



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Strukturqualität der Wiener Sprachförderung“

verfasst von / submitted by

Marlene Höllermann, BA

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

Wien, 2022/ Vienna 2022

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

A 066 848

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

Master Bildungswissenschaften

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Henning Schluß

---

---

## **DANKSAGUNG**

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei einigen Personen für die Unterstützung bedanken, ohne die das Verfassen der Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

In erster Linie danke ich meinem Ehemann Dieter Höllermann für seine Unterstützung und Motivation. Großer Dank gilt auch meiner Mutter Sabine Lauda sowie der gesamten Familie und Freunden. Nur durch deren Hilfe bei der Kinderbetreuung war es möglich Zeit und Muße für die vorliegende Arbeit zu finden.

Von ganzem Herzen danke ich ebenfalls meiner Freundin und Studienkollegin Nadja Sattmann die mich auf diesem langen Weg geduldig begleitet hat und mir eine großartige Stütze in allen Lebenslagen ist.

Zudem möchte ich den Stadt Wien Kindergärten – MA 10, insbesondere dem Referat Sprachliche Bildung und elementarpädagogische Grundlagen für die Unterstützung danken.

Der letzte Dank gilt Prof. Dr. Henning Schluß für die Betreuung und das Durchhaltevermögen.

In Erinnerung an meinen Vater Norbert Lauda, der mich immer in all meinen Vorhaben unterstützt hat und nun schmerzlich fehlt.

Danke!



---

---

---

---

# INHALTSVERZEICHNIS

---

	Seite
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	1
TABELLENVERZEICHNIS	2
1 EINFÜHRUNG	3
1.1 Persönliches Forschungsinteresse	7
1.2 Forschungsstand und Forschungsfrage	9
1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz	11
2 WISSENSCHAFTLICHE METHODEN DER ARBEIT	13
3 DIE SPRACHE UND DER SPRACHERWERB	15
3.1 Begriffsklärung	15
3.1.1 Muttersprache/Familiensprache/Erstsprache	15
3.1.2 Alltagssprache - Bildungssprache	16
3.1.3 Mehrsprachigkeit/Bilingualismus	17
3.1.4 Sprachförderung/Sprachbildung	17
3.1.5 Der Begriff der Sprachförderung in den Wiener Kindergärten	20
3.1.6 Sprachentwicklung und Spracherwerb	20
3.2 Der Spracherwerb	21
3.2.1 Spracherwerbstheorien	22
3.2.2 Die Sprachentwicklung	24
3.3 Der Zweitspracherwerb	26
3.3.1 Die Spracherwerbstheorien für den Zweitspracherwerb	27
3.3.2 Der (früh)kindliche Zweitspracherwerb	28
4 DIE SPRACHFÖRDERUNG	31
4.1 Der ganzheitliche Ansatz vs. Sprachförderprogramme	32
4.2 Die Sprachförderkompetenz	36
4.3 Die Prinzipien der Sprachförderung	38

---

---

5	DIE PÄDAGOGISCHE QUALITÄT IN KINDERGÄRTEN	42
5.1	Das Qualitätsverständnis dieser Arbeit	43
5.2	Zur Qualitätsdiskussion/-situation in Österreich	46
5.3	Der Einfluss der Strukturqualität auf die Prozessqualität	48
6	MERKMALE PÄDAGOGISCHER QUALITÄT IN DER SPRACHFÖRDERUNG	51
6.1	Die Strukturqualität in der Sprachförderung	52
6.1.1	Gruppenzusammensetzung und Personal-Kind-Schlüssel	52
6.1.2	Mehrsprachiges Personal und Personal mit Migrationserfahrung	54
6.1.3	Qualifikation der Mitarbeiter*innen	55
6.1.4	Arbeitsbedingungen für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen	56
6.1.5	Räumliche und materielle Ausstattung	57
6.2	Orientierungsqualität in der Sprachförderung	58
6.3	Prozessqualität	58
7	SPRACHFÖRDERUNG DER STADT WIEN - KINDERGÄRTEN	60
7.1	Die Sprachförderung durch Sprachförderkräfte der MA10	61
7.2	Die Arbeit der Sprachförderkräfte - kurz vorgestellt	62
8	FORSCHUNGSDESIGN	64
	Um sich der Beantwortung der Forschungsfragen	64
8.1	Die problemzentrierten Interviews mit Wiener Sprachförderkräften	64
8.1.1	Auswahl der Interviewpartner*innen	65
8.1.2	Der Leitfaden	66
8.1.3	Die Auswertungsschritte nach der dokumentarischen Methode	67
8.1.4	Darstellung der dokumentarischen Methode anhand des Strukturmerkmals „Raum“	68
8.1.5	Komparative Analyse – Falldarstellung	76
8.2	Das Expert*inneninterview	76
8.2.1	Der Leitfaden	77

