 1.1 KG	<i>Assoziationen zu dem Thema Sprachförderung</i>	<i>Aussagen der pädagogischen Fachkräften in denen ihr Bezug zur Sprachförderung gezeigt wird</i>
		<p>- „Ja, also jetzt soweit äh in der Ausbildung als Pädagogin habe ich halt mitbekommen, wie die Sprachentwicklung der Kinder ist, wie man Sprachförderung halt in der Praxis umsetzen kann.[...] nur meine Situation ist halt immer, dass man Deutsch sprechen kann sollte muss, eigentlich so eine Voraussetzung. So für mich ´ne Assoziation..“ (I4, Aus. 4)</p> <p>- „[...] mich auch zu unterstützen als Pädagogin und die Kinder und noch natürlich noch spezifischer, noch detaillierter zu schauen, liegt die Beobachtung richtig in der Sprache, oder ist der Spracherwerb nicht so gut, weil das kann man, also die Sprachförderkräfte können es halt besser nachvollziehen, weil sie mehr Zeit haben.“ (I4, Aus. 26)</p> <p>- „Und die Sprache ist halt wirklich immer da, weil ich rede ja nur Deutsch. Es gibt halt Kinder in meiner Gruppe, die verstehen kein Deutsch, deswegen türkisch kurz und ganz schnell wieder Deutsch, aber hauptsächlich immer nur Deutsch. Also wir unterhalten uns nur auf Deutsch.“ (I4, Aus. 75)</p> <p>- „Es ist insofern bekannt, weil es, wenn man im Kindergarten arbeitet, alltäglich ist. Ohne Sprachförderung gehts leider nicht. Wenn man sich anschaut, wenn man von 42 Kindern 2 Kinder mit deutscher Muttersprache Erstsprache hat....“ (I5, Aus. 10)</p> <p>- „Ansonsten eben jetzt durch die Ausbildung, dass ich eben Kontakt, Austausch ein bisschen mit Sprachförder_innen hab, seit dem ich die Ausbildung mache... oder seit dem Beruf... im Beruf und Weiterbildung.“ (I5, Aus. 17) – bezieht sich auf das Wissen zum Thema Sprachförderung</p>
UK 1.2 KG	<i>Erfahrung mit Sprachförderkräften</i>	<i>Aussagen über die Zusammenarbeit/Kooperation mit Sprachförder_innen</i>
		<p>- „Ähm also es war immer nur so, dass ich halt meinen Tagesablauf ähm ihr schon gesagt hab, was ich mache. Also z.B. dass Sprachförderkraft . ähm dass ich nur, da hab ich gemeint, ich mach diese Aktivitäten, dass halt ihre Aufgaben, ihre Tätigkeiten halt nicht in der Gruppe verloren gehen.[...] Also ihr viel Freiraum gegeben, viel kommuniziert, genau, also ich hatte eigentlich nur positive Erfahrungen jetzt und für mich war es halt auch wirklich ne Unterstützung e i g e n t l i c h. Ich hab mich immer gefreut, wo sie da war (B4 lacht).“ (I4, Aus. 16)</p> <p>- „Ich stelle mich ja immer ein, wenn die Sprachförderkraft kommt. Es gibt ja so bestimmte Tage, so wie bei uns hier auch. Und an den Tagen, wo Sprachförderkraft da ist, dann enthalte ich mich bisschen auch, um sie zu unterstützen, um ihr Freiraum zu geben, weil . sie hat ein Ziel bei den Kindern.“ (I4, Aus. 26)</p> <p>- „Wir haben keine, weil wir zu wenig Kinder haben. Die den Sprachförderbedarf brauchen, deswegen wurde uns keine zur Verfügung gestellt. Das das bezieht sich... irgendwie... da musste gewisse Anzahl an den Kindern mit Sprachförderbedarf haben und ab einer gewissen Anzahl bekommst du dann Sprachförderin zur Verfügung gestellt.“ (I5, Aus. 14) – bezieht sich auf Sprachförderkraft.</p> <p>- „I: Aber hättest du..., hättest du gern eine? B5: Auf jeden Fall! Sehr sehr gerne, weil jede unterstützende Hilfe den Kindern zugutekommt.“ (I5, Aus. 16)</p>

UK 1.3 KG	<i>Einbettung der Sprachförderung in den Kindergartenalltag</i>	<i>Ideen und Organisation der sprachlichen Förderung von Pädagog_innen</i>
<p>- „Ja, also so, wir müssen ja mal Planungen schreiben, für nen ganzen Monat und ich versuche wirklich, die Bildungsbereiche nach dem Kindergartenwiengesetz äh Bildungsplan halt umzusetzen. Da tu ich halt sehr viel mit Sprachförderung einbauen, sehr viel mit Reimen, mit Gedichten, mit Geschichten. Und meine Assistentin und ich tun halt dann wirklich sehr viel immer reden. Also, wir sind nur permanent von sieben bis um ... acht Stunden lang immer nur am Reden mit den Kindern.“ (14, Aus. 28)</p> <p>- „Ich stelle mich ja immer ein, wenn die Sprachförderkraft kommt. Es gibt ja so bestimmte Tage, so wie bei uns hier auch. Und an den Tagen, wo Sprachförderkraft da ist, dann enthalte ich mich bisschen auch, um sie zu unterstützen, um ihr Freiraum zu geben, weil . sie hat ein Ziel bei den Kindern.“ (14, Aus. 26)</p> <p>- „Ich glaube nämlich generell Sprachförderung findet ständig statt. Also nicht nur beim Spielen, sondern ich versuche zum Beispiel auch...ähm.. Handlungen.[...] ... zu beschreiben, also nicht nur, wenn ich den Tisch decke, dass das jetzt alles hinlege, sondern das sprachlich mache .. “ (15, Aus. 30/32)</p>		
OK 2 KG	<i>Einschätzung der Arbeitsbedingungen</i>	<i>Alle Aussagen über Rahmenbedingungen und Ressourcen, die für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes relevant sind</i>
UK 2.1 KG	<i>Ressourcenverfügbarkeit</i>	<i>Ressourcen (zeitliche, materielle, personelle) die für die Realisierung des sprachförderlichen Konzeptes im Kindergarten zur Verfügung steht</i>
<p>- „Also ich würde . bei den Räumlichkeiten kann man es ja wirklich nicht ändern. So wie es gegeben ist, muss man ja damit arbeiten können. Manchmal hätte ich mich auch selber mal gefreut, wenn die Sprachförderkraft mal 5 Kinder nehmen könnte und dann wirklich ihre Zeit so hat und ich dann die anderen dann in der Zwischenzeit fördern könnte. Darüber würd... hätte ich mich halt mehr gefreut, wenn wir diese Ressourcen einfach, diesen räumlichen Ressourcen hätten. Ähm.. so gestellte Materialien . es ist halt so, wir müssten halt in diesem Kindergarten sehr viel kaufen, mitbringen von Zuhause. Ähm. ja, vielleicht hätte ich mir auch in dieser Hinsicht gewünscht, dass mehr Materialien, pädagogische Materialien da wären.“ (14, Aus. 33)</p> <p>- „Ich habe sehr viel Erfahrung noch in Deutschland gehabt. Ich hatte so einen Ordner, habe alles mitgenommen und diese Sachen benutze ich halt mit den Kindern. Hätte ich diese meine eigenen Ressourcen nicht, die Idee nicht, wüsste ich nicht, was ich gemacht hätte“ (14, Aus. 37)</p> <p>- „Erfahrung, ja, darf nicht fehlen.“ (14, Aus. 39)</p> <p>- „I: Gibt es vielleicht noch etwas, was dich unterstützen könnte in deinem Alltag, damit du auch noch ein bisschen mehr Möglichkeiten, mehrere Möglichkeiten hättest, Sprache zu fördern? B4: Ja, ein extra Raum (B4 lacht). Aber das sind halt solche . Änderungen, die man halt nicht vornehmen kann.“ (14, Aus. 45)</p> <p>- „Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt. Also ich kann dann wirklich weiß nicht, ob ich dann Schneideübung machen soll, nebenher noch Sprachförderung, also da . misslingt es mir ab und zu dann.“ (14, Aus. 73) – bezieht sich auf das Sprachförderangebot</p> <p>- „Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen .. den Raum zu finden .. Wenn man eben gleichzeitig Pädagogin ist. Das muss ich wirklich sagen, dass man wirklich die Zeit findet...“ (15, Aus. 38)</p> <p>- „Gibt es genug Materialien, mit welchen man die Sprach... die Sprache fördern könnte? B5: Das auf jeden Fall. Es ist nicht nur so, dass genug Spielmaterial, sondern... mir gehen viele</p>		

	<p>Sachen durch den Kopf.... Ich habe jetzt auch ein Sprachspiel eben auch für die Uni... gebastelt und jetzt durch die anderen kommen auch Anregungen. Also Anregungen, um die Kinder zum Sprechen zu bringen, gibts genug, wenn man Ideen hat, kreativ ist (B5 lacht).“ (I5, Aus. 43-44)</p> <p>- „Räumlichkeiten... wird wahrscheinlich eher so sein, dass ich was... im Gruppenraum selber nehme ich an, wird es nicht gehen. So einen richtig Extraraum haben wir nicht. Dass dann halt immer kurzfristig was weiß ich, vielleicht die Garderobe zur Verfügung herangezogen wird, wie vielleicht auch diese auch nicht so kahl gesch.. mit Materialien vorher ausgestattet wird. Und zeitlich ja, das muss ja muss ja mit der Kollegin abspricht, die Assistentin, dass man sagt okay, an dem Tag in der und der Zeit findet Einzelbetreuung statt...“ (I5, Aus. 40)</p>	
UK 2.2 KG	<i>Austausch, Schulungen, Aus-, Fort-, Weiterbildungen</i>	<i>Aussagen über die Möglichkeiten sich für den Bereich der frühen Sprachförderung zu „entwickeln“</i>
	<p>- „Dann ist auf einmal meine eine Kollegin gegangen und ich musste spontan in diese Gruppe gehen und ich musste wirklich mir Besk alles selber beibringen..“ (I4, Aus. 61) – bezieht sich auf die Schulung zu BESK kompakt.</p> <p>- „Also ich war schon in drei Seminare jetzt bei der VHS zur Sprachentwicklung ähm .. es war halt nichts Neues für mich. [...] Mir hat halt immer diese Umsetzung gefehlt. Ob ich es richtig mache, ob es .. so pädagogisch richtig ist, ich hätte gern nur so eine Id.. so eine Unterstützung vielleicht. Also ja.. Also ich hätte gern diese Unterstützung gerne.“ (I4, Aus. 69)</p> <p>- „I: Also das war, das war gleich meine nächste Frage, ob es Möglichkeiten gibt, sich für diesen Bereich weiterzubilden? Für...B5: Gibts, im Moment mache ich dann Sprachförderausbildung und auch von der Volkshochschule Meidling gibts auch immer wieder so Kurse, die man besuchen kann.“ (I5, Aus. 19)</p> <p>- „[...] diese Kurse, die ich auf der Volkshochschule gemacht hab, das sind eher Anregungen gewesen, ja. Nicht so gezielt Ansatz, sondern auf spielerische Art und Weise, ja. Und jetzt durch die Ausbildung ist halt wirklich, dass man mehr Einblicke bekommt, wo man ansetzt, wie man fördern kann.“ (I5, Aus. 25)</p> <p>- „Man lernt nie aus, wenn man immer durch.. gut, weil so kurze Gespräche sind, immer neue Informationen erhält man.“ (I5, Aus. 69)</p>	
OK 3 KG	<i>Herausforderungen und Bewältigungsstrategien (realisierte und potenzielle)</i>	<i>Aussagen über die früher erlebten und aktuellen Herausforderungen, sowie der Umgang mit diesen, Potenzial zur Veränderungen oder Wünsche, die als mögliche Bewältigungsstrategien gesehen werden</i>
UK 3.1 KG	<i>Herausfordernde Erfahrungen</i>	<i>Aussagen über die Erfahrungen, die als Herausforderungen betrachtet werden können</i>
	<p>- „J a, gibt es, nämlich hab ich in meiner Gruppe nur türkischstämmige Kinder, also hauptsächlich. Und mir fällt es wirklich manchmal sehr schwer, dann in den einzelnen Gruppen tätig zu sein, weil ich als Pädagogin hab 19 Kinder und 3 von den 19 Kindern sind wirklich nicht türkischstämmig. Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt.“ (I4, Aus. 73)</p> <p>- „Wenn man sich anschaut, wenn man von 42 Kindern 2 Kinder mit deutscher Muttersprache Erstsprache hat...[...] Dann ist das Thema wichtig und immer aktuell, sozusagen..“ (I5, Aus. 10)</p> <p>- „Es ist zwar auch eine Aufgabe, dass dann auch in die normalen... normale Arbeit einzubringen, als Pädagogin, das zusätzlich noch zu machen. Das wird jetzt noch eine Herausforderung werden.“ (I5, Aus. 25)</p>	

		<p>- „Aber sie sind vielen durchgesprochen. Weil zum Beispiel eine Kollegin, die hat... von 48 Kinder, 40 Kinder mit Förderbedarf und bekommt deswegen niemanden, weil genug Personal vorhanden ist, der das nebenbei auch machen könnte.“ (I5, Aus. 27)</p> <p>- „Also selbst wenn wir nicht insgesamt fünf wären, sondern vielleicht nur drei... Das hängt dann auch ab von der Anzahl von Personal, das im Kindergarten ist, ob du jemanden bekommst oder nicht.“ (I5, Aus. 14)</p> <p>- „Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen .. den Raum zu finden .. Wenn man eben gleichzeitig Pädagogin ist. Das muss ich wirklich sagen, dass man wirklich die Zeit findet...“ (I5, Aus. 38)</p> <p>- „Es gibt, wo man Schulungen an Schulen machen, aber es ist ja doch, man bekommt die Einschulung und dann net redet, dann erst kommen oft Fragen auf, wie schauts da aus, dass man da vielleicht die Möglichkeit hat, nochmal eine zweite Einschulung eben schon zu bekommen. Aber jetzt war es schon einmal so wieder das gesagt, wer schon einmal einen gehabt hat, kann sich nicht mehr Anmeldungen... melden, sondern es gibt da nur diese Einschulung für neue Pädagog_innen, die eben auch damit arbeiten müssen. Es ist halt auch immer wieder...oder die Möglichkeit doch noch hinterfragen, oder... Das fehlt halt.“ (I5, Aus. 62) - bezieht sich auf Schulung zu BESK kompakt</p> <p>- „Bei anderen ja, ja, sie nehmen es sich immer vor, aber automatisch, sobald sie nach Hause kommen wird. ist Deutsch irgendwie vergessen. Sie nehmen es sich zwar vor, aber, klappt leider auch nicht immer.“ (I5, Aus. 79)</p>
<p>UK 3.2 KG</p>	<p><i>Veränderungspotenzial</i></p>	<p><i>Mögliche/unmögliche Veränderungen, dank denen sowohl die frühe Sprachförderung an sich, als auch deren Nachhaltigkeit gewährleistet und optimiert werden könnte</i></p>
		<p>- „Also das man halt mehr Räumlichkeiten hat, also darüber hätte ich mich mehr gefreut. Und auch davor so dass man halt mehr dieses pädagogisch in unserem Kindergarten mehr .. umsetzt. Also wir machen ja eh schon so viel, wie viel wir können, aber dass halt immer das so von uns erwartet wird . wir sollen Input bringen so, oder so eine Bibliothek im Kindergarten hätte mich auch g e f r e u t ..“ (I4, Aus. 47)</p> <p>- „Und natürlich auch die Hilfe von den Eltern (B4 lacht). Wenn sie halt dann nicht nur alles immer von uns erwarten, sondern auch mal zu Hause, die Sprachförderung vielleicht es ist ja Sprachförderung heißt ja nicht immer, dass man gezielte Angebote setzt, sondern dass man einfach Deutsch spricht .. also mit den Kindern gemeinsam, das wird.“ (I4, Aus. 55)</p> <p>- „Also ich war schon in drei Seminare jetzt bei der VHS zur Sprachentwicklung ähm .. es war halt nichts Neues für mich. [...] Mir hat halt immer diese Umsetzung gefehlt. Ob ich es richtig mache, ob es .. so pädagogisch richtig ist, ich hätte gern nur so eine Id.. so eine Unterstützung vielleicht. Also ja.. Also ich hätte gern diese Unterstützung gerne.“ (I4, Aus. 69)</p> <p>- „Austausch und bessere Seminarvortragende, die dann wirklich auch auf die Kindergartenpraxis eingehen. Das würde ich mir gerne wünschen. Also..“ (I4, Aus. 85)</p> <p>- „I: Aber hättest du..., hättest du gern eine? B5: Auf jeden Fall! Sehr sehr gerne, weil jede unterstützende Hilfe den Kindern zugutekommt.“ (I5, Aus. 16) – bezieht sich auf die Sprachförderkraft</p> <p>- „Und...ahm.. gibt es vielleicht etwas, was du daran ändern möchtest? B5: Dass ich eine Sprachförderin zusätzlich bekomme, als Entlastung. Das wäre super! Egal ob genug Personal zur Verfügung steht. Grad in der... die Sprachförderung kann nicht... genug stattfinden, auch wenn... die Zeit immer doch alles, immer eng berechnet ist.“ (I5, Aus. 46)</p>
<p>UK 3.3 KG</p>	<p><i>Umgang mit Herausforderungen</i></p>	<p><i>Strategien für den Umgang mit Herausforderungen, die eingesetzt werden, auch Veränderungen, dank denen diese gemeistert werden/wurden</i></p>

	<p>- „Weil ich immer so selbstständig bin, habe ich mir alles selber beigebracht, alles durchgelesen, sehr viel Kontakt zu Sprachförderkraft gehabt und es hat Erklärungen, Umsetzen. Also dieses praktische Teil, wie tut man das Formular ausfüllen, wie beobachte ich die Kinder. Ja, das hab ich mir alles selber beibringen müssen.“ (I4, Aus. 63) – bezieht sich auf die Schulung zu BESK kompakt</p> <p>- „Und durch Bücherlesen zu Sprachförderung hab ich halt dann so meine Sache entwickelt dazu. Also, dass ich halt sehr viel rede, die Kinder begleite in der Sprache und halt sehr viel Austausch, aber in Deutschland mit anderen Pädagogen [...].“ (I4, Aus. 71)</p> <p>- „Ja, wenn die Kinder z.B. untereinander spielen, dann gehe ich dann in die Aktion also in das Spiel rein und zuerst zuhören und beginn dann, die Sachen von den Kindern auf Deutsch zu wiederholen. Das ist halt meine Ressource, die ich halt für mich so entwickelt habe.“ (I4, Aus. 79)</p> <p>- „Räumlichkeiten... wird wahrscheinlich eher so sein, dass ich was... im Gruppenraum selber nehme ich an, wird es nicht gehen. So einen richtig Extraraum haben wir nicht. Dass dann halt immer kurzfristig was weiß ich, vielleicht die Garderobe zur Verfügung herangezogen wird, wie vielleicht auch diese auch nicht so kahl gesch.. mit Materialien vorher ausgestattet wird. Und zeitlich ja, das muss ja muss ja mit der Kollegin abspricht, die Assistentin, dass man sagt okay, an dem Tag in der und der Zeit findet Einzelbetreuung statt...“ (I5, Aus. 40)</p> <p>- „Also Anregungen, um die Kinder zum Sprechen zu bringen, gibts genug, wenn man Ideen hat, kreativ ist (B5 lacht).“ (I5, Aus. 44)</p> <p>- „Ja, ich... mein Bestes geben, ja, versuche das Beste daraus zu machen, ja. So viel Zeit wie möglich zu investieren.“ (I5, Aus. 73)</p>	
OK 4 KG	<i>Umgang mit der Mehrsprachigkeit</i>	<i>Aussagen , in denen das Thema Mehrsprachigkeit angesprochen wird und die Information über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der frühen Sprachförderung beinhalten</i>
UK 4.1 KG	<i>Förderung der Mehrsprachigkeit</i>	<i>Strategien zur Förderung der mehrsprachigen Kinder und Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag</i>
	<p>- „Und die Sprache ist halt wirklich immer da, weil ich rede ja nur Deutsch. Es gibt halt Kinder in meiner Gruppe, die verstehen kein Deutsch, deswegen türkisch kurz und ganz schnell wieder Deutsch, aber hauptsächlich immer nur Deutsch. Also wir unterhalten uns nur auf Deutsch.“ (I4, Aus. 75)</p> <p>- „Ja, wenn die Kinder z.B. untereinander spielen, dann gehe ich dann in die Aktion also in das Spiel rein und zuerst zuhören und beginn dann, die Sachen von den Kindern auf Deutsch zu wiederholen. Das ist halt meine Ressource, die ich halt für mich so entwickelt habe. Die praktische Umsetzung. Ich höre den Kindern zu, wiederhole und stell dazu eine Frage. Und die Kinder antworten dann auf Deutsch, also..“ (I4, Aus. 79)</p> <p>- „Ich rede halt nicht türkisch mit den Kindern, ich hör nur zu und wiederhole es auf Deutsch und frag dazu auch auf Deutsch.“ (I4, Aus. 81)</p>	
OK 5 KG	<i>Einbezug der Familie</i>	<i>Aussagen über die Bedeutung der Familien für die sprachliche Entwicklung der Kinder</i>
UK 5.1 KG	<i>Rolle der Familie in der frühen Sprachförderung</i>	<i>Bedeutung und Möglichkeiten Familien in die frühe Sprachförderung mit einbeziehen</i>