---

---

9	ANALYSE UND INTERPRETATION	78
9.1	Strukturmerkmal Raum und räumliche Ausstattung	78
9.1.1	Komparative Analyse der Interviews	78
9.1.2	Facts	80
9.1.3	Vertiefende Interpretation	80
9.2	Die materielle Ausstattung	83
9.2.1	Komparative Analyse der Interviews	83
9.2.2	Facts	85
9.2.3	Vertiefende Interpretation	86
9.3	Zeitliche Ressourcen	86
9.3.1	Komparative Analyse der Interviews	86
9.3.2	Facts	89
9.3.3	Vertiefende Interpretation	90
9.4	Gruppengröße/Gruppenzusammensetzung	92
9.4.1	Komparative Analyse der Interviews	92
9.4.2	Facts	93
9.4.3	Vertiefende Interpretation	93
9.5	Aus- und Fortbildung	94
9.5.1	Komparative Analyse der Interviews	94
9.5.2	Facts	97
9.5.3	Vertiefende Interpretation	98
9.6	(Fachlicher) Austausch im Kollegium/Qualitätszirkel	99
9.6.1	Komparative Analyse der Interviews	99
9.6.2	Facts	101
9.6.3	Vertiefende Interpretation	101
9.7	Zuteilung in Kindergärten und Kindergruppen	101
9.7.1	Komparative Analyse der Interviews	101
9.7.2	Facts	102
9.7.3	Vertiefende Interpretation	102
9.8	Gehalt	103

---

---

9.8.1	Komparative Analyse der Interviews	103
9.8.2	Facts	103
9.8.3	Vertiefende Interpretation	104
9.9	Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal der Einsatzorte	104
9.9.1	Komparative Analyse der Interviews	104
9.9.2	Facts	107
9.9.3	Vertiefende Interpretation	108
9.10	Zusammenfassung	108
10	FAZIT UND AUSBLICK	111
11	LITERATURVERZEICHNIS	115
11.1	Zur Verfügung gestellte Literatur/Dokumente/Informationen der Stadt Wien Kindergärten	124
12	ABSTRACT	127

---

## **ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 4.1 Graphische Darstellung des Modells zur Sprachförderkompetenz von Hopp/ Thoma/ Tracy 2011, S. 214 38

---

## **TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: Aufgaben in der Vorbereitungszeit (Referat Sprachliche Bildung 2019, 5)90

---

# 1 EINFÜHRUNG

Die multikulturelle und multilinguale Zusammensetzung der Gesellschaft in Europa stellt das Bildungssystem vor eine Vielzahl von pädagogischen Herausforderungen. Die Förderung und Begleitung des (Zweit-)Spracherwerbs ist eine davon. Schon elementare Bildungseinrichtungen haben es sich zur Aufgabe gemacht, den kindlichen Spracherwerb zu begleiten und durch Sprachförderung die sprachliche Entwicklung aller Kinder anzuregen, um so die Bildungschancen der Kinder zu sichern (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009, 13).

*„Insbesondere seit den Barcelona-Zielen wird in Europa der Besuch von elementarpädagogischen Einrichtungen als Recht der Kinder interpretiert. Diese Institutionen sollen insbesondere unterschiedliche Chancen, die sich aus unterschiedlichen Lebensumständen von Familien ergeben, ausgleichen helfen“* (Hover-Reisner/Schluß et al. 2017, 5). Um die Erreichung der Barcelona-Ziele voranzutreiben, wurde in Österreich die Bund-Länder Vereinbarung B-VG § 15a getroffen, „um den Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen zu forcieren“ (ebd., 16).

Kinder mit Migrationshintergrund haben oftmals eine andere Familiensprache/Erstsprache als Deutsch und machen im Kindergarten meist erste Erfahrungen mit der Umgebungssprache Deutsch. Mit der Begründung allen Kindern gleiche Chancen für einen guten Beginn im Bildungssystem zu ermöglichen, wird in der 15a Bund-Länder Vereinbarung ein besonderes Augenmerk auf die Sprachförderung gelegt:

*„Das Ziel der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen ist es, dass Kinder bereits bei Schuleintritt jene Sprachkompetenzen aufweisen, die sie brauchen, um dem Unterricht folgen zu können. Da 96 Prozent der Vierjährigen bereits eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, wird eine intensive Sprachförderung bereits in diesem Alter beginnen. Damit wird den Kindern ein besserer Start in ihr Schulleben ermöglicht. Der Erfolg dieser Maßnahme wird etwa durch die Erhebung der Wirkungskennzahl und im weiteren Verlauf durch eine Reduktion der Anzahl der außerordentlichen Schülerinnen/Schüler sichtbar“* (oesterreich.gv.at 2018, 1).