	<p>- „Und natürlich auch die Hilfe von den Eltern (B4 lacht). Wenn sie halt dann nicht nur alles immer von uns erwarten, sondern auch mal zu Hause, die Sprachförderung vielleicht es ist ja Sprachförderung heißt ja nicht immer, dass man gezielte Angebote setzt, sondern dass man einfach Deutsch spricht .. also mit den Kindern gemeinsam, das wird.“ (I4, Aus. 55)</p> <p>- „Ja, ja .. hm das ist halt hier, im XXX ist es wirklich sehr schwierig, die Eltern mit einzubinden, weil die alles nur von einer erwarten.“ (I4, Aus. 57)</p> <p>- „Die Eltern, auch wenn sie die Möglichkeit, wenn sie auch wirklich gut Deutsch sprechen, doch nicht mit den Kindern Deutsch sprechen, sondern Muttersprache, tue ich dann schon mit den Eltern noch sprechen und sag: Bitte, sie sprechen so gut Deutsch, fürs Kind ist wichtig, für später auch.“ (I5, Aus. 73)</p> <p>- „Bei anderen ja, ja, sie nehmen es sich immer vor, aber automatisch, sobald sie nach Hause kommen wird. ist Deutsch irgendwie vergessen. Sie nehmen es sich zwar vor, aber, klappt leider auch nicht immer.“ (I5, Aus. 79)</p> <p>- „Darum wir der Meinung sind, ja dass sprachlich gehört irgendwie doch noch eine Fachkraft hinzugezogenen, darüber wird auch die Eltern gesprochen und die sind.. nehme das eigentlich an also.. generell haben wir ein ziemlich gutes Verhältnis mit den Eltern. Sie vertrauen uns, wenn wir ihnen was sagen und versuchen sie das immer auch umzusetzen.“ (I5, Aus. 81)</p>	
OK 6 SFK	<i>Herausforderungen in der Corona-Krise</i>	<i>Aussagen über die in der Corona-Krise (März 2020-bis heute) entstandenen Veränderungen und deren Einfluss auf die Sprachförderung</i>
UK 6.1 SFK	Einfluss der Corona-Krise	die vorgenommenen organisatorischen Veränderungen in der frühen Sprachförderung in der Corona-Krise
	<p>- „Nein, man kann regelmäßig Gespräche führen, ausgenommen der Coronazeit regelmäßig...“ (I5, Aus. 81)</p>	

## Interview Nr. 1 Sprachförderkraft (Dauer 00:26:45)

1. **I**<sup>3</sup>: Ok, na dann herzlich willkommen .. äh.. bei dem Interview zum Thema Herausforderungen in der frühen Sprachförderung in Wien. Ähm .. Ich bin sehr froh, dass du dich bereit erklärt hast äh.
2. **B1**: Ja, voll gerne.
3. **I**: und dann an diesem Interview teilnimmst. Ähm .. zu Beginn möchte ich dir ein paar allgemeine Fragen stellen. Ähm.. ja, einfach für Statistik, bzw.
4. **B1**: Ja.
5. **I**: dein Alter?
6. **B1**: ja, ich bin -- Jahre alt.
7. **I**: .. (B1 wiederholt) Welche Ausbildung hast du gemacht oder machst du grad?
8. **B1**: Ich habe äh.. Sprachwissenschaft studiert und meinen Bachelor darin abgeschlossen und anschließend weitergemacht mit dem Master Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ja...ähm.. nebenbei habe ich als Lernstundenhilfe gearbeitet.. ähm... so hat meine Arbeit mit Kindern begonnen und in weiterer Folge bin ich dann in den Elementarbereich äh übergegangen und bin seither Sprachförderin ... im Elementarbereich.
9. **I**: Uhu... Klingt gut. Und seit wann? Seit wann bist du schon in dem Bereich der frühen Sprachförderung?
10. **B1**: Ähm... Also seit ahm... 2018 Anfang, also jetzt fast seit drei Jahren.
11. **I**: Oh, schon ziemlich lange Zeit.
12. **B1**: (B1 lacht) Ja...
13. **I**: Und welche Sprachen sprichst du noch? Außer Deutsch.
14. **B1**: Ähm. meine zweite Erstsprache ist Türkisch ähm.. und darüber hinaus spreche ich auch auf ähm.. gleichem hohem Niveau Englisch würde ich sagen und ähm... Französisch, wobei das äh.. seit der Schulzeit natürlich ein bisschen ähm... auf der Strecke geblieben ist (B1 lacht). Aber ja, in beruflichem Kontext ähm. hauptsächlich Deutsch und Türkisch ... und Englisch.
15. **I**: Okay, schön. Ähm... Zudem ähm... zu dem Beruf ja.. äh. du hast erwähnt, dass du als Sprachförderin tätig bist. Bist du eine externe oder interne Mitarbeiterin?
16. **B1**: Ähm.. ich bin äh. Projektmitarbeiterin. Nur ähm. ist es in unserem Projekt so, dass wir schon in das Kindergartenteam integriert werden. Also ich habe meinen fixen Standort, ich wechsele nicht ähm.. Innerhalb meines Standortes bin ich aber schon flexibel in der Gruppenzuteilungen, also ich bin oft in verschiedenen Gruppen tätig ähm..
17. **I**: Ok. Wir kommen dazu. Danke dir.
18. **B1**: Ja.
19. **I**: Dann werde ich gleich mit der ersten Frage anfangen. Das was am spannendsten ist und nämlich ähm ... Was.. kann darf ich dir du sagen? Das habe ich am Anfang nicht gefragt.
20. **B1**: Ja, natürlich, bitte (B1 lacht) sicher.
21. **I**: Okay, wenn das passt. Was hat dich dazu bewegt, Sprachförderkraft zu werden? Das ist jetzt mal das Spannende.
22. **B1**: Was mich dazu b e w e g t hat (B1 überlegt)? ähm. ich wurde darauf angesprochen, ob ich das machen möchte. Also mir wurde von meiner äh damaligen Leiterin, als ich als Lernstundenhilfe gearbeitet habe, ähm. von diesem Projekt erzählt, dass in ins Leben gerufen wurde, dass ähm.. sollte eben die Mehrsprachigkeit im Kindergarten fördern. Und da fand sie mich eben besonders gut qualifiziert dafür, weil ich auch ähm. eine weitere Erstsprache habe und hat sie mich eben gefragt, ob ich das machen möchte. Und das hat mich natürlich sehr interessiert. Ich wollte mich dafür auch einsetzen. Und ja, seitdem mache ich das auch (B1 lacht).
23. **I**: Wow.. interessant. Ja, das.. ein interessanter Weg. Also deine Kollegin hat dich wahrscheinlich sehr gut geschätzt und wollte unbedingt..

---

<sup>3</sup> Im Weiteren werden die Interviewerin mit I und die Befragten mit B1, B2, usw. gekennzeichnet

24. **B1:** Ja, ich habe mich natürlich sehr gefreut (B1 lacht).
25. **I:** Und... Ja, nächste Frage, ob du eine spezielle Ausbildung auch dafür gemacht hast, weil also Sprachwissenschaft, das hat schon was mit den Sprachen zu tun. Aber Sprachförderung, das hat seine spezielle Bereiche... einen speziellen Ansatz braucht man dafür.
26. **B1:** Ja.
27. **I:** Ob du, irgendwie dafür a u s g e b i l d e t bist?
28. **B1:** Also nein, das linguistische Grundwissen habe ich natürlich durch mein Studium und ähm in weiterer Folge wurden wurden ich und meine anderen Kolleginnen und Kollegen innerhalb unseres Berufs qualifiziert, also wir sind fortlaufend in Ausbildung.
29. **I:** Uhu und äh.. wie war der Einstieg dann als Sprachförderin? Also du hast ein bisschen andere Aufgaben übernommen. Wie war es für dich, schon ein bisschen in einem anderen Bereich anzufangen?
30. **B1:** Ahm.. J a, also anfangs natürlich äh. schwierig, natürlich ähm. die Herausforderungen, die bei jedem Jobwechsel mit dabei sind: neuer Ort, neue Kolleg\_innen und äh wenn man mit Kindern zusammenarbeitet, dann hat man gleich mal viel mehr neue Gesichter, weil Kindergruppen sind riesig. Also das sind 25 Kinder pro Gruppe und das dann mal. Wie gesagt, mein erster Arbeitsort war sechsuppzig, also fünfundzwanzig mal sechs (B1 lacht) ahm.. Kinder (B1 lacht). Natürlich ist das erst (einmal) alles sehr neu, sehr viel.. ahm.. Und dann so seinen Platz ein bisschen in der Gruppendynamik zu finden, das ist die nächste große Herausforderung, will ich sagen. Ähm. also zwischen Pädagoginnen und Pädagogen ähm und Assistentinnen und Assistenten als Sprachförderkraft zu sein, seinen Platz zu finden in der Gruppe, wo man da halt jetzt steht, was die Aufgaben sind, welche Verantwortung man trägt, das ist auch so ein wichtiger Punkt.
31. **I:** Uhu (I reagiert zustimmend)
32. **B1:** Ja... Das würde ich sagen, waren die ersten großen .. ähm Dinge, die so auf mich zugekommen sind.
33. **I:** Uhu, gibt es etwas, was dir beim Einarbeiten besonders viel geholfen hat oder vielleicht etwas gefehlt hat?
34. **B1:** äh was mir geholfen hat, war sicherlich der Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen. Also, ich war nicht die allererste, die das gemacht hat. Dann . ähm das Team gab es schon, also ein Jahr bevor ich eingestiegen bin. Ich bin im zweiten Jahr des Projekts quasi eingestiegen .. ähm.. und somit habe ich natürlich von den Erfahrungen der anderen profitiert. Das war natürlich sehr super und darüber hinaus haben wir auch eine äh Fachberaterin, heißt das bei uns in unserem Team, die quasi uns alle unterstützt. Unsere Vorgesetzte und die natürlich sehr äh hilfreich auch eingewiesen hat, indem gesagt hat: Ja, das und das und das sind eure Aufgaben, das sind eure Pflichten, diese Dinge könnt ihr machen, müsst ihr aber nicht. Das ist nicht ähm Teil, Hauptbestandteil eurer Arbeit, auf diese Art und Weise. Das hat natürlich sehr bei der Orientierung geholfen. So dies ist es auch beim Einstieg sehr wichtig.
35. **I:** Uhu, uhu. Gibt es etwas, was.. was dir gefehlt hat? Oder darauf gehen wir dann auch später ein.
36. **B1:** So ad hoc würde mir jetzt nicht einfallen.
37. **I:** Ok. Was gehört zu deinen Aufgaben.. als Sprachförderkraft, so: wie viele Stunden pro Tag bist du beschäftigt? Mit wie vielen Kindern auf einmal arbeitest du? Ja, in die Richtung.
38. **B1:** ähm.. Ich arbeite 20 Stunden in der Woche, das heißt vier Stunden pro Tag von Montag bis Freitag ähm... und meine Arbeit ist in die Gruppenarbeit im Kindergarten halt integriert, also das Besondere bei unsere Arbeit ist, dass es keine additive Sprachförderung sein soll, sondern integrative. Das heißt, die Zeit, die ich im Kindergarten verbringe, bin ich auch tatsächlich in der Gruppe anwesend.. ähm.. und zu meinen Hauptaufgaben gehört es, die Kinder zum Sprechen zu bringen. Also natürlich Sprache dort zu fördern, wo es geht ähm.. aktiv im Alltag, das heißt, ich begleite Sie bei einigen Aktivitäten, die sie machen ähm. und kann auch selbst Aktivitäten anbieten und mit Ihnen gestalten.. Und ein Haupt.... ähm.... ein Hauptaugenmerk liegt bei uns auch bei der Mehrsprachigkeitsförderung, also wie erwähnt, ich spreche Türkisch das kommt natürlich den Kindern, die Türkisch sprechen besonders zugute, aber das Besondere ist eben, das es nicht nur diesen Kindern ahm.. zugute kommen soll, sondern alle anderen Kinder zu .. ähm.. dadurch ebenfalls zu Mehrsprachigkeit ähm.. also ein Interesse daran finden sollen, auch ihre Mehrsprachigkeit entdecken sollen, wenn sie unter anderen Umständen, andere Sprachen sprechen, auch diese selbstbewusst in den Alltag einbringen sollen. Ja, das sind meine Hauptaufgaben.

39. **I:** Super, klingt klingt sehr interessant. Und.. mit welchen Materialien arbeitest du? Bzw. von wo von wo hast du auch deine deine Quellen? Oder wo sind deine Quellen, wo du Ideen nimmst?
40. **B1:** Ja, also ähm. wie erwähnt wir werden laufend geschult. Ich mein, momentan sind die Schulungen eher ausgesetzt, weil ja viele Veranstaltungen natürlich abgesagt wurden. Normalerweise haben wir aber so.. einmal im Monat, alle zwei Monate mal Workshops, Vorträge, Fachvorträge ähm und gehen da auch auf ähm.. diverse Materialausstellungen z.B. von ähm... Baobab z.B. macht sehr viele und ähm. da können wir uns immer Material aussuchen. Wir können die äh Material Material aus den Katalogen und so weiter bestellen, wenn das zu unseren Aktivitäten passen wird, wenn wir was brauchen und auch selbst entwickelte. Also, das ist auch ein Bestandteil unserer Arbeit, dass wir ähm.. Material erstellen sollen, mit dem die Kinder gerne arbeiten, dass sie zum Sprechen anregt (B1 lacht).
41. **I:** Uhu uhu spannend. Und... Wie wie schätzen Sie Ihre Bedingungen ein? Also Kindergärten sind natürlich unterschiedlich, und die die Standorte sind natürlich unterschiedlich. Also das mit der Räumlichkeit.. Einbettung in den Kindergartenalltag, zeitliche Ressourcen. Also Sie meinen Sie haben erwähnt, dass Sie nur 20 Stunden tätig sind? Also wie wie geht es sich aus? So eine mal spontane Einschätzung?
42. **B1:** Also.. ich würde sagen, also individuell im Moment an meinem Standort kann ich mich ziemlich glücklich schätzen, denn wir haben ähm.. wir sind echt verwöhnt mit den Räumlichkeiten, würde ich mal sagen. Also wir haben einen extra Raum, der zur Sprachförderung genutzt werden kann, das heißt, wenn man mal ähm.. eine.. eine Aufgabe oder eine Aktivität in kleineren Gruppen durchführen will, dann kann man diesen auch schon nutzen. Allerdings ist zurzeit wirklich eine absolute Ausnahme, würde ich mal sagen. Das gibt es an fast keinem Standort, den ich kenne und ähm.. ja die große, also ein großer Nachteil für unseren Bedingungen sind die allgemeinen Bedingungen im Kindergarten dadurch, dass eben der Personalschlüssel nicht besonders (B1 lacht) großzügig ist ähm.. darunter leidet natürlich auch die Sprachförderung. Wenn in einem sehr überfüllten Raum mit einer schlecht ausgelasteten, ähm... also mit einer Pädagogin, die sehr viel (B1 lacht) um die Ohren hat, sage ich das mal.
43. **I:** Mit 25 Kinder..
44. **B1:** Genau. (...) ist halt oftmals, ist halt oftmals so, dass man die notwendigsten Sachen macht und für die extra Dinge keine Zeit mehr bleibt. Wobei ähm.. extra eine Sprach also Sprachförderung ist eigentlich essentiell und kein extra, kann man eigentlich sagen.
45. **I:** .. So.. werden auch die anderen Sprachen von Ihnen gefördert. Das hast du schon erwähnt, ja, also das mit den Sprachen.. ähm. arbeitest du auch mit anderen Sprachen irgendwie.. oder hauptsächlich mit Türkisch?
46. **B1:** Also an meinem Standort hab ich noch eine weitere ähm.. Sprachförderkollegin. Das heißt zwei Sprachen werden von uns ähm direkt vertreten, aber das bedeutet nicht, dass wir uns auf diese beschränken. Wir versuchen wirklich alle Sprachen auch aufzugreifen, die die Kinder sprechen und wir sehen, (wir adressieren) sie auch direkt als Expertinnen und Experten, die Kinder, weil ich spreche beispielsweise nicht Rumänisch, wenn ein Kind, Rumänisch spricht, dann ist dieses Kind natürlich ist ähm.. die Expertin oder der Experte (B1 lacht) dafür. Und darf diese Sprache natürlich einsetzen, wo es möchte, wann es kann und möchte. Wobei ich schon darauf achte, dass man die Kinder dabei nicht überfordert. Das ist eben meistens so eine Aufgabe, die man ihnen stellt. Ja, sag das mal auf deiner Sprache und manchmal kann das Kind das eben noch nicht und das wird dann eher demotivierend als motivierend.
47. **I:** Verstehe. Mhm... Und.. deine Tätigkeit funktioniert ja nicht isoliert. Aber du hast das ja schon erwähnt, hm.. mit wem kooperierst du außer deinen Kolleg\_innen? Kolleginnen und Kollegen im Kindergarten. Mit welchen Institutionen kommunizierst du? Hast du auch Zugang zu den anderen Sprachförder\_innen, mit welchen du dich austauschen kannst? Ja...oder sonst..?
48. **B1:** Ja, es gibt die Kolleginnen und Kollegen aus unserem Team, die an verschiedenen Standorten ziehen, also wie erwähnt ich an meinem Standort direkt noch eine Weitere. Und wir haben insgesamt mehrere Kindergärten, an denen wir halt stationiert sind, jeweils zu zweit immer und mit denen bin ich, also wie mit unserer Fachberaterin, die ich am Anfang erwähnte, mit ihnen, bin ich schon im Austausch und.. aber auf die anderen Sprachförderkräfte, die es ja in Wien auch gibt, ähm.. Mit denen sind wir nicht direkt vernetzt. Allerdings haben wir auch Partnerschulen ähm.. die Bildungsdirektion, sowie der Sprachförderzentrum, da haben wir schon öfters kooperiert und uns auch auf verschiedenen Veranstaltungen getroffen. Ich habe erwähnt, dass wir auch auf Fachvorträge (so weitergehend) da sind, die auch meistens mit eingeladen. Und.. so kommt es schon zu einer Vernetzung.
49. **I:** Davon.. kann jeder profitieren grundsätzlich.. dass ein guter Austausch..

50. **B1:** Ja, natürlich, also ich würde sagen, ich hab schon immer profitiert von dem Austausch. Ja...
51. **I:** Was gefällt dir besonders viel in deiner Tätigkeit als Sprachförderin?
52. **B1:** In meiner Tätigkeit (B1 überlegt)? ähm... Was mir abgesehen von den offensichtlichen Sachen natürlich die Arbeit mit Kindern. Die liegt mir schon sehr am Herzen ähm... ist, dass Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen ähm.. eine... eine Repräsentation in Kindergarten als Institution finden. Also das ist mir ein besonders großes Anliegen auch wenn man ähm. jetzt an die Familie dieser Kinder denkt, die oft haben aufgrund von sprachlichen Barrieren eigentlich keinen Zugang zu den Institutionen, Kindergarten oder Schule und so weiter ähm finden. Dieses ähm.. sehr. bedeutet. für die bedeutet es schon viel, dass man da eine Brückenfunktion erstellt und dass es jemanden gibt, an den sie sich immer wenden können und das wissen sie auch und das schätzen sie sehr ähm... Und das ist so etwas, was da mir an meiner Arbeit sehr wichtig ist.
53. **I:** uhu.. Und gibt es vielleicht irgendwas, was du ändern würdest?.. Und warum? Wenn ja.
54. **B1:** Direkt an meiner Arbeit oder allgemein?
55. **I:** Allgemein oder in deiner Tätigkeit..
56. **B1:** Hm...(B1 überlegt) Also ich w ü r d e ähm... Also.. wenn ich vom Allgemeinen anfangen soll, ich würde da ähm... verändern, dass.. es. dass Sprachförderung nur so punktuell auftritt. Weißt du was ich meine?
57. **I:** Ja.
58. **B1:** Also (hier gibts mal) Angebote, also hier gibt's mal ein Projekt, da gibt's mal von der Stadt ähm initiierte Sprachförderkräfte, die da mal irgendwo verteilt werden. Aber es gibt kein flächendeckendes Konzept, das halt für alle gilt. Also man muss ja auch verschiedene äh Sprachförderungswürdigkeiten nachweisen in Kindergarten, das weißt eh du bestimmt ähm... nach so und so viele Kinder die Förderbedarf ähm.. haben, kommt dann für so und so viele Stunden eine Sprachförderkraft in den Kindergarten. Das halte ich nicht für ausreichend ähm.. und das sollte schon eine flächendeckende äh Sache sein, die es für alle Kinder gibt. Also das ist etwas, was ich auf jeden Fall ändern würde, denn so komplett nicht wirklich der Mehrwert hervor, wenn man das an drei Kindergärten macht und an fünf nicht (B1 lacht).
59. **I:** Ja, Tropfen auf einem heißen Stein, hat eine Kollegin von mir mal gesagt.
60. **B1:** Genau, und das ist schon etwas, wovon die Kinder sehr profitieren. Denn wir sind diejenigen im Kindergarten, die sich tatsächlich um sie und um ihr Sprechen, ihre Sprachen kümmern können. Die Pädagog\_innen und Assistent\_innen haben so viel anderes auch zu tun, dass auch in Ihrem Zuständigkeitsbereich fehlt, dass.. äh das sind ja so viele andere Bereiche, die sie fördern müssen, zusätzlich, dass das eben oft auf der Strecke bleibt. Das ist dann, was man halt später macht, wenn man noch viel Zeit hat (B1 lacht)..
61. **I:** Das Kind lernt das eh...
62. **B1:** Genau, genau.. ja (B1 lacht)
63. **I:** Und... wenn wir schon also irgendwie über die Mehrsprachigkeitskonzepte sprechen, ähm.. kannst du vielleicht kurz erzählen wie.. wie wird diese Mehrsprachigkeit gefördert, also in welchen..? Vielleicht hast du ein Beispiel wie, das wird im Kinder...Kindergartenalltag gesehen oder eingesetzt.., also eben diese Mehrsprachigkeit... Förderung der Mehrsprachigkeit, also das..
64. **B1:** Also bei verschiedenen Aktivitäten versuchen wir, die.. ähm. die Neugier und das Interesse der Kinder zu wecken, indem wir auf unseren unseren Sprachen unter Anführungszeichen sprechen. Und das ist halt immer, da werden Kinder immer sehr hellhörig, vor allem, wenn sie was nicht verstehen einerseits, das ist immer sehr spannend für sie (genau). Und andererseits, wenn sie es eben schon verstehen und sich denken hm. das höre ich sonst nur zu Hause, was was spricht ihr denn da? Das ist immer sehr.. ähm.. spannend für die Kinder und ähm.. oftmals braucht es da gar nicht so ähm... (...)
65. **I:** Irgendwelches spezielles Angebot, ja.
66. **B1:** Genau und dann dadurch, dass man Sprache wirklich überall einbinden kann, ähm reicht es, die ähm täglichen Aktivitäten in verschiedenen Sprachen umzusetzen und die Kinder dazu einzuladen, mitzumachen. Und überhaupt (wenn man sehr gerne ist), die man sehr begeistert dabei. Ähm...sei es jetzt ein ganz normales Tischspiel oder beim Basteln oder Singen und Reime und diese dann auf ihren Sprachen machen zu können. Das ist immer sehr also was Tolles für die Kinder.

67. **I:** Uhu, das klingt, klingt sehr sehr positiv. Und... ähm... Ja, so.. eine ganz banale Frage zu dem Thema. Gibt es etwas, was dich besonders viel herausfordert in deiner Tätigkeit? Einfach ein Punkt, wo du sagst oh, buhhh, das hier, das ist ganz schwer. Also... wenn dir etwas einfällt, natürlich zu dem Thema.
68. **B1:** Ja, ähm was mich herausfordert, ist halt manchmal ähm, dass man nach viel geleisteter Arbeit vielleicht immer noch das Gefühl hat, dass ähm... die... dass vielleicht noch ein bisschen mehr gehen könnte (lacht), dass man vor allem bei Kindern im letzten Kindergartenjahr, die bald in die Schule gehen werden, sich vielleicht überlegt, ob sie jetzt sprachlich fit genug sind ähm.. und das kommende Schuljahr meistern können oder nicht. Und... ja eine Sache, die noch da auf jeden Fall auch aufgreifen könnte, ist ja, dass es ein bisschen mehr Kooperation mit der Schule gibt, damit man die Kinder gezielt auch fördern kann. Ja..
69. **I:** Das heißt, schon innerlich fühlt man sich ein bisschen unsicher, ob man genug dazu beigetragen hat in dem Sinne, ja?
70. **B1:** Schon, ja, natürlich.
71. **I:** Und wie.. wie gehst du damit um? Also, wenn du hm.. sprichst du darüber mit deinen Kolleg\_innen oder irgendwie versuchst du vielleicht mit der... dann irgendwann später ah, was gibt es, was hat dieses Kind dann in der Schule, vielleicht hat der schon ein bisschen anderes Niveau erreicht?
72. **B1:** (B1 lacht) ja, also das ist ein Punkt, den ich dann oft mit den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen bespreche. Also wir reden auch viel über die Kinder und über die Entwicklungen halt, ich bin zwar schon jeden Tag im Kindergarten, aber natürlich nicht.. ich decke nicht so eine Zeit ab, wie die gruppenführende Pädagogin zum Beispiel. Also da tausche ich mich schon sehr gerne mit ihnen aus und frage, was es für Entwicklungen gemacht hat das Kind, was für Fortschritt es gibt oder was halt auch oft der Fall ist, ist das ich auf irgendetwas hinweise, was mir aufgefallen ist, sind das jetzt Schwierigkeiten oder Störungen bei der Sprache, bei der Artikulation ähm.. Dinge, die einfach ähm zu sehr ins Detail gehen, dass .. als dass es jemandem im Alltag vielleicht schnell mal auffallen würde.
73. **I:** Uhu .. Ja, dass das hilft, glaube ich..
74. **B1:** (B1 lacht) ja.
75. **I:** aber dadurch, dass du dein Bestes zu tun versuchst und dann auch mit Kolleg\_innen darüber sprichst, dann, ja dann mach das was. Und..
76. **B1:** Ich glaube das entlastet die Kolleg\_innen auch sehr.
77. **I:** Ja, auf jeden Fall. Und was würdest du dir als Sprachförderkraft wünschen? Also wenn du irgendwas dir wünschen könntest, wenn.. wenn du Zauberkraft hättest, was würdest du dir wünschen (I lacht)?
78. **B1:** Ja.. Also ich würde mir Sprachförderkräfte flächendeckend wünschen in.. äh in Kindergärten. Und ähm.. noch dazu, dass diese eben mehrsprachig sind, denn man kann Sprachen nicht isoliert fördern. Das ist nun mal so.. ähm.. Es ist ... es. Kinder haben viel mehr davon, wenn man die Sprachen im Gesamten fördert. Und was ich mir auch wünschen würde ist, dass die Familien viel mehr mit ins Boot geholt .. würden.
79. **I:** Das ist ein großes Thema, der Einbezug der Familie.
80. **B1:** Genau, also ich versuche das so gut, das geht, aber was eine Person an einem Standort macht ja (B1 lacht), die Zeit so die Sache. Ähm. und irgendwas wollte ich noch sagen (B1 lacht)
81. **I:** Hast Zeit.. Hast du ähm.. also ähm.. falls du Fragen oder Anmerkungen hast, dann kannst du das auch äußern.
82. **B1:** Ja, zu den äh. zu den Materialien vorher habe ich ganz vergessen, Bücher zu erwähnen. Das ist.. das es war irgendwie. so.. ja
83. **I:** Das war so klar, dass man darüber nicht sprechen soll.
84. **B1:** Das war so offensichtlich irgendwie, ich habe nicht Bücher erwähnt (B1 lacht) ähm..
85. **I:** Ja, die wahrscheinlich die aus Baobab? Was du erwähnt hast.
86. **B1:** Uhu genau (da sind) sehr viele zweisprachige Bücher, also nicht nur Türkisch-Deutsch geschriebene Bilderbücher, die Kinder lieben das, aslo.

87. **I:** Uhu.. ja (I seufzt), also ich habe alle meine Fragen gestellt und falls du an der Stelle irgendwelche Fragen an mich hast oder Anmerkungen oder vielleicht gibt es irgendwas, was du.. weiterleiten möchtest ähm.. weiß ich nicht...an andere Sprachförderkräfte oder vielleicht dann.. ein bisschen höher. (B1 lacht). Dann kannst du ruhig sagen.
88. **B1:** Ja, ich denke, dass deine Fragen eigentlich alles ziemlich gut abgedeckt haben. Wie gesagt, meine Wünsche.. ich denke, das sind Wünsche, die viele Sprachförderkräfte oder auch anderes Personal im Kindergarten teilen.. ähm.. ja.. eigentlich wäre es alles von meiner Seite.
89. **I:** Super. Na dann an dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für deine Teilnahme..
90. **B1:** Ich bedanke mich auch ganz herzlich.
91. **I:** U n d... ja, wünsche dir noch einen schönen Tag.

## Interview Nr. 2 Sprachförderkraft (Dauer 00:35:04)

1. **I:** Dann, Ich freue mich, Sie bei dem Interview begrüßen zu dürfen... ahm ..
2. **B2:** Ich freue mich auch
3. **I:** Danke, dass Sie sich bereiterklärt haben, ja, dafür. Und wir können dann gleich anfangen. Ich möchte gern zum Anfang Ihnen ein paar äh Fragen stellen und zwar ja . zu Ihrem Alter.
4. **B2:** -
5. **I:** Ok. Ausbildung?
6. **B2:** Also, ich bin Kindergarten- und Hortpädagogin.
7. **I:** Ok., seit wann sind Sie als Sprachförderkraft tätig?
8. **B2:** Als Sprachförderkraft seit 2009. Das heißt.. ja..
9. **I:** Okay, schon.. lange her.
10. **B2:** Ja.. fast von Anfang an.
11. **I:** Ja.. und sind Sie eine externe oder interne Sprachförderkraft? Vielleicht Projektarbeiterin?
12. **B2:** Ähm...die Frage ich mir nicht ganz klar, extern oder intern.
13. **I:** Ob Sie zu dem Haus gehören .., wo Sie als Sprachförderkraft tätig sind?
14. **B2:** Naja, es ist so, wie es in unserem Rahmen halt ist, also wie gesagt, wir sind ja eigentlich alle eben bei der Stadt Wien angestellt und ich war jetzt ... eben die meinen ganzen... das ganze Stundenausmaß in diesem einen Kindergarten nur tätig. Also von dem her bin ich.... Ja, wie gesagt, wir kommen ja grundsätzlich als externe Kräfte, aber wenn man dann.., ist man dann natürlich intern in diesen... ja (dabei).
15. **I:** Okay, und .. welche Sprachen sprechen Sie?
16. **B2:** Ich sprech leider wirklich nur . Deutsch (B2 lacht).
17. **I:** (I lacht ) Warum leider? Ist doch gut so.
18. **B2:** Nein mir fehlt das so. Also ich wäre gern mehrsprachig (B2 lacht). Und ich kann leider nicht damit dienen. Also .. ja, Englisch schlecht, aber anf.. sonst ja muss ich, sag ich immer leider nur Deutsch, weil ich es als große Bereicherung find, wenn man mehr Sprachen spricht und deshalb leider...
19. **I:** Okay. Also jetzt fängt es mal das Spannendste an. Ähm... und zwar ich möcht, ich steige immer mit so einer Frage. Und.. was hat Sie dazu bewegt, Sprachförderkraft zu werden? Es ist ganz interessant.
20. **B2:** Ja. Ähm... Also bei mir war es so, dass ich mich ähm immer sehr für .. ja... sprachliche, sprachliche Prozesse der Kinder interessiert hab. Auch, eben als schon als Pädagogin. Ich hab aber eben in einem... damals war das noch im Kindergarten gearbeitet und das war jetzt so .. ähm.. unterschiedliche Herkunftssprachen war nicht einmal so unser Thema. Es war wirklich einfach ein persönliches Interesse von mir und ich habe damals von einem Lehrgang, eben von dem Lehrgang gehört zu frühen sprachlichen Bildung und hab mich dann ähm... dort angemeldet. das war eben damals alles noch ganz neu, dass es eben Sprachförderkräfte gibt bei der Stadt Wien. Und.. das hat mich dann dazu bewogen. Also wie gesagt, ich wollt damals, weil ich es ein bisschen.. ähm ... Ich möchte gerne mal... ich war ja ganz, ganz lang eben gruppenführende Pädagogin und ich wollt gerne mal ein bissl was anderes tun...
21. **I:** Uhu, uhu verstehe.
22. **B2:** Und als ich dann da .. erfahren hab davon, hab ich mir da gedacht: Ja, genau das ist es. Und ja, es hat mich sehr gereizt, weil ähm... ich mir gedacht habe: Ja, dann hast du endlich mehr Zeit, wirklich, die du die du dem Kind geben kannst. Weil man es ja dann sehr differenziert machen kann, eben wenn man nur mal quasi so ..äh . diesen Fokus drauf hat.
23. **I:** Uhu, das heißt, ähm .. hatten Sie eine theoretische Vorbereitung schon bevor Sie eingestiegen sind, oder war das eine andere Ausbildung, die Sie gemeint haben?
24. **B2:** Nein, das war. Aber das war, ja, das war, wie gesagt, ich hab das eigentlich aus Eigeninteresse. Das wäre ja nicht verpflichtend gewesen, sondern ich hab, also ich hab mich jetzt gut vorbereitet

gefühlt für diesen Job, weil.. zum einen meine Erfahrung natürlich als Kindergartenpädagogin.. also das das Tätigkeitsfeld Kindergarten war mir ja alles andere als fremd. Ich hab gewusst, dass ich methodisch und didaktisch natürlich da auch eine gute Grundlage hab. Und.. alles linguistische hab ich dann eigentlich durch diesen Lehrgang ohnehin gehabt. Also ich hab mich da perfekt vorbereitet gefühlt drauf.

25. **I:** Das heißt, Ihr Einstieg in die Arbeit war relativ leicht .. für Sie.
26. **B2:** Super leicht (B2 lacht).. super leicht.
27. **I:** Super leicht (I lacht). Das wünschen sich wahrscheinlich ganz viele Sprachförderkräfte.
28. **B2:** Genau. Das weiß ich (B2 lacht).
29. **I:** Ähm... Meine nächste Frage ist .. hm. okay, Sie waren super vorbereitet, das ist mir klar. Aber gibt es vielleicht irgendwas, was Ihnen gefehlt hat?
30. **B2:** (B2 überlegt) Nein, eigentlich nicht.
31. **I:** Uhu, uhu, ja..
32. **B2:** Nein, eigentlich nicht. Vielleicht ein bisschen zu Beginn, so.. ähm... dass wir... es ist halt ungewohnt, wenn man dann quasi die einzige in dieser Funktion ist an einem Standort. Und ähm.. diese Vernetzung, die damals noch nicht so war, wie sie heute ist. Also da hat sich wieder sehr viel entwickelt. Es gab damals noch keine Qualitätszirkel, das ist erst ein bisschen später gekommen. Ähm... es war zu Beginn auch etwas familiär... Das würde jetzt überhaupt nicht mehr funktionieren, weil wir ja als viel zu viele sind. Das war schon. Aber so eine fachliche Vernetzung hats da ganz zu Beginn nicht so gegeben. Das ist dann erst dazugekommen mit den Qualitätszirkeln und ja hat sich da jetzt stetig weiterentwickelt. Das, was man jetzt quasi hat mit dem Lehrgang, das war ja, da war man noch weit entfernt davon, dass war so. Deshalb finde ich es auch so bereichernd jetzt, was man da..ähm. auch jetzt alles hat, auch mit der Intervision und so, also das hatten wir damals alles nicht.
33. **I:** Uhu uhu...na dann sollen die heutigen Sprachförderkräfte sich glücklich fühlen.
34. **B2:** Wirklich! Also, aber ich glaub halt, das ist immer relativ, weil man...man kann ja immer nur das beurteilen, was man selber quasi jetzt grad erlebt, ja. Ich kenn den Unterschied und dann ist es natürlich anders und viele, die halt den Unterschied kennen, würden. drum hab ich immer gesagt, man. es würden neue Sprachförder\_innen sehr sehr viele beneiden um das was das, was...was...was da zu Beginn schon stattfindet. Also das ist immer relativ so etwas, ja.
35. **I:** Ja.. erzählen sie kurz über Ihre, Tätigkeit als Sprachförderkraft. Wie planen Sie Ihre Angebote? Wie oft sind Sie im Einsatz? Wie findet die Sprachförderung statt? Additiv? Integrativ? Ja, in die Richtung.
36. **B2:** Ja. Also ich muss jetzt dazu sagen, ich möchte jetzt natürlich aus meiner Erfahrung als Sprachförderkraft erzählen. ähm. wenn ich aber jetzt sag, das tue ich jetzt, dann ist es bei mir (B2 lacht) nicht mehr so ganz im Jetzt.. Und.. aber ich ... ja, ich kann erzählen, ich war ja bis März.. ähm. eben als normale Sprachförderkraft eingesetzt und..äh hat sich jetzt erst mit März dann geändert, dass ich jetzt halt nur mehr zeitweise im Kindergarten bin. aber davor..
37. **I:** Ja, ja, erzählen Sie, erzählen Sie es aus Ihrer Erfahrung.
38. **B2:** Damals. genau, es war so, ich hab immer .. ich hatte das Glück, an einem Standort zu sein äh, wo sehr sehr transparent gearbeitet wird, wo sehr vernetzend gearbeitet wird, wo ganz klar war, dass ... dass ähm .. ich Teil dieses Teams bin und wo auch mein Ansatz der alltagsintegrierten Sprachförderung sehr, sehr positiv aufgenommen wurde. Und . hm. ja, also ich hab grundsätzlich ähm.. eben die Arbeit äh immer so gestaltet, dass ich.. ähm.. mir möglichst viel Zeit genommen hab... den Kindern die Möglichkeit zu geben, mir zu zeigen, was sie, was sie brauchen, wo sie stehen, was sie.. ja.. wie ihre Wünsche sind, ihre Bedürfnisse, ihre Interessen. Also, ich habe das auch wirklich tagesaktuell dann so gemacht, dass ich mir gedacht hab, ich schau immer so... ich bin jetzt einfach einmal da.. und warte, was kommt, wie die Kinder auf mich zukommen, was sie heute mitbringen und... darauf aufbauend dann äh den Tag gestaltet, natürlich vorbereitet. Und und mit den ja.. größtmöglichen Methodenkoffer, den man haben kann, aber schon auch wirklich mit sehr viel Raum auch wirklich situativ ansetzen zu können.. individuell ansetzen zu können und situativ ansetzen zu können.
39. **I:** Und wie viele Stunden pro Tag haben Sie gearbeitet?
40. **B2:** Ich hab ah nachdem ich vierzig Stunden angestellt bin, also jeden Tag sieben Stunden, sieben einhalb.. gearbeitet.
41. **I:** Uhu uhu das heißt, sie hatten schon viel Zeit.. die sie widmen konnten..