Oft beginnt für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem Kindergarteneintritt und den damit verbundenen Interaktionen der

---

Zweitspracherwerb. Der Besuch eines qualitativ hochwertigen Kindergartens fördert den Zweitspracherwerb der Kinder mit einer anderen Erstsprache, da er ihnen einen regelmäßigen Zugang zur deutschen Sprache eröffnet. Studien haben jedoch gezeigt, dass dieses sogenannte „Sprachbad“ alleine nicht für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ausreicht (vgl. Paetsch 2014, 321). Weiters ist ein gelungener Zweitspracherwerb unter anderem auch von der Dauer des Kindergartenbesuchs abhängig. Je länger die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Möglichkeit haben, einen Kindergarten zu besuchen, desto wahrscheinlicher ist ein gelungener Zweitspracherwerb (Gasteiger-Klicpera/Paleczek 2014, 45f). „Wenn Kinder nicht frühzeitig und ausreichend in Kontakt mit der jeweiligen Landessprache gebracht werden, haben sie große Schwierigkeiten den Instruktionen im Unterricht zu folgen und sind dadurch benachteiligt“ (ebd.). Aufgrund der Einführung des „verpflichtenden letzten Kindergartenjahres<sup>1</sup>“ steigen die Besuchsquoten im letzten Jahr vor der Einschulung. Dies kann sich vor allem für Kinder mit einer anderen Erstsprache als besonders problematisch erweisen, da so der Kontakt mit der Landessprache später erfolgt. Das Personal von Betreuungseinrichtungen muss häufig einer wachsenden Zahl kaum deutschsprechender Kinder aus migrationsanderen Familien gerecht werden (vgl. Schweitzer 2008, 26) und steht vor der schweren Aufgabe diese innerhalb kurzer Zeit auf die Schule vorzubereiten. Dies kann vor allem für Kinder aus bildungsfernen Familien mit nicht deutscher Familiensprache eine große, schwer zu bewältigende Herausforderung darstellen.

Der Diskurs über Sprachförderung hat im österreichischen Bildungssystem<sup>2</sup> eine wichtige Rolle eingenommen und gewinnt daher auch in bildungspolitischen Debatten an Bedeutung, wie unter anderem auch an der bereits erwähnten 15a-

---

<sup>1</sup> Im Wiener Frühförderungsgesetz 2010 (1) wurde folgende Zielsetzung formuliert:

„Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verpflichtet werden“

<sup>2</sup> Die Thematik „Sprachliche Bildung und Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ hat nicht nur in Österreich an Präsenz und Wichtigkeit gewonnen, sondern auch in ganz Europa und den USA. Für diese Arbeit ist vor allem die Situation in Österreich, im Speziellen in Wien von Bedeutung. (vgl. Frick 2019, 12)

---

Bund-Länder-Vereinbarung ersichtlich wurde (siehe dazu Seite 1). Zudem diene sie als Hauptargument „für die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und des beitragsfreien Kindergartens“ (Hover-Reisner/Schluß et al. 2017, 165).

Um allen Kindern gute Bildungschancen zu ermöglichen, stehen vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus institutioneller Sprachförderung. In Österreich stellt dies insbesondere Wien, wegen des hohen Anteils an migrationsanderen Familien, vor eine große Herausforderung.

Sprachliche Fähigkeiten in der Bildungssprache sind für den Erwerb von Wissen und Bildung von großer Bedeutung, da diese als Voraussetzung für eine gelingende Schullaufbahn und ein erfolgreiches Berufsleben gelten (vgl. Gasteiger Klicpera/Paleczek 2014, 43). Um Bildungschancen realisieren zu können, geht Albers (2011, 78) davon aus, dass Sprachförderung eine notwendige Maßnahme in der Institution Kindergarten darstellt. Die Notwendigkeit einer flächendeckenden Sprachförderung ist nicht nur von pädagogischer, sondern auch von bildungspolitischer Relevanz. Seit 2008 ist es österreichischen Kindergärten beispielsweise gesetzlich vorgegeben, Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen so zu fördern, dass diese mit Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch möglichst beherrschen.