42. **B2:** Ich hab, ja genau, genau. Und das, das ist auch wirklich, wo ich immer sag, man, muss das immer so... ja, man muss das immer sehr individuell sehen, weil eben wie sagt, wenn man jetzt wirklich tagtäglich und am gleichen Standort ist und vierzig Stunden angestellt ist, ist es ganz, ganz viel möglich. Da kann man natürlich diese Ansätze sehr, sehr gut umsetzen.
43. **I:** Und welche Materialien haben Sie.. haben Sie normalerweise verwendet bzw. von wo hatten Sie Materialien? Haben Sie einige selbstgemacht, ähm ausgeborgt, selbst besorgt, bekommen, ja.?
44. **B2:** Also ich hab ähm.. natürlich, wir haben ja diesen Materialkoffer, den wir da haben. Diese.. von der Sprachlichen Bildung, diese.. diese Spiele natürlich eingesetzt. Dann hab ich aber auch ganz ganz viel und das war mir auch immer sehr wichtig ähm... selbst Material gemacht, mit den Kindern auch, dieses Material gemacht. Also sie schon..ähm. an der Entstehung quasi teilhaben lassen, weil da natürlich auch ein...ein.. ganz anderer Zugang der Kinder auch da ist und sie ja vieles. ja dann auch schon.. mit auch wahrnehmen, während während man das noch entstehen lässt. Und.. ja.. der Bezug dann ganz anders da ist. Und ich hab auch ganz viel vom Kindergarten natürlich, also, ich hab immer auch sehr darauf geachtet, dass ich auch mit Materialien aus den jeweiligen Gruppenräumen arbeiten kann, mit den Kindern, weil mir dann ähm... dass äh... weil ich immer gedacht hab, sie können dann weiter tun damit, auch wenn ich dann eben nicht mehr mit ihnen im Geschehen bin, ähm das Material bleibt und das Material finden sie in der Gruppe vor. Das heißt, es war mir auch immer wichtig, dass die Kinder ja dann auch Wiederholungen haben.. und die Wiederholung natürlich in Begleitung mit Erwachsenen, aber auch, dass sie als als Kindergruppe dann.. sich damit beschäftigen können. Also ich finds immer sehr gut, wenn ein Spiel sehr gut eingeführt ist oder Material oder ein Bilderbuch oder so.. äh. und wenn das dann wirklich gut, wenns die Kinder gut kennengelernt haben.. durch, durch das Angebot von mir oder eben von von von Erwachsenen, dass sie dann selbstständig damit weiter tun können. Und dann der Prozess ja noch weitergeht, wenn Kinder mit Kindern dann spielen damit oder arbeiten damit. Und deshalb hab ich..ja, wie gesagt, ist mir das auch sehr wichtig. Wirklich Material aus der Gruppe auch zu verwenden, das sie ohnehin immer da haben, verknüpft natürlich auch dann eher an dem an, was sie.. was sie.. ja, um so sagen kann zu dieser Lebenswelt der Kinder, ja, die Erfahrungswelt, die sie da haben...ähm... fällt's dann auch leicht da anzuknüpfen. Und ja, wenn ich einmal etwas Besonderes gebraucht hab, habe ich schon auch der Leitung gesagt, ich hätte gern äh.. mir das und das besorgt. Ist das möglich?
45. **I:** Und war es möglich?
46. **B2:** Es war möglich..es war. Aber wie gesagt, das kommt sehr darauf an, welcher Standort, wie das Budget ist, also eben städtisch oder privat und wie sie Budget haben. Was ich auch immer natürlich genutzt habe, war.. alles was, öffentliche Bücherei, Bibliothek eben, was ist da? Da gibt's eine Unmenge an Material, das man kostenlos bekommt. Baobab kann man sich ganz, ganz viel holen. Also auch da.. diese Möglichkeiten ausschöpfen. Die Kinderbücherei der Weltsprachen, damit.. bei mir halt ein ein ganz großer Schwerpunkt ist für mich Bilderbuch und auf jeden Fall mehrsprachige Literatur auch. Und da kann man wirklich.. kostenlos ganz viel bekommen, Material bekommen auch.
47. **I:** Wenn wir schon.. das Thema so angesprochen haben, das betrifft gleich meine nächste Frage so wie... wie schätzen Sie die Arbeitsbedingungen ein? Also bzw... also das, was Sie erlebt haben, ja: Räumlichkeiten, zur Verfügung gestellte Materialien, das haben Sie schon mal angesprochen, zeitliche Ressourcen ja... Wie wird, wie wird die Sprachförderung in den Kinder... Kindergartenalltag eingebettet bzw. ob es gut ankommt oder.. ja.. wie läuft es?
48. **B2:** Ja.. also aus meiner persönlichen Erfahrung heraus kann ich wirklich sagen sehr sehr positiv. Also... da da hab ich wirklich nur gute Erfahrungen gemacht. ähm.. ich bin mir aber sehr wohl bewusst, dass dass nicht... Dass das nicht immer und nicht überall so ist. Also ich weiß natürlich auch aus Gesprächen und aus Vernetzungen mit anderen Sprachförderkräften, dass die Bedingungen nicht immer ganz so ideal sind. Dass das natürlich dann schon auch eine Herausforderung sein kann. Aber ich hab eigentlich diese Erfahrungen.. zum Glück nie gemacht.
49. **I:** Das heißt, Sie haben zum Glück nur Positives erlebt?
50. **B2:** Ja, schon, ja.
51. **I:** Okay, dann.. kommen wir gleich zu der nächsten Frage. Werden auch die anderen Sprachen von Ihnen gefördert?.. Und wenn ja, wie?
52. **B2:** Ja, also... Bei der Frage muss ich ein bisschen ähm differenzieren. Die Sprache an sich kann ich nicht fördern, weil ich sie nicht kann (B2 lacht).Also das ist für mich so. hm. aber und das ist jetzt gleich das große Aber, ich kann natürlich versuchen.. auch bildungssprachliches Angebot in die Arbeit mit einzubeziehen, indem ich mich vernetzt mit Personen.., die diese Sprache sprechen oder indem ich und nicht oder, sondern und ähm.. indem ich die Familien ganz stark in das, in das Bildungsgeschehen mit einbeziehen. In der Form, die möglich ist... Und dort auch äh wenn ich dort das

Bewusstsein schaffe, wie wichtig es eben ist, Kinder in den sprachlichen Prozessen und das eben als Gesamtes. Das nicht zu trennen - Erstsprache, Zweitsprache. Ja, also dass Mehrsprachigkeit einfach... ähm.. dass es unbedingt diesen wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit braucht. Ähm.. der da ganz wichtig ist als Grundlage und als Basis für Persönlichkeitsentwicklung vom Kind auch. Und dass die wichtigste Voraussetzung ist, um sich überhaupt durch sprachliche Prozesse.., um sprachliche Prozesse überhaupt anzuregen.. ja, Identität, die Selbstsicherheit, das Selbstbewusstsein, das alles ist .. eine grundlegende Voraussetzung. Und da eben dieses Bewusstsein zu schaffen .. ähm .. ist mir schon ein sehr, sehr großes Anliegen. Und mehrsprachige Medien noch einzusetzen.

53. **I:** Das ist ganz spannend. Das haben Sie auch erwähnt, dass Sie mit mehrsprachigen Büchern arbeiten?
54. **B2:** Ja, ja, ganz intensiv. Also wie gesagt, ich versuch's zum Teil eben, indem ich ähm... immer.. Also.. ich habe immer Bücher im Kindergarten... dass zumindest jedes Kind auch in seiner Familiensprache ein Buch vorfindet. Das ist mir ganz wichtig. Und bei unserem Standort ist es halt zum Glück so, dass mir da auch die Leitung sehr entgegengekommen ist. Dass sie halt natürlich schon ich muss schon sagen, das sind ideale Rahmenbedingungen jetzt, ja, also ich.. das weiß ich, dass es nicht überall so ist, aber bei mir ist es zum Glück so, dass mir die Leitung dann auf meinen Wunsch.. dass sie entgegengekommen ist. Und wir haben eben.. ähm.. die Bibliothek auch mehrsprachig, sehr, sehr gut ausgestattet und ich da zum Teil, aber eben auch immer wieder mehr Bücher eben ausborge, aus den Bibliotheken. Und die werden dann auch angeboten, die können die Kinder auch mit nach Hause nehmen. Also sie dürfen sich die Bücher dann vom Kindergarten ausborgen. Können sie dann zu Hause in der Familie mit Erwachsenen oder mit den älteren Geschwistern eben.. anschauen, lesen, sich erzählen lassen. Und so meine ich, so kann ich eigentlich mehrsprachiges Bildungsangebot aufgreifen, indem ich einfach die Möglichkeit dazu gebe, dieses Medium dafür liefere.. Und zum dann natürlich auch, indem man ja mehrsprachige Bücher lesen mit mit.. ja, Eltern, Großeltern, Tanten, Onkeln oder so, auch in den Kindergartenalltag mit einbezieht.
55. **I:** Uhu. .jetzt ganz spannend.
56. **B2:** Da muss, da muss, da muss das Angebot muss von, von der Bildungseinrichtung kommen. Also da denke ich mir, da sind wir wirklich gefordert, dass wir da .. diese dieses Angebot .., das wir da so oft auf die Familien zugehen. Und ich weiß aus Erfahrung, dass es das es sehr, sehr gut angenommen wird.
57. **I:** Ich habe Sie als eine... hm Person erlebt, die sehr begeistert von ihrer Tätigkeit ist.
58. **B2:** Sicher! Schön! (B2 lacht)
59. **I:** Was mögen Sie denn am meisten an Ihrer Tätigkeit als Sprachförderkraft? Gibt es irgendetwas, was Ihnen besonders nah am Herzen liegt?
60. **B2:** Also grundsätzlich ähm ist die Arbeit mit Kindern für mich etwas ganz, ganz Wertvolles und sehr Bereicherndes, weil es so ein ein direktes .. Erleben ist, die Emotionen so stark sind. Dieses.. ähm. diese Begeisterung, die Kinder haben, eben die man dann, wo man sich auch immer wieder ansetzt, ist so ein Geben und Nehmen. Es ist... das ist einmal das.. der erste Punkt, wo ich sag ja, Arbeit mit Kindern ist etwas sehr, sehr Wertvolles.. und das kann man gar nicht genug schätzen. Als Sprachförderin, hab ich dann sehr genossen ähm wie ich eh eingangs schon gesagt hab, dass ich dann wirklich dem Kind und mir.. sehr, sehr viel Zeit geben kann.. Prozesse wirklich ähm.. so lange.. im Prozess zu bleiben, solange es gut ist fürs Kind..Und dadurch, dass man eben als Sprachförderin freigespielt ist, ähm.. eben und den Fokus wirklich auf diesen Bereich legen kann, hat man unglaublich viel mehr Zeit dafür.. Auch das ist aber wieder eine Erfahrung, die ich nur, ich ich kenne den Unterschied, wie es ist, eben als gruppenführende Pädagogin und eben dann quasi in diesem..., in dieser Tätigkeit der Sprachförderin. Und das hab ich vom ersten Tag an dabei genossen. Dass ist da., dass man da eben sehr, sehr individuell arbeiten kann. Und... mit mit ganz viel Gelassenheit auch arbeiten kann und das finde ich ganz wichtig, äh weil wenn Kinder das spüren, dass man, dass man eben in dieser Gelassenheit ist, dann.. gibt ihnen das einfach ein ein gutes Fundament.
61. **I:** Glauben Sie.... also, ich glaube, Sie haben ja eh Erfahrung, ähm aber glauben Sie, gibt es wesentliche Unterschiede in der Arbeitsweise von den Sprachförder\_innen mit pädagogischem Hintergrund und... Pädagog\_inn .. Sprachförder\_innen mit linguistischer Ausbildung? Diese Arbeitsweise, dieses Herankommen an die Tätigkeit.
62. **B2:** Uhu, also grundsätzlich glaube ich immer, dass die Erfahrungen, die man da mitbringt, ah . immer natürlich Einfluss haben. Also wir, wir, wir agieren aus unseren Erfahrungen heraus und aus unseren Hintergründen heraus. Und .. ich denk mir das eben, je nachdem, wo der Schwerpunkt liegt, natürlich ähm .. da ein anderer Fokus darauf liegt, ja. Und .. für mich ist es aber eben sehr berei-

chernd, ähm . dass es so, so so divers eben ist, grad in unserem Rahmen der Sprachförderkräfte, weil beides ähm .. beides natürlich sehr wichtig ist. Und je nachdem, aus welcher Richtung man kommt ähm .. bringt man natürlich viel mit und kann aber eben dann sich in dem anderen Bereich äh mehr, mehr Fokus dann drauf legen. Wo hab ich jetzt noch meine leeren Felder vielleicht, ja? Also eben: hab ich jetzt mehr Sprachwissenschaftliches, dann hab ich mehr Theorie, hab ich mehr Linguistisches. Dann, kann ich mir da ..Ja, das ist gut, dass ich das hab und ich leg dann meinen Fokus im in Kennenlernen des neuen mehr aufs methodisch-didaktische, .. elementarpädagogische. Und umgekehrt ist es wiederum, so. Habe ich jetzt die elementarpädagogische Erfahrung, ähm.. dann weiß ich, da bin ich jetzt gut ausgerüstet und kann meinen Fokus dann vielleicht mehr auf aufs Linguistische legen.

63. **I:** Das heißt, ist man eher nicht benachteiligt, wenn man zum Beispiel .. keine pädagogische Erfahrung hat, sondern nur Sprachen studiert?
64. **B2:** Ich glaube, dass es ähm.. das es . zu Beginn natürlich ähm... Also die, die die Eingewöhnungszeit wird vielleicht ein bisschen länger dauern (I und B2 lachen). Das das .. in den in den Kindergartenalltag, ja, weil, weil das ja ein ungewohnter Rahmen ist. Also, das könnte ich mir schon vorstellen, wie gesagt ich kann es jetzt nicht aus eigener Erfahrung sagen, ähm .. weil es bei mir halt nicht so war, aber ich ich könnte mir schon vorstellen, wenn ich den Bereich Kindergarten gar nicht kenne, dann muss ich mich da mal eingewöhnen. So wie es die Kinder auch tun, wenn sie kommen.
65. **I:** Uhu, uhu und die linguistischen Kenntnisse ..das haben sie aus dem Lehrgang .. geholt? Für ihre Arbeit geholt und das hat Ihnen...
66. **B2:** Ja, die habe ich aus dem Lehrgang geholt. Natürlich hat jede Pädagogin auch da in ihrer Ausbildung etwas, aber so dezidiert und und so differenziert hab ich es dann eigentlich aus dem Lehrgang gehabt.
67. **I:** Uhu, uhu...Schön. Also wirklich sehr sehr interessant.
68. **B2:** Aus den Schulungen natürlich auch.
69. **I:** Gibt es vielleicht etwas, was Sie ändern würden, in dem Ganzen? Im Sinne: Gestaltung der Sprachförderung oder vielleicht Rahmen oder ja, gibt's was zum Ändern?
70. **B2:** Hm.. Also zum Ändern, glaube ich, gibt's immer was, weil es würde bedeuten, dass wir stehen bleiben, wenn wir nichts ändern. Und ich, Ich finde es immer gut, wenn man ja, wenn man weiter geht. Also, es ist immer, es ist immer wichtig äh das was man grad hat zu evaluieren und dann auch zu schauen, äh wo, wo können wir noch hin? Auch wiederum so der Ansatz .. den ich, wie gesagt, weil, weil immer bei Arbeit mit Kindern auch sehe, aber ich finde, das passt jetzt auch so schön: wo stehen wir und wo wollen wir aber noch hin?
71. **I:** Haben haben Sie vielleicht ein konkretes Beispiel?
72. **B2:** Hm .. Also ein konkretes Beispiel wurde jetzt gerade umgesetzt mit dem Lehrgang, der eben jetzt für "new"- Kommer\_innen angeboten wird, das ähm find ich, war ein ganz großer Schritt und ein etwas, worüber ich sehr, sehr froh bin... ähm...(..)
73. **I:** Ja, also ein bisschen mehr theoretischer Vorbereitung
74. **B2:** Ich würd jetzt nicht mal nur sagen theoretische Vorbereitung, sondern ebenso ein.. Ich find sehr sehr wertvoll .. diese Einstimmung zu bekommen, bevor man noch ähm . an den Standort dann geht...
75. **I:** Uhu uhu..
76. **B2:** Ich denk also ich, ich weiß und ich kenn den Unterschied und ich weiß, dass man da jetzt viel, viel mehr quasi schon .. ahm... man kann sich einfach manches vielleicht besser vorstellen, dann schon oder man ist man ist gut gerüst . besser gerüstet, sagma so.
77. **I:** Und in der Vergangenheit, das war das war ja ein Wurf in kaltes Wasser?
78. **B2:** Genau und da eben denke ich mir, wenn ich jetzt da auch vielleicht keine pädagogische Vorerfahrung habe oder oder die nur... ja .. nicht nicht Kindergartenerfahrung hab, sagma so. Weil pädagogische Erfahrung ist sehr ist sehr grob und man kann natürlich auch sagen ja, ich war ist jetzt eben ich habe Lehramt studiert und habe auch pädagogische Erfahrung, aber ich habe keine Kindergartenerfahrung. Und das meine ich ähm.. dann ist es natürlich, ja.. und auch so, was erwarten sich die... was wird, was wird dann im Standort erwartet? Wie schaut mein Aufgabengebiet aus? Das war sehr diffus alles früher. Das hat man dann im Laufe der Zeit sich angeeignet und erfahren und erlebt, ja. Jetzt ist es so, dass man sagt davor schon, es wird weniger diffus. Ich finde jetzt mit dem Lehrgang .. eben konkreter. Was ich sehr schade gefunden hab, aber das lag jetzt wirklich eben an an

Covid, ähm .. dass eben die Hospitationen nicht zwischendurch einflechtet werden konnten, weil diese.. Ich finde es sehr, sehr wichtig, dass man sagt, man muss dann Theorie mit der Praxis verbinden, weil manches sich dann einfach auflöst, manche großen Knoten, die vielleicht sind, wenn man sich nur theoretisch hört. ähm. Man könnte halt dann besser die Verbindungen und Verknüpfungen noch schaffen. Also, aber wie gesagt, es liegt jetzt grundsätzlich nicht am Aufbau vom Lehrgang, sondern da hat uns die Corona einfach ja... Strich durch die Rechnung gemacht. Aber .. ja.