*„Die Vertragsparteien kommen weiters überein, im jeweiligen Zuständigkeitsbereich die geeigneten Maßnahmen zu treffen, um im Zusammenwirken zwischen den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, den Schulen, den Erziehungsberechtigten und den Schulbehörden des Bundes die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch nach einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen durch alle Kinder beim Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule möglichst sicher zu stellen.“ (BGB I II Nr. 478/2008, Art. 3)*

Eine qualitativ hochwertige Sprachförderung ist die Voraussetzung, um insbesondere Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache und/oder Kindern aus bildungsfernen Familien einen erfolgreichen Start in die Bildungslaufbahn zu ermöglichen. Eine erfolgreiche Sprachförderung steht hier oftmals im Interesse der Politik und Gesellschaft, da sie das Ziel verfolgt, die Kompetenz der Kinder in der deutschen Sprache zu steigern und somit gleichberechtigte Bildungschancen zu schaffen (vgl. Gasteiger-Klicpera/ Knapp/ Kucharz 2010, 92).

---

Die (gesetzlich)vorgeschriebene Umsetzung einer sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen liegt in Österreich in der Kompetenz der Länder (siehe dazu auch 5.2). Auf Bundesebene wurde die §15a-Vereinbarung erlassen und das verpflichtende Kindergartenjahr eingeführt. Zudem bilden der BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut 2009) und der BildungsRahmenPlan Anteil Sprache (Charlotte Bühler Institut 2009a) die bundesweite Grundlage der Sprachförderung. Die Sprachstandsfeststellung geschieht mit dem Beobachtungsinstrument BESK KOMPAKT und BESK-DAZ Kompakt. Durch die länderspezifische Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen, gibt es keine gesamtösterreichische Dokumentation über die sprachförderlichen Maßnahmen, wie De Cilia auch schon 2009 (2) feststellte. Ähnliche Ausgangslage ist auch in Deutschland zu beobachten. Auch hier gibt es bundesweite einheitliche Rahmenbedingungen, jedoch eine unterschiedliche Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung in den Ländern (vgl. Albers 2009, 9).

Auch die Stadt Wien stellt sich der Aufgabe der Sprachförderung und hat zusätzliche Sprachförderkräfte eingestellt, wobei mittlerweile über 300 Fachkräfte in den Wiener elementarpädagogischen Einrichtungen tätig sind. Eine alltagsintegrierte Sprachförderung, die sich an den Kompetenzen und Interessen der Kinder orientiert, soll hier zum Einsatz kommen. Die Sprachförderkräfte haben die Aufgabe das pädagogische Team in den elementarpädagogischen Einrichtungen bei der Sprachförderung der Kinder zu unterstützen (vgl. Wiener Kindergärten, 1ff.).

Die PluKi -Studie (Hover-Reisner/Schluß et al. 2017, 165f.) hat jedoch gezeigt, „dass es mit der Sprachförderung nicht zum Besten steht“. Schon bei den Sprachstandserhebungen kommt es zu Schwierigkeiten, da sie nicht von geeigneten Fachkräften durchgeführt werden. Weiters kann die MA 10 (Stadt Wien-Kindergärten) den Bedarf an Sprachförderung nicht ausreichend decken. (vgl. ebd. 166) Zudem wurde beobachtet, „dass das Fehlen einer professionellen Sprachförderung und der Mangel von entsprechenden sprachlichen Inputs mit einem reduzierten sprachlichen Kommunikationsniveau unter den Kindern einhergeht“ (ebd. 109). Auch wird der Erstsprache, deren Beherrschung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb wesentlich ist, oft nur geringe Wertschätzung entgegengebracht und kaum in den Kindergartenalltag integriert (vgl. ebd. 165).

---

Doch nur eine qualitativ hochwertige Sprachförderung kann helfen den (Zweit-)Spracherwerb zu fördern. Daher steht in dieser Arbeit die Qualität des Wiener Sprachfördermodells in den elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen (Kindergärten der Stadt Wien und Kindergärten/Kindergruppen privater Trägerorganisationen) im Zentrum des Interesses.

## **1.1 Persönliches Forschungsinteresse**

Da ich selbst fast 10 Jahre (mit Karenzunterbrechungen) als Sprachförderin tätig war, ist mein persönliches Interesse an diesem Thema sehr groß und im Laufe der Jahre stetig gewachsen. In meiner Dienstzeit sammelte ich viele unterschiedliche Erfahrungen und stieß immer wieder auf neue Herausforderungen. Zu Beginn meiner Tätigkeit als Sprachförderkraft, befand ich mich zudem am Ende des Bachelorstudiums der Bildungswissenschaften. Dadurch stieß ich immer wieder auf neue Perspektiven und Zugänge zum Thema der Sprachförderung.