79. **I:** Uhu, uhu, die Situation ..
80. **B2:** Ich finde die Vernetzung sehr wichtig, die fachliche Vernetzung und auch da passiert grad jetzt eh sehr viel. Also... Das wäre so was gewesen, wo ich jetzt vor einem Jahr noch gesagt hätte, da sollte man was verändern (B2 lacht).
81. **I:** Aber momentan schaut das sehr gut aus.
82. **B2:** Und das ist gut, ja. Was mir jetzt so vom Ansatz her und von der Haltung her einfach wahnsinnig wichtig ist und auch da ist man aber jetzt wirklich sehr, sehr intensiv damit beschäftigt, das auch immer wieder so weiter zu geben, ist eben die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit.. die die Wertschätzung und der der den Familien gegenüber... Mit ja... mit allem auch soeben, grad in, im Bezug auf Einbindung .. in pädagogische Arbeit, in welcher Form ist das möglich .. Das finde ich sehr sehr wichtig, weil ich mir denk, wenn wir kindzentriert arbeiten, müssen wir familienzentriert arbeiten. Also jetzt das eine ergibt das andere.. Und je mehr wir schaffen auch Familien da wirklich mit einzubinden und mit reinzuholen, umso nachhaltiger ist auch unsere Arbeit...
83. **I:** Uhu, uhu, meine letzte Frage wäre, gibt es etwas in Ihrer Tätigkeit, was Sie besonders herausfordert? Und wie gehen Sie damit um?
84. **B2:** Hm.. (B2 überlegt)
85. **I:** Ich glaube mit Ihrer Erfahrung wird es schwierig etwas zu finden, aber vielleicht fällt Ihnen doch etwas ein.
86. **B2:** ... Also, die Herausforderung zu Beginn, an die kann ich mich schon noch gut erinnern, war so aber das ist jetzt in meinem speziellen Fall, dadurch, dass ich eben davor gruppenführende Pädagogin war, ja ähm.. War es schon eine gewisse Herausforderung, jetzt diesen anderen Platz einzunehmen... und ähm... ja es ist.. ich finds jetzt und ich habs auch dann sehr bald als große Bereicherung empfunden, eben sich immer wieder neu einstellen zu müssen, auf unterschiedliche Führungsstile, auf unterschiedliche pädagogische Stile, auf unterschiedlich gelebte pädagogische Konzepte, ja. Nicht immer ist all das ähm... etwas, wo man sich selbst auch finden kann drin .. sage ich jetzt amal, ja, man erlebt sehr Unterschiedliches .. nicht immer ist es, wie gesagt, so, dass ich jetzt sag, ja, da fühle ich mich jetzt, da finde ich mich drin. Nein, manches ist auch so, wo ich mir gedacht hab.. hm ja, wär .. würde ich jetzt anders agieren ahm.. und da so den richtigen .. Zugang, die die den richtigen Platz auch zu finden, das war zu Beginn ein bissl herausfordernd. Aber ich finds sehr bereichernd, weil sich, weil sich der Blickwinkel dadurch ja sehr sehr erweitert, also...(I atmet tief ein) ja, und man muss halt viel reflektieren.
87. **I:** Uhu, uhu ja, das gehört .. gehört zu dem Job, gehört zu der .. den Aufgaben.
88. **B2:** Das gehört zu dem Job, ja, ja genau. Also, ich find das wirklich ganz wichtig, dass man sich selbst und seine Arbeit immer wieder reflektiert und Sichselbstreflektieren geht ..zum Teil ahm.. glaube ich aber auch nur in dem man auch Wahrnehmungen anderer einholt... also ich finde dieses kollegiale, das kollegiale Feedback auch sehr wichtig... und ... zeigt eigentlich von pädagogischer Qualität wenn, das möglich ist.
89. **I:** Uhu.. Danke schön. Also von meiner Seite waren das alle Fragen.
90. **B2:** Gut.
91. **I:** Vielleicht haben Sie irgendwelche Fragen an mich oder vielleicht Anmerkungen?
92. **B2:** Ähm... im Moment fällt mir eigentlich nichts ein.
93. **I:** Sie können immer Ihre Fragen stellen, auch später.
94. **B2:** (B2 lacht) gut
95. **I:** Ich bedanke mich dann herzlich für Ihre Teilnahme und für Ihre Antworten.

### Interview Nr. 3 Außenperspektive (Dauer: 00:23:28)

1. **B3:** Kann ich irgendwie was tun, damit die Qualität besser wird oder ist es..?
2. **I:** Nein, das passt. Wir können dann gleich los loslegen.
3. **B3:** Gut, ja, machen wir das.
4. **I:** Okay. Also . in erster Linie möchte ich mich sehr bedanken, dass du dich bereit erklärt hast, an dem Interview teilzunehmen. Das . hilft mir wirklich sehr.
5. **B3:** Gerne
6. **I:** und.. ja . also zu zu Beginn habe ich ein paar Fragen für die Statistik bzw. dein Alter?
7. **B3:** Ja, ich habe nur ganz kurz eine Zwischenfrage. Das heißt diese Masterarbeit, die du da machst, die wird für die Uni gemacht?
8. **I:** Genau, das ist meine Abschlussarbeit für die Universität Wien.
9. **B3:** Deine Masterarbeit, die dort. . ja, ok.
10. **I:** Ja, ja. Passt es (I lacht)?
11. **B3:** Ja, ja, zu deinen Fragen bitte.
12. **I:** Okay. Dein Alter, bitte?
13. **B3:** Ich bin ---.
14. **I:** Ähm .welche Ausbildung hast du?
15. **B3:** Äh. verschiedene ( B3 lacht). Ich bin Elementarpädagogin.. Ich bin DaF-Trainerin... Ah.. ja, ich glaube, das sind die wichtigen.
16. **I:** Okay, danke. Und dein heutiger Beruf?
17. **B3:** Im Moment bin ich einerseits Sprachförderpädagogin im Kindergarten. .... Und noch Referentin genau für die Stadt Wien - Kindergärten.
18. **I:** Uhu, ganz viele Beschäftigungen hast du.
19. **B3:** Unterschiedliche, genau, jung und alt ( B3 lacht).
20. **I:** Unterschiedliche, ja (I lacht). Und da kommen wir gleich zu der ersten Frage.. ja, und zwar welchen Bezug ... ähm .. hast du zu dem Bereich der frühen Sprachförderung? Ja, wie sind dei... wie sind deine Tätigkeiten damit verbunden? Ob du kurz darüber erzählen kannst?
21. **B3:** Ja, also .. wie schon meine vorige Antwort, glaub ich eh gezeigt hat, ich bin einfach da wirklich in diesem Bereich sehr verankert, sowohl in der Arbeit mit den Kindern, die ich.. äh . förder sozusagen in der frühen Sprachförderung. Wirklich. Natürlich als Sprachförderpädagogin in meiner Tätigkeit und aber natürlich auch in der Weiterbildung und Fortbildung von ähm Pädagog\_innen und Sprachförder\_innen .. in diesem Bereich.
22. **I:** Uhu, uhu.. Und was hat dich dazu bewegt, in diesen Bereich einzusteigen also bzw. dich mit diesem Thema praktisch auseinanderzusetzen?
23. **B3:** Ja, ähm . praktisch hab ich mich schon immer damit auseinandergesetzt, weil ich selbst in einer mehrsprachigen Familie lebe (B3 lacht). Also das ist mein erster Bezug sozusagen. Nein, es ist so. Ich hab mir gedacht, ich war DaF-Trainerin für Erwachsene und hab mir dann gedacht, es wäre relativ sinnvoll an die Basis zu gehen (B3 lacht) und sozusagen mit Kindern zu arbeiten in der sprachlichen Bildung.. ähm . mit Deutsch als Fremdsprache, weil da einfach ganz viel Motivation vorhanden ist .. gewünschte Sprache zu lernen, was in Erwachsenenbildung nicht immer so ganz vorhanden war. Und da hab ich mir gedacht, ich probier das mal aus.. Und nachdem ich Elementarpädagogin bin, hat das einfach sehr gut.. gepasst einzusteigen.
24. **I:** uhu.. Interes... Interessanter Einstieg, also was neu...was Neues... für mich, nur persönlich für mich.
25. **B3:** Ja, ist was Neues, uhu, uhu.
26. **I:** Und... Also das heißt... ja, du kooperiert mit verschiedenen Institutionen, mit verschiedenen Menschen, die auch in dem Bereich tätig sind. Ähm ...Und ... welchen Einfluss hat diese Kooperation?

Du bist in verschiedenen Bereichen unterwegs, sagen wir so. Und welchen Einfluss hat das auf deine Tätigkeiten?

27. **B3:** Ja... ähm.. es hat natürlich äh den schönen Effekt, dass ich sehr viele Perspektiven in diesem Bereich mitbekommen darf., weil ich eben mit unterschiedlichen Positionen sozusagen zusammenarbeite. Einerseits eben mit den Sprachförder\_innen, mit meinen Kolleg\_innen sozusagen, wie auch im Austausch einfach untereinander. Dann natürlich auch im Austausch mit den Pädagog\_innen, die da ja teilweise ein bisschen einen anderen Zugang manchmal zur Sprachförderung haben. oder.. ähm... oft überrascht sind, was denn Sprachförderung alles sein kann (B3 lacht).
28. **I:** Uhu, uhu
29. **B3:** Ahm.. U n d dann natürlich auch im Austausch mit dem Referat Sprachliche Bildung. Wenn es darum geht, jetzt weitere Fortbildungen zu planen oder zu schauen, wie können wir Projekte . ähm umsetzen. Da gibt's natürlich auch diese Perspektive immer und...auch so die Ideen, wie sie denn versuchen, die sprachliche Förderung gut zu unterstützen, in den Wiener Kindergärten .. und mit welchen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen auch.
30. **I:** Uhu.. Ja, also das heißt..
31. **B3:** sozusagen...
32. **I:** das heißt du siehst ..
33. **B3:** mehrere Perspektive sozusagen, ja wahr.
34. **I:** Das heißt, du siehst den Bereich wirklich aus, aus v e r s c h i e d e n e n Perspektiven .. als nur, als nur die Personen, die in einem Bereich ähm.. arbeiten.
35. **B3:** genau.. und jetzt ist gerade so, durch den Lehrgang an der PH Wien kommt auf mich da jetzt eine neue Perspektive gerade dazu, weil das wirklich die sozusagen die Volksschullehrer\_innen.. So das ich auch diese Perspektive viel besser jetzt kennenlernen darf .. wie die sich denn in der frühen sprachlichen Förderung sozusagen positionieren und wie ihre Zugänge sind. Das ist auch gerade sehr, sehr spannend.
36. **I:** Siehst du da auch aus deiner Sicht Potenzial zur Verbesserung?
37. **B3:** Also wo absolutes Potenzial zur Verbesserung aus meiner Sicht liegt, ist einfach dieser Übergang Kindergarten-Schule.. dass da viel mehr Kooperation stattfinden muss .. im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung. Das d a einfach leider ganz viel verloren geht, ja. bzw. Wissen einfach nicht weitergegeben wird, weil der Austausch fehlt. Sowohl zwischen Kindergarten und Schule, aber auch mit den Eltern... Und ja, da sehe ich, da sehe ich ganz viel Potenzial.
38. **I:** Uhu und... Wenn wir schon... Wenn wir an die Sprachförder\_innen denken, ja... könnten Sie etwas dazu beitragen?
39. **B3:** Um dieses Potenzial auszuschöpfen, meinst du?
40. **I:** Ja.
41. **B3:** Oder was, was genau meinst du?
42. **I:** um.. um... um zu, um die Situation irgendwie zu verbessern. Oder wer könnte... oder wer könnte am besten dazu beitragen?
43. **B3:** Um die Situation zu verbessern?
44. **I:** um die... um die Transition, um die Transition gewährleisten zu können?
45. **B3:** Also die Sprachförder\_innen haben da sicher einen ganz wichtigen Stellenwert, weil Sprache ja für die Transition ein wirklich ein Basiselement ist, ja .. und Sprachförder\_innen ja gerade auch mit Kindern im letzten Kindergartenjahr sehr intensiv arbeiten, ja. Sprachförder\_innen konzentrieren sich ja nicht hauptsächlich auf die sehr jungen Kinder in der Elementarpädagogik, sondern doch eher.. die älteren bis zur eben den Kindern im letzten Kindergartenjahr. Und ich glaube, dass sie ganz wichtige Bezugspersonen sind... Die da diesen Prozess, wenn es Möglichkeiten gäbe, sehr gut begleiten könnten.. im Austausch mit der Volksschule dann und auch im Austausch mit Eltern... Ja... wobei ich das natürlich schon jetzt kurz einwerfen möchte, ähm.. die Sprachförder\_innen in Wien sind ja, was ihre ... ähm.. ihre Hintergründe betrifft, ihre ähm.. pädagogischen Hintergründe und ihre fachlichen Hintergründe.. ein recht buntes Häufchen. Und da finde ich natürlich schon ganz, ganz wichtig, dass man eine fundierte ähm... pädagogische Basis hat und eine fachliche, auch was sprachwissenschaftlich betrifft, um da gut in den Austausch auch wirklich gehen zu können. Also nur, um das auch wirklich klar abzustecken, ja.

46. **I:** Uhu, uhu, ja... Was ... Schon wieder komme ich zu dem Thema, also Sprach... Sprachförder\_innen da.. ja, dieser Bereich ist für mich besonders interessant. Du hast ja erwähnt, dass du auch als Sprachförder\_innen tätig bist.
47. **B3:** Ja.
48. **I:** und.. äh. glücklicherweise hast du beide Hintergründe, ja, du bist auch Elementarpädagogin und hast auch ahm... mit den Sprachen was zu tun, ja, wenn du DaF/DaZ-Trainerin bist ja... Gibt es vielleicht oder kannst du vielleicht irgendwelche Unterschiede nennen, die in der .. Arbeitsweise der Sprachförder\_innen mit pädagogischem Hintergrund und ähm.. nur mit linguistischer Ausbildung, ob es irgendwie ... ähm... Ob du da irgendwelche Unterschiede merkst oder welchen.... auf welchen Bereich greifst du mehr zu?... In deiner Tätigkeit als Sprachförderin.
49. **B3:** Also grundsätzlich (...) kommt immer auf die Person drauf an. Ich glaube, es geht einmal grundsätzlich ganz, ganz, ganz wichtig ist einmal die Haltung, die man ähm.. den Kindern gegenüber aufweist. Das ist einmal für mich die Basis, egal welche Ausbildung man jetzt hat.
50. **I:** Uhu, uhu
51. **B3:** Ahm.. und das ist soll eine wertschätzende, empathische Haltung sein. Ja, das ist für mich so eine pädagogische Grundhaltung, die vorhanden sein muss. Ähm... Es ist aus meiner Sicht natürlich sehr hilfreich ähm.. einerseits zu wissen ähm.. wie die kindliche Sprachentwicklung abläuft, ja wie die Spracherwerbsprozesse ablaufen. Ähm .. dass sozusagen dieses sprachwissenschaftliche Grundlagen zu haben, das finde ich schon sehr, sehr hilfreich. Aber natürlich auch einfach zu wissen generell, also dieses pädagogische Wissen dann generell, wie verläuft der Entwicklungsprozess eines Kindes in diesem Alter ab. Ja und was braucht ein Kind., um sich gut entwickeln und in seinem Potenzial entfalten zu können. Ja, und ich glaube, wenn man das so einfach, so einen gewissen Werkzeugkoffer mithat, auch an Methodik und Didaktik aus.. aus der pädagogischen Ausbildung, dann ist erleichtert es einfach die Arbeit sehr. Und auch den Zugang zu den Kindern . zu finden. Also . ich sehe das schon sehr sinnvoll an, da gewisse Hintergründe mitzubringen, ja.
52. **I:** uhu..., dass man beides hat, so zu sagen.
53. **B3:** (B3 überlegt) Dass man beides hat, ja ich finde es aus meiner Sicht eine Spur wichtiger die die pädagogische Ausbildung... Ähm.... (überlegt) weil die die sozusagen linguistischen Komponente, kann man relativ gut, glaub ich mit Fortbildungen.. sich aneignen. Ja?.. (B3 seufzt) Jetzt einmal salopp gesagt.
54. **I:** Ja, ja, ja doch, ist ist klar, uhu.
55. **B3:** Aber ich denke.. ja, aus meiner Sicht ist .. ein pädagogischer Hintergrund auf jeden Fall hilfreich, ja.
56. **I:** Gut... und...
57. **B3:** Wobei ich jetzt so kurz dazu sagen muss, Pädagogik heißt jetzt nicht gleich für mich bedeuten Elementarpädagogik. Also das muss jetzt nicht die Ausbildung zur Kindergärtnerin sein, ja, sondern
58. **I:** Grundsätzlich, ja?
59. **B3:** pädagogische Ausbildungen gibt es sehr viele, ja.
60. **I:** Schön... Und... jetzt zu dem Thema.... Arbeitsbedingungen. Ja, du hast.. ähm... du hast ja Verschiedenes gesehen, auch schon ein bisschen (I lacht) salopp gesagt, aus verschiedenen Sichten hast du den Bereich gesehen. Ähm wie schätzt du dann die die Arbeitsbedingungen der.... ähm die für die Realisierung der Sprachförderung dienen sollten, ein.
61. **B3:** (B3 seufzt) Ganz unterschiedlich.. Und das ist sicher eine (B3 lacht) eine Qualität, die absolut von Sprachförder\_innen gefordert wird und das ist Flexibilität. Ja.. ich denke, da gibt's so wirklich ganz große, enorme Unterschiede.. Und das nehme ich auch immer wieder wahr im Austausch mit allen Sprachförder\_innen, die einfach ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfinden... an ihren Standorten.
62. **I:** Uhu, uhu
63. **B3:** Ja, das sind einerseits einmal ganz unterschiedliche räumliche Bedingungen.. Das ist schon mal.. wirklich davon reicht von circa nur in der Gruppe arbeiten, bis hin sie haben Ateliers und riesige Räume zur Verfügung, ja. Was natürlich schon mal ein ganz anderes Arbeiten . ermöglicht, je nachdem, welche Räumlichkeiten zur Verfügung. Das zweite ist ähm.. zweite Bedingung, die, sie an vielen Orten vorfinden, ist, wie sie als Sprachförderin aufgenommen werden, wie sie im Team integriert werden.. welche Position ihnen zugeschrieben wird, sozusagen .. in der in der pädagogischen

Arbeit mit den Kindern. Das ist leider auch sehr, sehr unterschiedlich in den Häusern. Und da gibt's ganz tolle Beispiele, wo die Zusammenarbeit wunderbar funktioniert.. Und ich kenne aber auch einige, wo das sozusagen die Arbeit der Sprachförderin nicht wirklich wertgeschätzt wird... ja, was sicher sehr herausfordernd ist. Ähm... und... ein... eine weitere.. ähm große Herausforderung ist sicher auch in dem Bereich einfach, dass... ähm... dieser immer wieder der mögliche Wechsel eines Hauses. Auch immer wieder diese neue Anpassung, Neufindung, Bedarf, ja, was für viele vielleicht ganz spannend ist und für andere glaub ichs das schwierig macht, ja, sozusagen in der Tätigkeit auch wirklich anzukommen und bei den Kindern.. auch wirklich.. den guten Zugang zu finden.

64. **I:** Wäre es möglich, da etwas zu ändern?
65. **B3:** Ähm...(Puff) Wie Ich... Ich meine Lebenseinstellung ist grundsätzlich, ja! man kann immer was ändern! (B3 lacht)
66. **I:** (I lacht)
67. **B3:** Ahm..., was jetzt beispielsweise räumliche Bedingungen betrifft, nein.
68. **I:** Ja, Räumlichkeiten, nicht.. ja
69. **B3:** Wenn, wenn ein Kinderg... Also ich weiß, das ist immer wieder Thema von den Sprachförder\_innen, ja. Oder auch jetzt beim Lehrgang an der PH war das wieder großes Thema. Räumlichkeiten, wenn sie nicht da sind, dann kann man sie auch nur sehr, sehr schwierig schaffen.. Dann muss man halt wirklich sehr flexibel sein und sich.. kleine Orte suchen, ja, die vielleicht nicht ganz zufriedenstellend sind, aber okay. ähm was man schon ändern kann, ist absolut ahm... der Umgang im Team miteinander und die Wertschätzung der sprachförderlichen Arbeit, ja, und da wird im Moment eh viel dran getan, dass man sozusagen ahm... dass auch wirklich viel aufwertet... und ahm.. schaut, dass Sprachförder\_innen eben... als vollwertiges pädagogisches Teammitglied angesehen werden. Dort gibt es schon großes Veränderungspotential doch. Ja..
70. **I:** Ja... (I seufzt)
71. **B3:** Also das ist es nur ähm ein, ein klassisches Beispiel, ja. Das ist, wenn Sprachförder\_innen nach wie vor zum Beispiel an Teambesprechungen nicht teilnehmen sollen, dann ist es für mich absolut unverständlich.
72. **I:** Uhu, uhu...
73. **B3:** Ja... das, das... kann nicht funktionieren, im Sinne einer guten Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes oder der Kinder, ja... Aber da gibt es im Moment Gott sei Dank eh ein Umdenken in dieser Richtung.
74. **I:** Sie haben ja... für hm... Du hast ja verschiedene... Seit wann bist du eigentlich in dem Bereich?
75. **B3:** I n d e r Sprachförderung, seit 2015, Anfang
76. **I:** 2015, also schon... seit fünf Jahren. Du hast ja schon einige Veränderungen erlebt... Also welche Tendenzen siehst du da?
77. **B3:** Ja, ich sehe die wunderbare Tendenz, dass die Sprachförderung generell .. in der Bildungslandschaft einfach viel mehr Raum bekommt.
78. **I:** Uhu...
79. **B3:** Ahm... Als ich gestartet hab, war es wirklich an eine kleine Gruppe. Oder die hat sich damals war schon relativ groß zu Beg... verglichen mit der zu Beginn, als das Projekt gestartet hat. Und sie ist jetzt wirklich fix verankert durch die 15a-Vereinbarung. Es war, als ich begonnen hab .. irgendwie nicht so ganz fix.. ahm . und hat jetzt wirklich auch einen bundesweiten sozusagen Platz bekommen.. in der Bildung. Und auch dieses Wahrnehmen von, dass Sprachförderung eben schon im Kindergarten ansetzt. Sie ist wirklich auf die Bühne gehoben worden. Diese Veränderung hab ich gesehen, ja. ahm.. Was ich auch gesehen hab, ist, dass ahm.. die Anforderungen an Sprachförder\_innen, was ihre Qualifikation betrifft.., sie haben sich sehr geändert... Also, sowohl was eben pädagogische oder linguistische Hintergründe betrifft, wie aber auch wirklich ahm.. die eigenen sprachlichen Kompetenzen .. der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Also das gab's auch, kein klares Vorgabe und das ist ja mittlerweile auch C1 Niveau. Was ich in diesem Bereich schon sehr... als sehr sinnvoll erachte, ja... Da gab's große Veränderungen und es gab auch einfach schon Veränderungen, was ahm... den Wunsch nach Fortbildung und Weiterbildung in dem Bereich für die Mitarbeiterinnen betrifft. Und das finde ich auch ganz, ganz wichtig, dass da wirklich drauf geschaut wird.. dass da beständig was gemacht wird.

80. **I:** Uhu.. ja.... Danke mal! Gibt es vielleicht etwas, was du Personen oder Institutionen, die in die frühe Sprachförderung involviert sind, etwas wünschen oder mitteilen? Hast du ein Message?
81. **B3:** Ich habe eine Message. Ich glaub, das Allerwichtigste in der Sprachförderung ist, dass man nie vergisst, dass man ... mit Kindern arbeitet und dass jedes Kind ein Individuum ist mit einer individuellen Sprachbiographie, dass man das immer im Auge hat .. sozusagen. Darum gehts.. was schauen wir. Ahm... (B3 überlegt) Und..., dass die Sprachförderung einfach wirklich diese Wertschätzung bekommt, die sie verdient. Und dass da auch wirklich Mitarbeitern unterstützt werden, dass das aber auch wirklich ahm... medial ..thematisiert wird. Ich mein Elementarpädagogik ist eh generell ein Bereich (B3 lacht), der in den Medien häufig ausgespart wird. Das haben wir jetzt auch in der Corona-Situation gesehen, dass es.. ja.. und in diesem Bereich hat die Sprachförderung nochmal ... einen noch n i e d r i g e r e n Stellenwert, leider, was so wirklich die breite Öffentlichkeit betrifft ... Also dass da einfach dran gearbeitet wird .. und geschaut wird ... w a h r z u n e h m e n, wie wichtig Sprache denn ist, weil es uns einfach verbindet .. und uns in den Austausch treten lässt. ..Das ist glaub ich die Messege, ja.
82. **I:** Das das war wirklich ein schönes ähm also ein schöner Abschluss (I lacht) unseres Interviews, wirklich. Also ganz toll gesagt, dass .. ja, da bin ich mit dir hundertprozentig einverstanden.
83. **B3:** Das freut mich (B3 lacht)
84. **I:** dass.. (I lacht). Und ich hoffe auch einige Veränderungen daran sehen zu können.
85. **B3:** Ja, das wär toll. Aber ich bin zuversichtlich. Ich glaube, das ist auf einem guten Weg.
86. **I:** Ja, also von meiner Seite, von meiner Seite sind das alle Fragen. Hast du vielleicht irgendwelche Fragen an mich? Ähm.. Anmerkungen?
87. **B3:** Äh.. ja, mich würde interessieren, wen hast du schon alle interviewt?...
88. **I:** Ich habe mich auf drei sozusagen zentralen Ebenen konzentriert... (I erläutert)
89. **B3:** Ok, super. Dann wünsche ich dir viel Erfolg
90. **I:** Danke, ähm an dieser Stelle werde ich mir.. werde ich mich dann bei dir nochmal herzlich bedanken für deine Teilnahme.
91. **B3:** Gerne, gerne.

## Interview Nr. 4 Kindergartenpädagogin (Dauer 00:21:14)

1. **I:** Okay, dann können wir gern anfangen. In erster Linie möchte ich mich natürlich bedanken, dass du dich bereit erklärt hast
2. **B4:** Ja, klar
3. **I:** an meinem Interview teilzunehmen. Und .. ja, wir fangen dann gleich mit der ersten Frage an . und zwar, welche Assoziationen . hast du zu dem Thema Sprachförderung? Inwiefern ist das Thema für dich bekannt?
4. **B4:** Ja, also jetzt soweit äh in der Ausbildung als Pädagogin habe ich halt mitbekommen, wie die Sprachentwicklung der Kinder ist, wie man Sprachförderung halt in der Praxis umsetzen kann. Natürlich auch praktische Übungen dazu mit Bilderbuchbetrachtungen, mit dem Kamischibai ähm .. und halt so allgemein Sprachförderung, wie man das halt so im Kindergarten auch macht, weil jede Einrichtung tut ja auch anders arbeiten, muss man es auch hinzufügen ähm .nur meine Situation ist halt immer, dass man Deutsch sprechen kann sollte muss, eigentlich so eine Voraussetzung. So für mich 'ne Assoziation.
5. **I:** Uhu uhu okay, also das das Thema ..
6. **B4:** Habe ich die Frage richtig verstanden?
7. **I:** das Thema ist nicht fern für dich
8. **B4:** Nein, das ist nicht fern für mich, nein, nein, nein.
9. **I:** Also das hast du schon...
10. **B4:** mit dem hatte ich schon viel zu tun, ja, ja, mit dem Thema.
11. **I:** Und ja, hattest du auch Möglichkeit mit Sprachförder\_innen zusammen zu arbeiten?
12. **B4:** Ja, ähm nämlich bei meiner ersten Stelle, wo ich dann wirklich als Pädagogin mein erstes Jahr hatte äh war ich auch Gruppenpädagogin und durfte auch da mit einer Sprachförderkraft arbeiten. Und sie hat nebenher noch s t u d i e r t und hat noch Spanisch beigebracht, also ihren Studierenden, hat bei uns im Kindergarten auch dann Sprachförderung gemacht, so spezifisch ein paar Kinder. Und dann, wo ich in Wien war, also in meiner ersten Einrichtung hier xxx Kindergarten äh da hab ich davor mit einer Sprachförderkraft zusammen gearbeitet und jetzt mit zweiter, also..
13. **I:** Also das heißt...,
14. **B4:** Ich hatte sehr viele Möglichkeiten, wirklich (B4 lacht).
15. **I:** Und.. wie war deine Erfahrung? Also, wie hat es ähm.., ob es dir geholfen hat, irgendwie in deinem, in deinem Alltag, im Kindergarten oder vielleicht vielleicht gestört? Oder wie wurde das . wie habt ihr zusammengearbeitet? In dem Sinne
16. **B4:** Ähm also es war immer nur so, dass ich halt meinen Tagesablauf ähm ihr schon gesagt hab, was ich mache. Also z.B. dass Sprachförderkraft . ähm dass ich nur, da hab ich gemeint, ich mach diese Aktivitäten, dass halt ihre Aufgaben, ihre Tätigkeiten halt nicht in der Gruppe verloren gehen,(Kinderstimme hörbar) nicht v e r l o r e n g e h e n . nicht verloren gehen, hab ich halt dann versucht, sie auch mit einzubinden in den Alltag, so wie ich das jetzt mache, habe ich das halt bei anderen auch versucht. Also ihr viel Freiraum gegeben, viel kommuniziert, genau, also ich hatte eigentlich nur positive Erfahrungen jetzt und für mich war es halt auch wirklich ne Unterstützung e i g e n t l i c h . Ich hab mich immer gefreut, wo sie da war (B4 lacht).
17. **I:** Das klingt sehr positiv (I lacht).
18. **B4:** Ja, es ist wirklich sehr positiv, ja.
19. **I:** Und du hast auch äh erwähnt, dass du vorher in Deutschland gearbeitet hast.
20. **B4:** Ja, uhu.
21. **I:** Und wie funktionierte es, gibt es merkst du Unterschiede zwischen der Arbeit in Deutschland, also, ich meine Arbeit.. Zusammenarbeit mit der Sprachförderkraft in Deutschland und in Österreich?
22. **B4:** Also da sind keine Unterschiede.. So jetzt in der Ausbildung, klar sind Unterschiede da, weil die Gesetze sind ja auch unterschiedlich, aber so gar nicht, in der Praxis nein.

23. **I:** Okay. Und.. okay dann kommen wir gleich zur nächsten Frage. Äh . wie wurde die Sprachförderung in den Kinder.. Kindergartenalltag eingebaut? Wie ist...? Ja, das hast du eigentlich schon gesagt..
24. **B4:** Ja, genau, mit Teamarbeit (Kinderstimme hörbar), ja.
25. **I:** Ja, ob es genug Zeit..., ob wie war deine persönliche Erfahrung? Hattest du auch genug Zeit für deine Angebote? Es war es gab keine Konfrontation von den . von den Angeboten?
26. **B4:** Nein, gar nicht. Also ich bin ja immer sehr strukturiert, sehr organisiert. Ich stelle mich ja immer ein, wenn die Sprachförderkraft kommt. Es gibt ja so bestimmte Tage, so wie bei uns hier auch. Und an den Tagen, wo Sprachförderkraft da ist, dann enthalte ich mich bisschen auch, um sie zu unterstützen, um ihr Freiraum zu geben, weil . sie hat ein Ziel bei den Kindern. Mir . mich auch zu unterstützen als Pädagogin und die Kinder und noch natürlich noch spezifischer, noch detaillierter zu schauen, liegt die Beobachtung richtig in der Sprache, oder ist der Spracherwerb nicht so gut, weil das kann man, also die Sprachförderkräfte können es halt besser nachvollziehen, weil sie mehr Zeit haben. Und ich muss hier das ganz.. die Kinder ganzheitlich fördern.
27. **I:** Ja, eben. Dann kommen wir gleich ähm.. kommen wir gleich zu den nächsten Fragen. Ob .., ob es für dich möglich ist, als Pädagogin (Kinderstimme hörbar) auch die .. also sich mit der Sprachförderung zu beschäftigen? Ob es für dich irgendwie . ob es sich ausgeht in deinem Kindergartenalltag? (Kinderstimme hörbar)
28. **B4:** Ja, also so, wir müssen ja mal Planungen schreiben, für nen ganzen Monat und ich versuche wirklich, die Bildungsbereiche nach dem Kindergartenwiengesetz äh Bildungsplan halt umzusetzen. Da tu ich halt sehr viel mit Sprachförderung einbauen, sehr viel mit Reimen, mit Gedichten, mit Geschichten. Und meine Assistentin und ich tun halt dann wirklich sehr viel immer reden. Also, wir sind nur permanent von sieben bis um ... acht Stunden lang immer nur am Reden mit den Kindern.
29. **I:** Das heißt, Sprachförderung findet ja eigentlich alltagsintegriert statt.
30. **B4:** Alltagsintegriert immer, eigentlich. Ja, genau.
31. **I:**Uhu, uhu. Und wie schätzt du die Bedingungen ähm . für die Realisierung des Sprachförderkonzeptes ein? Räumlichkeit, Materialien, ahm . zeitliche Ressourcen?
32. **I:** Also, wie würdest du das Ganze einschätzen?
33. **B4:** Also ich würde . bei den Räumlichkeiten kann man es ja wirklich nicht ändern. So wie es gegeben ist, muss man ja damit arbeiten können. Manchmal hätte ich mich auch selber mal gefreut, wenn die Sprachförderkraft mal 5 Kinder nehmen könnte und dann wirklich ihre Zeit so hat und ich dann die anderen dann in der Zwischenzeit fördern könnte. Darüber würd... hätte ich mich halt mehr gefreut, wenn wir diese Ressourcen einfach, diesen räumlichen Ressourcen hätten. Ähm.. so gestellte Materialien . es ist halt so, wir müssten halt in diesem Kindergarten sehr viel kaufen, mitbringen von Zuhause. Ähm. ja, vielleicht hätte ich mir auch in dieser Hinsicht gewünscht, dass mehr Materialien, pädagogische Materialien da wären und nicht halt dann, wenn ich erst da bin und ich muss dann schauen, ob ist das hier, ist das, die Bildkarten, Kamishibai, solche Sachen halt . hätte ich mir gewünscht. Es ist selbstverständlich eigentlich, dass ein Kindergarten solche Sachen hat.. also . genau
34. **I:** Es gibt verschiedene Häuser
35. **B4:** Es gibt verschiedene, ja genau, gibts verschiedene Häuser, ja (B4 lacht)
36. **I:** Und.. ähm borgst du auch Ressourcen von Bibliotheken oder vielleicht von anderen Einrichtungen aus?
37. **B4:** Ja. Ich habe sehr viel Erfahrung noch in Deutschland gehabt. Ich hatte so einen Ordner, habe alles mitgenommen und diese Sachen benutze ich halt mit den Kindern. Hätte ich diese meine eigenen Ressourcen nicht, die Idee nicht, wüsste ich nicht, was ich gemacht hätte, dann müsste ich bestimmt zur Bibliothek und ich müsste dann nachschauen in den Büchern, was man als Sprachförderung so machen könnte. Und bei dieser Ressource ist auch sehr viel Erfahrung auch sehr wichtig.
38. **I:** Erfahrung ist auf jeden Fall wichtig.
39. **B4:** Erfahrung, ja, darf nicht fehlen.
40. **I:** Also gibt es etwas, was du vielleicht daran ändern ahm.. möchtest oder würdest, wenn du Möglichkeiten dafür hättest.
41. **B4:** Ähm..... (B4 überlegt) Was würde ich dran ändern? hm..

42. **I:** So im Allgemeinen... Was... Was würde dir helfen? Vielleicht.. also Sprachförderkraft siehst du als Unterstützung.
43. **B4:** Ja, genau.
44. **I:** Gibt es vielleicht noch etwas, was dich unterstützen könnte in deinem Alltag, damit du auch noch ein bisschen mehr Möglichkeiten, mehrere Möglichkeiten hättest, Sprache zu fördern?
45. **B4:** Ja, ein extra Raum (B4 lacht). Aber das sind halt solche . Änderungen, die man halt nicht vornehmen kann, ein
46. **I:** Das sind nur solche Wünsche, also wenn es möglich wäre...
47. **B4:** Es wäre halt so ein Wunsch so von mir so einen extra Raum, wo man halt wirklich so auch mal kurz die Assistentin für 20 Minuten, darf man ja gesetzlich machen, lassen kann, mit 5 Kindern 6 Kindern mal rüber g e h t. Also das man halt mehr Räumlichkeiten hat, also darüber hätte ich mich mehr gefreut. Und auch davor so dass man halt mehr dieses pädagogisch in unserem Kindergarten mehr .. umsetzt. Also wir machen ja eh schon so viel, wie viel wir können, aber dass halt immer das so von uns erwartet wird . wir sollen Input bringen so, oder so eine Bibliothek im Kindergarten hätte mich auch g e f r e u t .. Genau, das haben wir mittlerweile...
48. **I:** Als zusätzliche Ressourcen, ja?
49. **B4:** Ja, mittlerweile seit zwei Jahren haben wir es, weil meine alte Kollegin, die da war wir waren sehr Bücher vernarrt, für die Kinder haben wir jetzt unten, davor gab es halt keine.
50. **I:** Also das habt ihr... Das habt ihr nun...zusammengesammelt.
51. **B4:** genau, mit der Kollegin, also mit der Frau xxx zusammen haben wir das, weil es für sie auch wichtig war, haben wir es zusammengesammelt. Unten im Keller sind die. Und da dürfen wir mit den Kindern nicht runter, weil die Stufen nun eben sind. Also es ist nicht erlaubt.
52. **I:** Das sind schon solche Sachen, ja, weil die Sicherheit an erster Stelle ist.
53. **B4:** Ja, genau, ja deswegen halt.
54. **I:** Aber toll, dass es schon eine kleine Bücherei gibt.
55. **B4:** Eine Umsetzung haben wir versucht . schnell wie möglich zu machen. Aber ... und natürlich auch die Hilfe von den Eltern (B4 lacht). Wenn sie halt dann nicht nur alles immer von uns erwarten, sondern auch mal zu Hause, die Sprachförderung vielleicht es ist ja Sprachförderung heißt ja nicht immer, dass man gezielte Angebote setzt, sondern dass man einfach Deutsch spricht .. also mit den Kindern gemeinsam, das wird.
56. **I:** Also Einbezug der Eltern ist ein Thema.
57. **B4:** Ja, ja .. hm das ist halt hier, im XXX ist es wirklich sehr schwierig, die Eltern mit einzubinden, weil die alles nur von einer erwarten.
58. **I:** Hm.. okay, ja, ja, das ist ein schwieriges Thema,
59. **B4:** Aber ein Wunsch (B4 lacht).
60. **I:** Ein Wunsch, d a s gefällt mir auch. Also, das würde auch wahrscheinlich ganz viel bringen in den... in die sprachliche Entwicklung. (Kinderstimme hörbar). Und hattest du auch Erfahrung mit Besk-DaZ kompakt?
61. **B4:** J a (B4 lacht) ähm davor war ich ja in einer Kleinkindgruppe und hatte mit diesem Thema überhaupt nichts zu tun. Dann ist auf einmal meine eine Kollegin gegangen und ich musste spontan in diese Gruppe gehen und ich musste wirklich mir Besk alles selber beibringen.
62. **I:** Gab es, gab es keinen Kurs oder keine Möglichkeit, wo du das irgendwo...
63. **B4:** Kurs gabs in der Zeit nicht, weil meine eine Kollegin es dann gemacht hat, hat sie versucht mir zu erzählen. Aber weil sie die Stellvertretung in der Zeit war, es war vor eineinhalb Jahren, konnte sie mir nicht erzählen. Weil ich immer so selbstständig bin, habe ich mir alles selber beigebracht, alles durchgelesen, sehr viel Kontakt zu Sprachförderkraft gehabt und es hat Erklärungen, Umsetzen. Also dieses praktische Teil, wie tut man das Formular ausfüllen, wie beobachte ich die Kinder. Ja, das hab ich mir alles selber beibringen müssen.
64. **I:** Ahm . und wie .. wie ist es dann gelaufen? Konntest du dann das ganz normal, ganz ruhig umsetzen, was du dir beigebracht hast?