Nach dem Entschluss, die Masterarbeit zu beginnen, war es für mich eindeutig, dass Thema im großen Feld der Sprachförderung anzusiedeln. Da ich in meiner Tätigkeit die unterschiedlichsten Standorte kennenlernte und immer wieder vor neuen Herausforderungen stand, sollen diese erlebten Unterschiede Thema meiner Masterthesis werden. So konnte ich z.B. in Einrichtungen mit unterschiedlichsten Strukturen arbeiten. Fand ich in einer Einrichtung keinen Garten vor, gab es vielleicht die Möglichkeit einen Bewegungsraum zu nutzen. An einem anderen Standort war durch Lage und großer Freifläche eine offener Arbeitsweise möglich. Erlebte ich in Einrichtungen Gruppen, in denen zu 90 Prozent Kinder mit Deutsch als Zweitsprache waren, fand ich in anderen Gruppen eine heterogene Gruppenzusammensetzung vor. Diese Unterschiede hatten Einfluss auf die Arbeit und meines Empfindens auf die Sprachentwicklung der Kinder. Es stellten sich mir die Fragen: Welche Strukturen beeinflussen meine Arbeit? Welche wirken sich auf die Qualität der Arbeit aus? Welche Erfahrungen haben meine Kolleg\*innen diesbezüglich gemacht? Wie empfinden sie die unterschiedlichen Gegebenheiten? Decken sich subjektive Erfahrungen mit Erkenntnissen aus der Fachliteratur?

Meine Tätigkeit als Sprachförderin habe ich 2010 begonnen und somit viele Entwicklungen miterleben können. Waren es zu Beginn meiner Tätigkeit ca. 100 Sprachförderkräfte, sind es mittlerweile fast 300. Das hat sich unmittelbar auf meine

---

Arbeit ausgewirkt. So war ich zu Beginn meiner Tätigkeit in drei elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen (bei einer Anstellung von 20h pro Woche) eingeteilt, konnte ich am Ende meiner Tätigkeit die gesamte Dienstzeit an einem Dienort verbringen. Dies hatte zur Folge, dass mehr Zeit pro Kind für die Sprachförderung zur Verfügung stand und zudem eine gute Integration in das Team möglich war. Qualitätszirkel für Sprachförderkräfte wurden eingeführt, aus Sprachförderassistent\*innen wurden Sprachförder\*innen, der Projektstatuts endete und das Referat Sprachliche Bildung und elementarpädagogische Grundlagen<sup>3</sup> wurde etabliert, neue Materialien wurden uns zur Verfügung gestellt etc. Dies sind nur einige Veränderungen, die ich miterleben konnte und welche direkten Einfluss auf meine Arbeit nahmen.

Meine eigenen Erwartungen und Erfahrungen wurden immer wieder durch eine intensive Literaturarbeit ergänzt, überprüft und erweitert. Sich diese auch explizit bewusst zu machen und tlw. zu verschriftlichen, ermöglichte mir die eigenen Erfahrungen auch aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Zur Zeit des Verfassens der Arbeit befand ich mich in Karenz und anschließend nicht mehr in Anstellung bei der Stadt Wien, was auch zu einer persönlichen Distanz zum Forschungsfeld beitrug, da die persönliche Betroffenheit nicht mehr gegeben war.

Eine vorurteilsfreie Forschung ist nie und hier auf Grund der persönlichen Erfahrungen nicht möglich. Das eigene Vorverständnis hat immer Einfluss auf die Interpretationen. Jedoch ist „das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand ein legitimes Erkenntnismittel“ (Mayring 2002, 25). „Forschung ist danach immer als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, als *Forscher-Gegenstand-Interaktion* aufzufassen“ (ebd.).

*„Für qualitative Sozialforschung kann nicht der Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit erhoben werden. Angemessen ist der Anspruch auf Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, auf deren Basis eine Bewertung von Forschungserfolgen kann“* (Steinke 1999, 208).

Durch einen methodisch reflektierten Umgang und durch die genaue Dokumentation des methodischen Vorgehens soll die Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden. Das

---

<sup>3</sup> Das Referat Sprachliche Bildung und elementarpädagogische Grundlagen wird in Folge der Arbeit zu Gunsten der Lesbarkeit mit Referat Sprachliche Bildung abgekürzt.

---

Offenlegen der Vorerfahrungen und des Vorverständnisses dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und auch der Analyse der Forschungsergebnisse der geführten Interviews und erhaltenen Dokumente.

## **1.2 Forschungsstand und Forschungsfrage**

Das Wiener Sprachfördermodell soll gemäß des Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Charlotte Bühler Institut 2009) die Standards pädagogischer Qualität erfüllen. „Gute Qualität hat das kindliche Wohlbefinden zum Ziel und bedeutet, dass Kindern differenzierte Bildungschancen und förderliche Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung zur Verfügung stehen“ (ebd., 65).

Weiters wird im Wiener Bildungsplan-Anteil Sprache die pädagogische Qualität nach Tietze (1998) wie folgt gegliedert:

- Strukturqualität (z.B. Gruppengröße, Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte)
- Orientierungsqualität (bezieht sich auf pädagogische Prozesse und Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte)
- Prozessqualität (umfasst z.B. entwicklungsfördernde Angebote und Interaktionen)

(vgl. Charlotte Bühler Institut 2009, 65)

Im Rahmen einer großangelegten Studie über die pädagogische Qualität in deutschen Kindergärten wurde ersichtlich, dass auch im elementaren Bildungsbereich die Prozessqualität deutlich von der Struktur- und Orientierungsqualität beeinflusst wird. „Von Verbesserungen in diesen Strukturbedingungen können entsprechende Verbesserungen in der Prozessqualität und damit in den Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder erwartet werden“ (Tietze/Rosbach/Grenner 2005, 272f.). Zudem wurde in der Studie (Tietze/ Becker-Stoll/ Bensel et al. 2013, 13) festgestellt, dass die Prozessqualität in Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund vergleichsweise geringer ist. „Das Ergebnis zeigt, dass gerade diejenigen Gruppen in unserer heranwachsenden Bevölkerung, für die eine qualitativ hochwertige Betreuung besonders wichtig ist, eine geringere Chance hierzu haben“ (ebd.). Demzufolge wäre also die Hauptzielgruppe der Sprachförderung einer

---

schlechteren Prozessqualität in den Kindergärten unterworfen. Dies lässt natürlich keinen Rückschluss auf die explizite Qualität der Sprachförderung zu, jedoch zeigt es noch einmal die Wichtigkeit einer hochqualitativen Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Die erwähnte Studie wurde in Deutschland durchgeführt. Bislang gibt es keine ähnlich umfassende Studie für österreichische Kinderbetreuungseinrichtungen.

Um die Prozessqualität der Sprachförderung in Wiener Kindergärten zu erfassen, kann eine Untersuchung der Strukturqualität des Wiener Sprachfördermodells einen ersten Schritt darstellen. Dass hier Handlungsbedarf besteht, zeigt nicht zuletzt die Machbarkeitsstudie von Barbara Herzog- Punzenberger und Birgit Springsits (2009, 6) in der es heißt:

*„Die langfristig positive Wirkung des Kindergartenbesuchs auf schulfachliche Kompetenzen konnte in Österreich für SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf der 4. Schulstufe nicht zweifelsfrei festgestellt werden. (...). Hier gilt es die Wirkungszusammenhänge (mangelnde Qualität der Standorte oder der Förderung betroffener Kinder im Kindergarten und/oder während der darauffolgenden Schullaufbahn) zu erforschen“.*

Dieses erschütternde Ergebnis, der Einfluss der Strukturqualität auf die Prozessqualität und die Tatsache, dass eine Veränderbarkeit dieser den politischen Einflüssen unterliegt, sowie die Bedeutung der Sprachförderung, führen zu dem Thema der Masterarbeit:

## **Die Sprachförderung in Wiener Kindergärten - eine Analyse der Strukturqualität**

Folgende Forschungsfragen sollen im Fokus der geplanten Arbeit stehen:

- Wie kann die Strukturqualität der Sprachförderung der Stadt Wien in städtischen und privaten Kindergärten bzw. Kindergruppen beschrieben werden?
- Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen des Wiener Sprachfördermodells hinsichtlich der Strukturqualität?

---

### 1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz

In den vorschulischen Bildungseinrichtungen steht Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung des kindlichen Spracherwerbs im Zentrum der bildungspolitischen Forderungen. Ob diese Forderungen eine adäquate Umsetzung in der Praxis finden, gilt es zu prüfen. Ausgangsthese ist, dass durch den Einsatz kompetenter Sprachförderkräfte der Erwerb der Zweitsprache Deutsch von Kindern in qualitativ hochwertigen vorschulischen Institutionen erheblich unterstützt werden kann. Weitere These ist, dass eine hohe Strukturqualität sich positiv auf die Qualität der Sprachförderung auswirkt.

So kam auch das Bundesprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Deutschland) „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zu dem Ergebnis, dass gute strukturelle Rahmenbedingungen einen positiven Einfluss auf die Qualität der sprachlichen Bildungsarbeit haben können (2015, 83). Ausschlaggebend für eine gute Qualität der sprachlichen Förderung sind die Anzahl der zur Verfügung stehenden Förderkräfte sowie eine entsprechende Qualifizierung dieser (ebd.).

*„Zeitliche Ressourcen zur Beobachtung, Dokumentation und Analyse des kindlichen Sprachhandelns, des eigenen Sprachverhaltens und der Potenziale, die die unterschiedlichen Alltagssituationen bergen, wie auch für die Reflexion und kollegiale Beratung im Team (..) sollen für eine erfolgreiche Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung eingeplant werden“ (ebd.).*

Sprachanregenden Materialien und kreativ gestaltete Räume können die Qualität der sprachförderlichen Kommunikation ebenfalls positiv beeinflussen (vgl. ebd., 84).