65. **B4:** Ja, ich konnte es ganz normal umsetzen. Halt mit der anderen Kollegin haben wir uns halt dann besprochen. Sie musste ich dann auch einlernen und so haben wir es dann gemeinsam dann gemacht.
66. **I:** Also ist machbar? Nicht so kompliziert?
67. **B4:** Ja, es ist machbar, das ist nicht so kompliziert.
68. **I:** Uhu Ja .. die nächste Frage wir sind, wir sind fast am Ende. Ähm. mit wem arbeitest du außerhalb des Hauses zusammen? (Kinderstimme hörbar) Ob du eine Möglichkeit hast, sich zu diesem Thema, also zum Thema Sprachförderung, auch mit anderen Kolleg\_innen auszutauschen? Also nicht nur mit denen, mit welchen du im Haus arbeitest, sondern zum Beispiel in der Weiterbildung und vielleicht in einen in einigen Seminaren, ja, was auch immer.
69. **B4:** Also ich war schon in drei Seminare jetzt bei der VHS zur Sprachentwicklung ähm .. es war halt nichts Neues für mich. Also es ist ja klar, dass Kinder bilingual aufwachsen und so die Sprachentwicklung der Kindes lernt man ja alles. Mir hat halt immer diese Umsetzung gefehlt. Ob ich es richtig mache, ob es .. so pädagogisch richtig ist, ich hätte gern nur so eine Id.. so eine Unterstützung vielleicht. Also ja.. Also ich hätte gern diese Unterstützung gerne.
70. **I:** Und hattest du das bis jetzt noch nicht bekommen? Also das ähm..
71. **B4:** Nein, so wie das halt so wie ich es halt gelernt hab. Und durch Bücherlesen zu Sprachförderung hab ich halt dann so meine Sache entwickelt dazu. Also, dass ich halt sehr viel rede, die Kinder begleite in der Sprache und halt sehr viel Austausch, aber in Deutschland mit anderen Pädagogen, hier in Wien sind die Menschen auch bisschen anders. Also, genau nicht so sprachgewandt ähm.. sind sehr u n h ö f l i c h ähm .. möchten sich nicht austauschen, kommen dann einfach nur, dass ihre Stunden haben. Also es waren halt so meine Erfahrungen..
72. **I:** Ja.. vielleicht .. jetzt ist momentan ist das sowieso schwierig, weil man sich nicht persönlich treffen kann, aber vielleicht gibt es dann.. ähm . weitere Möglichkeiten, sich weiterzubilden, wo du auch ähm.. positive Erfahrung machst, sagen wir so, dass du Menschen triffst, welche mit dir wirklich gern zu dem Thema sprechen werden. Ähm.. Gibt es etwas in dem Einsatz der Sprachförderung, was dich herausfordert, was du sagst puhhh, das ist schwer. Wie, wie, wie, wenn... wenn ja, wenn es sowas gibt, wie gehst du damit um?
73. **B4:** Ähm... (B4 überlegt) J a, gibt es, nämlich hab ich in meiner Gruppe nur türkischstämmige Kinder, also hauptsächlich. Und mir fällt es wirklich manchmal sehr schwer, dann in den einzelnen Gruppen tätig zu sein, weil ich als Pädagogin hab 19 Kinder und 3 von den 19 Kindern sind wirklich nicht türkischstämmig. Und es ist halt für mich dann eine Herausforderung, das umzusetzen auch, weil mir die Zeit dann fehlt. Also ich kann dann wirklich weiß nicht, ob ich dann Schneideübung machen soll, nebenher noch Sprachförderung, also da . misslingt es mir ab und zu dann. Alles also alles dann gerecht zu werden, deswegen setze ich mir so Zeitziele . also so Ziele, die ich dann gleich .. also bei den Kindern fördern kann und halt Ziele, die weiter vorausgehen.
74. **I:** Uhu, uhu, muss man sehr strukturiert arbeiten.
75. **B4:** Ja und ich bin sehr strukturiert und deswegen setze ich mir immer so für die Tage Ziele und auch Projekte oder was weiß ich Aktivitäten, die dann ein Teil beinhaltet, am nächsten Tag dann wieder. Und die Sprache ist halt wirklich immer da, weil ich rede ja nur Deutsch. Es gibt halt Kinder in meiner Gruppe, die verstehen kein Deutsch, deswegen türkisch kurz und ganz schnell wieder Deutsch, aber hauptsächlich immer nur Deutsch. Also wir unterhalten uns nur auf Deutsch.
76. **I:** Das wollte ich auch noch fragen, ob .. du hast dir eine unglaublich wichtige Ressource, nämlich die türkische Sprache.
77. **B4:** Ja, genau, ja ja.
78. **I:** Ob du sie auch irgendwie..hm . einsetzen kannst, oder?
79. **B4:** Ja, wenn die Kinder z.B. untereinander spielen, dann gehe ich dann in die Aktion also in das Spiel rein und zuerst zuhören und beginn dann, die Sachen von den Kindern auf Deutsch zu wiederholen. Das ist halt meine Ressource, die ich halt für mich so entwickelt habe. Die praktische Umsetzung. Ich höre den Kindern zu, wiederhole und stell dazu eine Frage. Und die Kinder antworten dann auf Deutsch, also..
80. **I:** Switching, switching.
81. **B4:** Ja, genau, switching. Ich rede halt nicht türkisch mit den Kindern, ich hör nur zu und wiederhole es auf Deutsch und frag dazu auch auf Deutsch.

82. **I:** Also, eine tolle Methode.
83. **B4:** Wie ich halt damit umgehe, mit der Sprache, ja (B4 lacht).
84. **I:** Ja, das ist zu dem Thema Förderung der Mehrsprachigkeit dann, ja. Du schließt die Sprache nicht aus.. ähm.. nur bringst dazu Deutsch dann auch ahm... Möchten Sie sich als Pädagogin etwas zu dem Thema wünschen? Denn wir haben schon über Veränderungen gesprochen, aber vielleicht gibt's irgendwas außer außer dem zusätzlichen Raum, vielleicht gibt es irgendwas, was du dir noch wünschen würdest. Ja, Austausch haben wir auch erwähnt..
85. **B4:** Austausch und bessere Seminarvortragende, die dann wirklich auch auf die Kindergartenpraxis eingehen. Das würde ich mir gerne wünschen. Also..
86. **I:** zu dem Thema,
87. **B4:** genau zu dem Thema.
88. **I:** ja, hast du vielleicht irgendwelche Fragen oder Anmerkungen . zu dem... zu dem Interview? Kannst mich gern fragen. Also ich bin schon mit meinen Fragen fertig . und falls du irgendwas fragen magst, gerne.
89. **B4:** So nicht. Ähm.. Nein..
90. **I:** Okay. Wenn du dann keine Fragen hast, dann bedanke ich mich an dieser Stelle für deine Zeit.
91. **B4:** Bitte. Bitte schön.
92. **I:** Wünsche noch einen schönen Nachmittag.
93. **B4:** Vielen Dank. Das wünsche ich dir auch.
94. **I:** Danke.

## Interview Nr. 5 Kindergartenpädagogin (Dauer 00:22:35)

1. **I:** Okay, dann starten wir mit unserem Interview und in erster Linie möchte ich mich sehr bedanken, dass du dich bereit erklärt hast, an dem Interview teilzunehmen.
2. **B5:** Mach ich auch sehr gerne.
3. **I:** Ah, super. Und zum Anfang möchte ich dir ein paar Fragen stellen, die ich für Statistiken brauche. Ja, ahm... Welche Ausbildung hast du?
4. **B5:** Die Bakip, die für Kindergarten- und Hortpädagog\_innen, Ausbildung mit Matura.
5. **I:** Und seit wann bist du als Pädagogin im Kindergarten tätig?
6. **B5:** Das fünfte Jahr jetzt.
7. **I:** das fünfte Jahr.. Ahm... welche Sprachen sprichst du?
8. **B5:** Deutsch und kann man sagen das Schulenglisch, ja (lacht).
9. **I:** Schulenglisch (B5 lacht). Okay, aha na gut. Und meine erste Frage ist: Welche Assoziationen hast du zu dem Thema Sprachförderung?. Inwiefern ist das Thema für dich bekannt?
10. **B5:** Es ist insofern bekannt, weil es, wenn man im Kindergarten arbeitet, alltäglich ist. Ohne Sprachförderung gehts leider nicht. Wenn man sich anschaut, wenn man von 42 Kindern 2 Kinder mit deutscher Muttersprache Erstsprache hat....
11. **I:** Dann ist das Thema...
12. **B5:** Dann ist das Thema wichtig und immer aktuell, sozusagen.
13. **I:** Ahm... Hatte... Hattest du auch Möglichkeit mit Sprachförder\_innen zusammenzuarbeiten? Gibt es in deinem Kindergarten Sprachförderkräfte?
14. **B5:** Wir haben keine, weil wir zu wenig Kinder haben. Die den Sprachförderbedarf brauchen, deswegen wurde uns keine zur Verfügung gestellt. Das das bezieht sich... irgendwie... da musste gewisse Anzahl an den Kindern mit Sprachförderbedarf haben und ab einer gewissen Anzahl bekommst du dann Sprachförderin zur Verfügung gestellt.
15. **I:** Aber hättest du..., hättest du gern eine?
16. **B5:** Auf jeden Fall! Sehr sehr gerne, weil jede unterstützende Hilfe den Kindern zugutekommt.
17. **B5:** Ansonsten eben jetzt durch die Ausbildung, dass ich eben Kontakt, Austausch ein bisschen mit Sprachförder\_innen hab, seit dem ich die Ausbildung mache... oder seit dem Beruf... im Beruf und Weiterbildung.
18. **I:** Also das war, das war gleich meine nächste Frage, ob es Möglichkeiten gibt, sich für diesen Bereich weiterzubilden? Für...
19. **B5:** Gibts, im Moment mache ich dann an der PH Sprachförderausbildung und auch von der Volkshochschule Meidling gibts auch immer wieder so Kurse, die man besuchen kann.
20. **I:** Das sind die zu dem Thema?
21. **B5:** ja
22. **I:** Und ..ahm.. sind die Weiterbildungen für die Organisation und Realisierung der sprachlichen Förderung hilfreich?
23. **B5:** Sind die...Ob die ...
24. **I:** Ob die Weiterbildungen hilfreich sind?
25. **B5:** Es sind... diese Kurse, die ich auf der Volkshochschule gemacht hab, das sind eher Anregungen gewesen, ja. Nicht so gezielt Ansatz, sondern auf spielerische Art und Weise, ja. Und jetzt durch die Ausbildung ist halt wirklich, dass man mehr Einblicke bekommt, wo man ansetzt, wie man fördern kann. Es ist zwar auch eine Aufgabe, dass dann auch in die normalen... normale Arbeit einzubringen, als Pädagogin, das zusätzlich noch zu machen. Das wird jetzt noch eine Herausforderung werden.
26. **I:** Wenn, wenn, wenn keine Sprachförderkraft zu euch ins Haus kommt, meinst du?

27. **B5:** Genau. Aber sie sind vielen durchgesprochen. Weil zum Beispiel eine Kollegin, die hat... von 48 Kinder, 40 Kinder mit Förderbedarf und bekommt deswegen niemanden, weil genug Personal vorhanden ist, der das nebenbei auch machen könnte.
28. **B5:** Also selbst wenn wir nicht insgesamt fünf wären, sondern vielleicht nur drei... Das hängt dann auch ab von der Anzahl von Personal, das im Kindergarten ist, ob du jemanden bekommst oder nicht.
29. **I:** Hm. Hm. Interessant. Und.. Also da kennst du dich schon mit dem Thema ein bisschen besser aus, durch alle diese Weiterbildungen, Anregungen und .. Kannst du auch die Sprachförderung in den Kindergartenalltag einbauen? Wie... Wie passt das mit deinem pädagogischen Konzept zusammen?
30. **B5:** Ich glaube nämlich generell Sprachförderung findet ständig statt. Also nicht nur beim Spielen, sondern ich versuche zum Beispiel auch...ahm.. Handlungen.
31. **I:** Alltägliche Tätigkeiten wahrscheinlich...
32. **B5:** ... zu beschreiben, also nicht nur, wenn ich den Tisch decke, dass das jetzt alles hinlege, sondern das sprachlich mache .. Oder wenn die Kinder den Tisch decken, ja, jetzt stellst du den Teller hin, wir brauchen einen Löffel, brauchen ne Gabel, beim Anziehen. Alles zum Beispiel... benennen. Nicht: du gehst dich jetzt anziehen, sondern du ziehst ne Schuhe an, Jacke. Also das alles, wirklich jede Handlung auch schon sprachlich begleitet wird.
33. **I:** Das das ist ja eigentlich auch die alltagsintegrierte Sprachförderung, ja...
34. **B5:** Und spielerisch. Also eigentlich findet es eh ständig...statt... oder nicht?
35. **I:** Oh doch, glaube ich auch.
36. **B5:** Eigentlich ja...
37. **I:** Und...ja, damit wurde gleich meine nächste Frage beantwortet. Inwiefern ist es möglich, sich mit der Sprachförderung zu beschäftigen? Ja, das passiert ja im Alltag, wie du schon erwähnt hast. Und...
38. **B5:** Schwieriger wird es natürlich, wenn man mit einzelnen Kindern gezielt arbeiten muss. Die Zeit sich nehmen .. den Raum zu finden .. Wenn man eben gleichzeitig Pädagogin ist. Das muss ich wirklich sagen, dass man wirklich die Zeit findet...
39. **I:** Und wie schätzt du dann die zur Verfügung gestellten Ressourcen ein? Ob... ja, Räumlichkeiten, zeitliche Ressourcen, wie sollte es sich ausgehen? Was glaubst du?
40. **B5:** Räumlichkeiten... wird wahrscheinlich eher so sein, dass ich was... im Gruppenraum selber nehme ich an, wird es nicht gehen. So einen richtig Extraraum haben wir nicht. Dass dann halt immer kurzfristig was weiß ich, vielleicht die Garderobe zur Verfügung herangezogen wird, wie vielleicht auch diese auch nicht so kahl gesch.. mit Materialien vorher ausgestattet wird. Und zeitlich ja, das muss ja muss ja mit der Kollegin abspricht, die Assistentin, dass man sagt okay, an dem Tag in der und der Zeit findet Einzelbetreuung statt...
41. **I:** Also es ist machbar...
42. **B5:** Ist machbar....
43. **I:** und Materialien ahm...? Gibt es genug Materialien, mit welchen man die Sprach... die Sprache fördern könnte?
44. **B5:** Das auf jeden Fall. Es ist nicht nur so, dass genug Spielmaterial, sondern... mir gehen viele Sachen durch den Kopf.... Ich habe jetzt auch ein Sprachspiel eben auch für die Uni... gebastelt und jetzt durch die anderen kommen auch Anregungen. Also Anregungen, um die Kinder zum Sprechen zu bringen, gibts genug, wenn man Ideen hat, kreativ ist (lacht)
45. **I:** Das wollte ich gerade sagen, wenn man genug kreativ ist, dann findet man Möglichkeiten. Und...ahm.. gibt es vielleicht etwas, was du daran ändern möchtest?
46. **B5:** Dass ich eine Sprachförderin zusätzlich bekomme, als Entlastung. Das wäre super! Egal ob genug Personal zur Verfügung steht. Grad in der... die Sprachförderung kann nicht... genug stattfinden, auch wenn... die Zeit immer doch alles, immer eng berechnet ist.
47. **I:** Wie viele Kinder hast du in deiner Gruppe?
48. **B5:** ...
49. **I:** Und ihr seid.... wie viele pro Gruppe? Wie viele Personen sind in der Gruppe?

50. **B5:** Also insgesamt gibt's zwei Assistentinnen und zwei Pädagoginnen. Zwei Assistentinnen Vormittag, Nachmittag haben... Pädagoginnen - Frühdienst, Spätdienst. Dann teilweise überschneidet sich es, aber im Moment ist halt schwieriger. Die Kollegin Leitung im anderen Kindergarten macht und ich teilweise allein als Pädagogin im Moment. Schaut schwierig aus..ja.
51. **I:** Schwierig...
52. **B5:** Aber wenns dann vielleicht wieder normal läuft das sie auch wieder da ist. Und Stunden sich überschneiden, dann gibt's... geht es auf jeden Fall.
53. **I:** Dann gibt es mehrere Menschen gleich...
54. **B5:** Uhu... es ist alles eine Personalfrage...
55. **I:** Ja, auch gehört zu Ressourcen. Und hattest du auch Erfahrung mit Besk-DaZ...Besk-DaZ kompakt nämlich?
56. **B5:** Müssen wir machen, muss erfolgen.
57. **I:** Welche Erfahrung hast du damit gemacht?
58. **B5:** Ja so.. in richtig, das ist halt so ein grobes... Eingliedern, ja... kann...kann nicht.. trifft zu... trifft nicht zu...es könnt doch noch...überarbeitet werden....
59. **I:** Aber so im Allgemeinen?
60. **B5:** Im Allgemeinen es ist missverständlicher, wie am Anfang, ja.. Es war ja am Anfang, wie das erste Mal die Bögen auszufüllen waren. Das war ja so unmissverständlicher, bis es eh so vereinfacht worden, dass man zumindest gezielt da weiß, was man machen muss und wie man die Bögen ausfüllen muss.
61. **I:** Aber es wäre. wie wäre es, wenn auch eine. Ausbildung. eine Möglichkeit gäbe, sich in . dafür auszubilden, dass man ein bisschen besseren Überblick hat, ja, was man da wirklich genau machen soll oder das ist .?
62. **B5:** Es gibt, wo man Schulungen an Schulen machen, aber es ist ja doch, man bekommt die Einschulung und dann net redet, dann erst kommen oft Fragen auf, wie schauts da aus, dass man da vielleicht die Möglichkeit hat, nochmal eine zweite Einschulung eben schon zu bekommen. Aber jetzt war es schon einmal so wieder das gesagt, wer schon einmal einen gehabt hat, kann sich nicht mehr Anmeldungen... melden, sondern es gibt da nur diese Entschuldigung für neue Pädagog\_innen, die eben auch damit arbeiten müssen. Es ist halt auch immer wieder...oder die Möglichkeit doch noch hinterfragen, oder... Das fehlt halt.
63. **I:** Das wäre nicht schlecht, wenn man das noch dazu hätte. Und mit wem arbeitest du außerhalb des Hauses zusammen? Hast du Möglichkeit, sich . auszu. dich auszutauschen? Sprachförder\_innen, andere Pädagog\_innen. Also Leute, die in dem Bereich tätig sind. Ob du Möglichkeit zum Austausch hast?
64. **B5:** Ja... eben mit einer anderen Betreiberin, mit anderen Pädagog\_innen oder eben jetzt über die PH. Hab ich da eben die Leute jetzt auch noch zusätzlich kennengelernt aus den verschiedenen Bereichen Sparförder\_innen. Leiter\_innen und Freundeskreis sind auch. Oder eben die Schulkolleg\_innen, mit denen man auch in Kontakt ist.
65. **I:** Und ahm... hilft dir das? Oder welchen Einfluss hat dieser Austausch auf auf deine Tätigkeit, ob es dir irgendwie hilft, oder vielleicht würdest du lieber das vermeiden, diesen Austausch. Also wie..?
66. **B5:** Es kommt immer drauf an, was gerade...
67. **I:** ...das Thema ist (I lacht), verstehe ich.
68. **B5:** ... das Thema ist, ja, wenn es jetzt eben so Unklarheiten von Anweisungen von oben ist, wo man sich ... drüber ärgert, ja. Und ich weiß, den anderen geht's genauso, die ärgern sich auch darüber. Dann ist man erleichtert. Wenn man vielleicht sagen wir spezielles Problem hat und... man weiß okay, man kann die anderen fragen: Hast du das auch schon mal gehabt? Oder wie würdest du da vorgehen? Es ist ehe hilfreich, ja. Ich mein sicher, wenn dann im Gegenzug auch noch von der anderen Seite auch Fragen tret.. kommen...
69. **I:** Ist hilfreich, verstehe.
70. **I:** Und gibt es etwas in dem Einsatz der Sprachförderung, was dich herausfordert? Das glaube ich, hast du schon erwähnt... die Sprachförderin, die fehlt (lacht)?
71. **B5:** Die fehlt, die fehlt.. (lacht) ja.