Auch der Einsatz und die fachliche Begleitung von Expert\*innen kann zu einer Steigerung der Prozessqualität führen und somit einen positiven Einfluss auf die sprachliche Förderung der Kinder haben (vgl. ebd., 82).

Eine Analyse der gegebenen Strukturqualität in der Wiener Sprachförderung kann daher ein erster Schritt sein, um Verbesserungspotenziale aufzuzeigen und gegebenenfalls Konsequenzen aus den Ergebnissen abzuleiten.

Zu Beginn der Arbeit sollen die zentralen Themen dargestellt werden. So wird einleitend die Bedeutung der Sprachförderung sowie deren Herausforderungen in elementaren Bildungseinrichtungen erörtert. Weiters werden der alltagsintegrierte

---

und der konzeptorientierte Ansatz der Sprachförderung dargestellt. Anschließend steht der Begriff der pädagogischen Qualität im Fokus der Arbeit. Hier wird vor allem der pädagogische Qualitätsbegriff nach Tietze (vgl. Tietze/Meischner/Gänsfuß et al. 1998) und dessen Ebenen aufgezeigt, da dieser auch dem Qualitätsverständnis des Wiener Bildungsrahmenplans entspricht. Die Bedeutung dieses Qualitätsverständnisses für die vorliegende Arbeit wird erläutert, wobei hier vor allem der Begriff der Strukturqualität und dessen Relevanz für eine erfolgreiche Sprachförderung erarbeitet wird.

Im Anschluss daran wird die Wiener Sprachförderung vorgestellt. Der Beginn des Projekts sowie die Veränderungen bis zum jetzigen Zeitpunkt werden erläutert und die für die Strukturqualität bedeutenden Punkte herausgearbeitet.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Ergebnisse des Expert\*inneninterviews, der Interviews mit den Sprachförderkräften und der Datenanalyse vorgestellt und interpretiert. Die Ergebnisse dieser Analyse werden dem Begriff der Strukturqualität zugeordnet und erläutert. Eine zusammenfassende Darstellung und das Fazit bilden den Schlussteil der Arbeit.

---

## 2 WISSENSCHAFTLICHE METHODEN DER ARBEIT

Ziel dieser Arbeit ist es, den Ist-Zustand der Strukturqualität der Wiener Sprachförderung in städtischen und privaten Kindergärten und Kindergruppen abzubilden, diesen zu analysieren und eventuelle Verbesserungspotenziale aufzuzeigen.

Dazu soll in einem ersten Schritt eine Dokumentenanalyse erfolgen. „Die Analyse von Dokumenten wird häufig als ein Weg verstanden, nicht-reaktive Methoden und Daten zu nutzen, die für Praxiszwecke im untersuchten Feld (ohnein) schon erstellt worden sind“ (Flick 2014, 330). Eine neue Perspektive auf das praktische Feld kann so gewonnen werden (vgl. ebd.). Die Dokumente werden vom Referat „Sprachliche Bildung, Fachbereich Interne Organisation und Elementarpädagogische Grundlagen“ zur Verfügung gestellt. Dies wurde vorab bei einem Telefonat besprochen. Unterlagen über die vorhandenen Arbeitsmaterialien und -unterlagen, über die gesamte Projektentwicklung sowie über die Verteilung/Einteilung der Sprachförderkräfte sind hier von besonderem Interesse. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Strukturqualität ist die Qualifizierung der Sprachförderkräfte (vgl. Tietze/Meischner/Gänsfuß et al. 1998, 22). Da eine Einsichtnahme in die Personalakten, die Aufschluss über die Qualifikation der bei der MA10 beschäftigten Sprachförderkräfte geben könnten, aus Datenschutzgründen nicht möglich war, wurde der Schwerpunkt auf die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gelegt, welche anhand der Dokumentenanalyse und Expert\*inneninterviews<sup>4</sup> aufgezeigt werden können

Die aus der Dokumentenanalyse gewonnen Informationen und Ergebnisse werden in problemzentrierten Interviews mit den Sprachförderkräften vertieft. Es erscheint sinnvoll die Expert\*innen in der Praxis, also die eingesetzten Sprachförderkräfte selbst zum Thema der Strukturqualität zu befragen. „Im Sinne einer am Alltag orientierten qualifizierten Sozialforschung ist es zudem bedeutsam, nicht an den unmittelbar Beteiligten vorbeizuinterpretieren, sondern diese selbst zu Wort kommen zu lassen“ (Meier 2015, 45 zit. n. vgl. Bohnsack 2010).

---

<sup>4</sup> Zur Wahrung der Anonymität wird die gegenderte Form verwendet.