72. **I:** Und wie gehst du damit um?
73. **B5:** Ja, ich... mein Bestes geben, ja, versuche das Beste daraus zu machen, ja. So viel Zeit wie möglich zu investieren. Ja. Sprachförderung, ja. Es ist wie zum Beispiel in Corona, wenn ich merke, zu Hause, wenn die Kinder wieder längere Zeit nicht da sind oder wenn sie über die Ferien... wenn normales Leben ist, die fliegen dann auf zwei Monate in die Türkei, sprechen, dann wieder nur Türkisch, kommen zurück haben dann so viel verlernt. Wenn man denkt, man habe zu so Fortschritt gemacht. Man fängt wieder... von Null an, wenn.. Diese. Diese Rückschritte. Weil sie eben nicht regelmäßig mit Deutsch in Kontakt sind, oder. Die Eltern, auch wenn sie die Möglichkeit, wenn sie auch wirklich gut Deutsch sprechen, doch nicht mit den Kindern Deutsch sprechen, sondern Muttersprache. Tue ich dann schon mit den Eltern noch sprechen und sag: Bitte, sie sprechen so gut Deutsch, fürs Kind ist wichtig, für später auch.
74. **I:** Das heißt du ziehst auch die Eltern in das Boot mit ein?
75. **B5:** Ja.
76. **I:** Und hast du da ein positives... oder welches Feedback bekommst du da von der Seite der Eltern oder... ob sie das tatsächlich machen, was du dir wünschst oder?
77. **B5:** Das auf jeden Fall, weil ich habe zum Beispiel eben zwei Mädchen... Die haben Deutsch mit Muttersprache vermischt, ja. Das da ist nicht einmal... Da wissen nicht einmal teilweise jetzt die Eltern nicht, welche Sprache sie sprechen. Wir müssen eine Lösung finden, damit die Kinder den Unterschied erkennen. Ja, sie sprechen nämlich einmal Muttersprache, einmal sprechen sie Deutsch. Und drum ist dieses Mischmasch herausgekommen. Und jetzt haben wir uns z.B. geeinigt zu Hause sprechen sie Erstsprache, Muttersprache und im Kindergarten nur Deutsch, damit wir da jetzt Sprach.. und sie nehmen es an und sind auch dankbar dafür, weil sie ja selber gesehen haben, dass da.... irgendetwas stimmte nicht ganz.
78. **I:** Schön zu wissen, dass die Eltern auch dafür Verständnis haben und auch dich dabei unterstützen.
79. **B5:** Bei anderen ja, ja, sie nehmen es sich immer vor, aber automatisch, sobald sie nach Hause kommen wird. ist Deutsch irgendwie vergessen. Sie nehmen es sich zwar vor, aber, klappt leider auch nicht immer.
80. **I:** Da kann man auch nicht so viel als Pädagogin beeinflussen, das was zuhause passiert.
81. **B5:** Nein, man kann regelmäßig Gespräche führen, ausgenommen der Coronazeit regelmäßig... und wir nehmen uns auch viel Zeit Elterngespräche in allen Bereichen, jetzt nicht nur sprachlich, sondern generell entwicklungsmäßig, geben denen Ratschläge oder auch eben das jetzt, bei mir ein Kind besucht eine Logopädin. Da wird z.B. auch geschaut, dass sie so viel.. Informationen von der Logopädin uns weiter gibt, damit wir auch gezielt im Kindergarten spielerisch arbeiten können. Darum wir der Meinung sind, ja dass sprachlich gehört irgendwie doch noch eine Fachkraft hinzugezogenen, darüber wird auch die Eltern gesprochen und die sind.. nehme das eigentlich an also.. generell haben wir ein ziemlich gutes Verhältnis mit den Eltern. Sie vertrauen uns, wenn wir ihnen was sagen und versuchen sie das immer auch umzusetzen. Also..
82. **I:** Uhu, das klingt positiv...
83. **B5:** Sehr positiv, ja.
84. **I:** Und...möchtest du dir als Pädagogin bezüglich dieses Themas wünschen? Das haben wir schon angesprochen, ja, also dein einziger Wunsch, der wichtigste Wunsch ist diese Sprachförderkraft (lacht), die auch..
85. **B5:** Genau. Dafür kann es nie genug Personal geben...
86. **I:** Also, hast du vielleicht irgendwelche Fragen an mich oder Anmerkungen?
87. **B5:** Nein, wenn du noch was wissen möchtest?
88. **I:** Na also, ich bin mit meinen Fragen fertig. Dann an dieser Stelle bedanke ich mich.
89. **B5:** Hoffe, du bist damit auch zufrieden und kannst was damit machen, anfangen.
90. **I:** Ja, sehr zufrieden. Vielen vielen Dank.
91. **B5:** Ok, gerne.

## Fragebogen Referat „Sprachliche Bildung von Stadt Wien – Kindergärten“

Statistische Daten:

Wir geben die Antwort als gesamtes Referat und führen daher keine statistischen Daten aufgrund der Anonymität an.

1. F<sup>4</sup>: Welche Funktion ~~haben Sie in dem~~ hat das Referat Sprachliche Bildung und elementarpädagogische Grundlagen?
2. A: Aufgabe des Referats sprachliche Bildung und elementarpädagogische Grundlagen ist die Organisation der Sprachförderung gemäß der Vereinbarung Art. 15a B-VG über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 wienweit in allen Kindergarten- und Kindergruppenstandorten, auf Basis des mit Sprachstandsfeststellungen erhobenen Bedarfs. Dafür ist das Referat für die Personalorganisation von aktuell ca. 300 Sprachförderkräften in städtischen und privaten Einrichtungen sowie für die strategische und fachliche Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Umsetzung der Sprachförderung zuständig. Ebenso werden im Bereich der elementarpädagogischen Grundlagen aktuelle Entwicklungen in der Elementarpädagogik verfolgt und für die Praxis aufbereitet.
3. F: Welchen Bezug hat Ihre Position zu der Organisation der frühen Sprachförderung? Erzählen Sie kurz über Ihre Tätigkeit in/für diesem/n Bereich. Aufgrund der Wahrung der Anonymität kann diese Frage nicht beantwortet werden. Daher werden allg. die Aufgabenbereiche des Referates erläutert.
4. A: Das Referat für sprachliche Bildung und elementarpädagogischen Grundlagen ist neben der Personaladministration auch für die inhaltlich fachliche Ausrichtung der Sprachförderung und Qualitätssicherung zuständig. Dies umfasst Angebote zur Aus-, Fort- und Weiterbildung, Erstellen von Konzepten, Evaluationen, Standards und fachlichen Grundlagen für den Einsatz der Sprachförderkräfte mit dem Ziel der Sicherstellung der Qualität der frühen sprachlichen Förderung sowie einer laufenden Qualitätsentwicklung.
5. A: Die Grundlage der frühen sprachlichen Förderung in den elementaren Bildungseinrichtungen in Wien bildet neben dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan, der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen, das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen, der Leitfaden zur Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten zur Schule, Werte leben, Werte bilden - Wertebildung in Kindergärten, der Wiener Bildungsplan und Standards zur pädagogischen Qualitätssicherung zum Thema sprachliche Bildung.
6. A: Das Konzept der Förderung nach den didaktischen Prinzipien des Wiener Bildungsplans wie Ganzheitlichkeit, Individualisierung und Differenzierung, Vielfalt sowie Konzeptions- und Methodenfreiheit unterstützt dabei das komplexe Zusammenspiel zwischen Erst-/Zweitspracherwerb und Beziehung, Emotion, familiärem Kontext sowie Persönlichkeit des Kindes. Ganzheitliche Sprachbildung berücksichtigt entwicklungspsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse über kindliche Lernprozesse. Sprachliche Bildung und Sprachförderung beinhalten neben expliziter Deutschförderung, auch den positiven, wertschätzenden Umgang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern.
7. A: Das Team der Sprachförderkräfte ist divers und spiegelt somit auch die Realität einer Großstadt wie Wien wieder. Die teilweise mehrsprachige Kompetenz der MitarbeiterInnen ist eine gute Voraussetzung, Kinder gezielt im Alltag spielerisch mit einem ganzheitlichen Ansatz in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten. In wissenschaftlichen Untersuchungen wird immer wieder betont, dass sich durch vielfältige Teams für Kinder mehr Identifikationsmöglichkeiten und neue Entwicklungschancen bieten. Ebenso spielt der Kindergarten auch eine wichtige gesellschaftliche Funktion als Lernort im Umgang mit Vielfalt.
8. F: Gibt es Veränderungen, die Sie in der Organisation der frühen Sprachförderung seit Ihrem Einstieg erlebt haben? Welche? Wie spiegeln sich solche Veränderungen auf ihrer Tätigkeit wider?
9. A: Zu Beginn (2008) verwaltete und begleitete das zuständige Referat 80 Sprachförderkräfte. Die Anzahl der Sprachförderkräfte wurde stetig ausgeweitet und beträgt aktuell ca. 300 MitarbeiterInnen. Ein zukünftiger Ausbau ist weiterhin in Planung. Ziel ist es, die Sprachförderkräfte in ihrer Tätigkeit zu begleiten, zu unterstützen und somit die Qualität der sprachförderlichen Arbeit zu sichern sowie das Angebot der sprachlichen Förderung in Wien weiterhin quantitativ und qualitativ auszubauen.
10. F: Wie schätzen Sie die Bedingungen (Verfügbarkeit von Materialien, personelle/zeitliche/finanzielle Ressourcen) für die sprachförderliche Arbeit in Wien ein?
11. A: Durch eine umfangreiche Schulung der Sprachförderkräfte zu Beginn ihrer Tätigkeit im elementarpädagogischen Bereich, durch Qualitätszirkeltreffen, unterschiedliche Weiterbildungsangebote,

---

<sup>4</sup> Im Weiteren werden die gestellten Fragen durch F und die gegebenen Antworten durch A gekennzeichnet

- aber auch Materialpakete werden die Sprachförderkräfte dabei unterstützt, ihre Tätigkeit in der sprachlichen Förderung qualitativ durchzuführen, zu reflektieren und stets zu optimieren.
12. A: Wie bereits erwähnt sind derzeit ca. 300 Sprachförderkräfte an Standorten mit einem besonders hohen Bedarf an Sprachförderung tätig. Das Team wird laufend erweitert, sodass wir noch mehr Standorte mit Kindern aus bildungs- und sozialbenachteiligten Familien personell und fachlich unterstützen können. Pädagogische Fachkräfte und Sprachförderkräfte ergänzen einander in der Begleitung, Anregung und Förderung der sprachlichen Prozesse der Kinder. Das gemeinsame Ziel ist es, Kindern in ihrer ersten Bildungseinrichtung einen guten Start auf ihrem Bildungsweg zu ermöglichen.
  13. A: Wir bieten gemeinsam mit KooperationspartnerInnen nicht nur den Sprachförderkräften, sondern auch den pädagogischen Fachkräften elementarer Bildungseinrichtungen Fortbildungs- und Beratungsangebote an, Schulungen zu BESK KOMPAKT, alltagsintegrierter Sprachförderung, Beratungen zu Bildungsmaterialien sowie Einzel- und Teambesprechungen am Standort an.
  14. A: Ein besonderes Anliegen ist uns die Kooperation mit dem Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion im Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule. Durch den fachlichen Austausch der Sprachförderkräfte wird die durchgängige Sprachbildung der Kinder im Sinne einer gelingenden Transition unterstützt.
  15. F: Welche Weiterbildungsmöglichkeiten werden den Sprachförder\_innen von dem Referat Sprachliche Bildung angeboten? Welche Veränderungen/Entwicklung haben Sie hier beobachtet?
  16. A: Die Aufgaben der Sprachförderkräfte bestehen im Erkennen, Gestalten und in der gezielten Nutzung von sprachförderlichen Situationen sowie dem Anbieten von gezielten pädagogischen Interventionen zur sprachlichen Bildung und Förderung. Infolge dessen werden Aus-, Fort- und Weiterbildungen dahingehend gedacht.
  17. A: Um Kinder und ihre Familien gut begleiten zu können, sind uns in der Aus- und Weiterbildung der Sprachförderkräfte insbesondere drei große Themenbereiche – alltagsintegrierte sprachliche Bildung, vorurteilsbewusste Bildung und Bildungspartnerschaft mit Familien – wichtig. Neben dem didaktisch-methodischen Wissen, der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Grundlagen legen wir Wert auf den fachlichen Austausch und die Reflexion.
  18. A: Grundsätzlich wäre es wünschenswert, dass bei Fortbildungen vermehrt auch der Aspekt der Sprachförderung stets mitgedacht wird und ein sprachsensibler Zugang bei allen Themen so zum Beispiel auch bei Technik und Naturwissenschaft gegeben ist.
  19. A: Derzeit gibt es für den Bereich der Sprachförderung noch zu wenig Fortbildungsangebote. Erstrebt wäre eine gesellschaftliche Anerkennung und weitere Professionalisierung dieses Berufsfeldes sowie eine stärkere Verankerung der Inhalte in den pädagogischen Ausbildungen von Fachkräften.
  20. A: Prinzipiell hat jede Sprachförderkraft eine Weiterbildungsverpflichtung. Sprachförderkräfte bilden sich laufend weiter, indem sie an Fortbildungen aus dem Veranstaltungsprogramm der Stadt Wien – Kindergärten und anderer Bildungsinstitutionen teilnehmen.
  21. A: Überdies nehmen alle MitarbeiterInnen der frühen sprachlichen Förderung regelmäßig an Qualitätszirkeltreffen teil. Die Qualitätszirkel sind ein wesentlicher Beitrag zur Qualitätssicherung der Sprachförderung im Kindergarten. Die Themen, Inhalte und Materialien werden jeweils zu Beginn des Kindergartenjahres vorgegeben und über die QualitätszirkelleiterInnen an alle Sprachförderkräfte weitergetragen. In den Qualitätszirkeln tauschen sich die Sprachförderkräfte in kleineren Gruppen fachlich aus und arbeiten gemeinsam an der Qualität der sprachförderlichen Tätigkeit. Somit können sie die Qualität der eigenen sprachförderlichen Arbeit in den selbst ausgewählten Bereichen optimieren.
  22. F: Wie treten Sie in Kontakt mit Personen, die in die Sprachförderung involviert sind, bzw. Sprachförder\_innen/ Elementarpädagoginnen? Welche Möglichkeiten zum Austausch sonst gibt es?
  23. A: Die Kommunikation des Referats mit den Sprachförderkräften erfolgt vorwiegend auf dem direkten Weg. Darüber hinaus können sich die Sprachförderkräfte an die QualitätszirkelleiterInnen wenden und ggf. ihre Anliegen über diese dem Referat mitteilen.
  24. A: Die Kommunikation mit den ElementarpädagogInnen, KindergruppenbetreuerInnen wie auch weiteren pädagogischen Fachkräften privater und städtischer elementarer Bildungseinrichtungen gelingt neben der direkten Kontaktmöglichkeit durch unterschiedlichste Formate. Das Referat bietet beispielsweise das Angebot der Bildungsstelle BAOBAB an: Kostenlose Entlehnung und Beratung bei der Auswahl von Materialien zur Sprachförderung, Diversität und weiteren Bildungsbereichen sowie kostenlose Workshops zu Sprachförderung. Auch gibt es BESK/BESK DaZ-KOMPAKT-Schulungen um die Fachkräfte wienweit mit dem Sprachstandserhebungsinstrument vertraut zu machen.
  25. A: Durch die langjährige Kooperation mit dem Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion findet auch im Sinn einer durchgängigen sprachlichen Bildung eine Vernetzung von Sprachförderkräften aus Kindergarten und Schule statt. Im Fokus steht die Sensibilisierung für die Thematik der Sprachförderung am Übergang sowie das Schaffen einer gemeinsamen Basis, eines gemeinsamen Ver-

ständnisses von sprachlicher Bildung und Förderung in den beteiligten Institutionen. Bei der Vernetzung geht es darum, die Sprachbildungsarbeit im Kindergarten als auch in der Schule füreinander sichtbar und spürbar zu machen.

26. F: Was finden Sie als besonders gelungen in der Organisation der frühen Sprachförderung in Wien (z.B. im Vergleich zu anderen Städten/Ländern, falls es Erfahrung gibt)? Sehen Sie Potenzial zu Verbesserungen?
27. A: Eine der neuesten Verbesserungen, die in letzter Zeit umgesetzt wurde, ist die Einführung der Datenbank zur Sprachstandserhebung. Dank dieser Datenbank können die Ergebnisse der Sprachstandserhebung sowohl von den städtischen als auch von den privaten Kindergärten/Kinderguppen unkompliziert übermittelt werden und valide ausgewertet werden. Somit ist eine qualitätsvolle, aber auch zeitsparende Erhebung und Auswertung der Ergebnisse für ganz Wien gesichert.
28. A: Elementare Bildungseinrichtungen können über die Datenbank eine Auswertung für den eigenen Standort vornehmen und somit einen Überblick über den Sprachförderbedarf des eigenen Standortes erhalten.
29. A: Den Kindergärten und Kindergruppen mit einem hohen Sprachförderbedarf wird seit dem letzten Kindergartenjahr das Angebot der kostenlosen standortspezifischen Sprachberatung zur Verfügung gestellt. Die Sprachberaterinnen kommen direkt in die Einrichtungen und bieten eine praxisnahe Unterstützung bei der Sprachförderung vor Ort sowie einen praxisnahen Erfahrungsaustausch sowohl für das ganze Team als auch für einzelne KindergartenpädagogInnen und KindergruppenbetreuerInnen. Dabei wird auf die Bedürfnisse und Herausforderungen des jeweiligen Standortes eingegangen und die Beratung dementsprechend durchgeführt.
30. F: Was fordert Sie in Ihrer Tätigkeit auf der verwaltenden Ebene heraus (mit Bezug auf die Organisation der frühen Sprachförderung) und wie gehen Sie damit um?
31. A: Die derzeitige Belastung durch COVID-19 ist auch im Elementarbereich deutlich spürbar. In dieser Situation zeigt sich, dass der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung noch immer im bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskurs nicht ausreichend wahrgenommen wird. Ein großes Team gut und sicher zu begleiten ist stets eine Herausforderung. Ebenso gilt es zu evaluieren, wie Kinder mit Sprachförderbedarf in dieser Situation weiterhin gut begleitet werden können. Der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung ist für alle Kinder wichtig, besonders jedoch für Kinder aus bildungs- und sozialbenachteiligten Familien, die sprachlich im Deutschen eine Unterstützung brauchen.
32. F: Möchten Sie den an der frühen Sprachförderung beteiligten KollegInnen etwas wünschen/raten?
33. A: Sprachförderkräfte unterstützen Kinder aus unterschiedlichen Familienkulturen in ihrer sprachlichen Entwicklung. Dabei ist diese Aufgabe nicht nur auf das Erlernen der deutschen Sprache ausgerichtet, sondern auch auf den sensiblen und wertschätzenden Umgang mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern. Aufgabe ist es auch, Kinder gut zu begleiten und Sie bei der Entwicklung zu selbstbewussten Persönlichkeiten zu stärken und auf das Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten. Dies setzt voraus, dass Sprachförderkräfte nicht nur ein fachliches Know-How mitbringen, sondern auch eine entsprechende Haltung. Es gilt stets das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und offen für Neues und Veränderungen zu sein.

Haben Sie an mich Fragen oder Anmerkungen zu dem Interview?

An dieser Stelle möchte ich mich für Ihre Teilnahme herzlich bedanken!

## ABSTRACT

Das Ziel dieser Masterarbeit war es sich mit dem Thema der Sprachförderung im Elementarbereich in Wien auseinanderzusetzen. Die drei zentralen Ebenen in der Organisation der frühen Sprachförderung *Sprachförderkräfte, Kindergartenpädagog\_innen* und *Referat „Sprachliche Bildung der Stadt Wien – Kindergärten“ (MA 10)* und deren Kooperation untereinander werden im Prozess der Forschung unter die Lupe genommen. Den zentralen Punkt dieser Forschung bilden die Herausforderungen, die in der frühen Sprachförderung in einer internationalen Stadt wie Wien entstehen und die Maßnahmen, durch welche diese Herausforderungen gemeistert sind. Dafür wurden mittels qualitativer leitfadengestützter *Expert\_inneninterviews* die *Akteur\_innen* von allen drei oben genannten Ebenen befragt. Die Auswertung der in den Interviews gewonnenen Daten erfolgte durch qualitative Analyse. Abschließend wurden die Zusatzmaßnahmen für die Optimierung der Organisation der frühen Sprachförderung überlegt und vorgeschlagen. Die im Rahmen der Forschung erhaltenen Ergebnisse helfen einen Einblick in die Problematik zu gewinnen und können als Basis für die weiteren Forschungen oder Projekte in dem Bereich der frühen Sprachförderung dienen.