---

Mit Hilfe eines problemzentrierten Interviews soll so beispielhaft die Perspektive der Fachkräfte auf die Strukturqualität veranschaulicht werden. Hierbei werden die Interviewpartner\*innen mit Hilfe eines Leitfadens zum Forschungsgegenstand befragt. „Das Interview lässt die Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (Mayring 2002, 67).

Im Anschluss daran und unter Berücksichtigung der Interviewergebnisse der Sprachförderkräfte wurde ein Expert\*inneninterview mit einem\*einer Mitarbeiter\*in des Referats „Sprachliche Bildung, Fachbereich Interne Organisation und Elementarpädagogische Grundlagen“ geführt. Beim Expert\*inneninterview steht nicht die Person als solches im Fokus des Interesses, sondern ihre Funktion als Experte \*als Experte (vgl. Mayer 2013, 38). „Zentrale Aufgabe ist es, den Befragten auf das interessierende Expertentum zu begrenzen bzw. festzulegen“ (ebd.).

Im Anschluss an die Interviews werden die gewonnenen Informationen ausgewertet und mit Hilfe der bisherigen Erkenntnisse der Literatur analysiert.

Die dokumentarische Methode dient der Auswertung der gewonnenen Ergebnisse. Diese lässt sich sowohl für das problemzentrierte Interview, als auch für das Expert\*inneninterview einsetzen und ermöglicht so eine Vergleichbarkeit der einzelnen Ergebnisse (siehe dazu Kapitel 8).

---

## 3 DIE SPRACHE UND DER SPRACHERWERB

Sprache ist unser alltäglicher Begleiter. Sie ist mehr als der Schlüssel zum Bildungserfolg und ist das „Verbindungselement zwischen der sozialen Welt des Kindes und seinem Denken“ (Albers 2011, 9).

*„Dass diesem Ausdrucksmittel in allen Lebensphasen besondere Bedeutung zukommt, et al. als Kommunikationsmittel, als Kulturträger, als Form sozialen Austauschs, zur Wissensvermittlung oder Welterschließung wird spätestens dann bewusst, wenn sich die Sprache unserer Kommunikationspartner unterscheidet“ (Roux 2005, 1).*

Um die Bedeutung und Wirkung der Sprache zu verdeutlichen, wird Sprache in vier Dimensionen<sup>5</sup> dargestellt:

*„1. der Dimension des sozialen Austauschs (pragmatisch-kommunikative Ebene),*

*2. der Dimension der Bedeutung (semantisch-lexikalische Ebene),*

*3. der Dimension der Aussprache (phonematisch-phonologische Ebene)*

*und*

*4. der Dimension der Grammatik (syntaktisch-morphologische Ebene)“ (Roux 2005, 7).*

Alle Dimensionen spielen ineinander und zeigen, wie komplex Sprache ist. Ihre Auswirkungen sind in den unterschiedlichsten Handlungs- und Leistungsbereichen zu spüren (ebd.).

### 3.1 Begriffsklärung

#### 3.1.1 Muttersprache/Familiensprache/Erstsprache

Die Bezeichnung „Muttersprache“, „Erstsprache“ (L1) oder „Primärsprache“ werden in der Literatur für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, verwendet (vgl. Albers 2011, 62). Synonym wird häufig, wie auch in dieser Arbeit, der Begriff der Familiensprache verwendet. Der Begriff der Familiensprache meint die Sprache, in der auch die Geschwister und Bezugspersonen kommunizieren und verweist nicht auf

---

<sup>5</sup> Roux verweist hier auf unterschiedliche Autoren (Roux 2005, 7).

---

eine emotionale Präferenz oder auf die Sprache der Mutter, die nicht zwingend die Erstsprache des Kindes sein muss (vgl. Albers 2011, 62). Jene Sprache, die man sich von Geburt an aneignet, bezeichnet man als Erstsprache oder Muttersprache, wobei Erstsprache eine treffendere Bezeichnung ist, da es sich dabei nicht um die Sprache der biologischen Mutter oder einer weiblichen Bezugsperson handeln muss, sondern eben um die Sprache, die ein Kind von Anfang an als natürlichen Bestandteil seiner Umgebung erlebt (vgl. Tracy 2009, 24).

### **3.1.2 Alltagssprache - Bildungssprache**

Eine weitere wichtige begriffliche Unterscheidung der Sprache stellen die Begriffe der Alltags- und der Bildungssprache dar. So zeigt sich, dass die Dauer des Erlernens der alltagssprachlichen Variante und der bildungssprachlichen Variante der Unterrichtssprache sehr unterschiedlich sein kann (vgl. Herzog-Punzenberger/Stipsits 2015, 7). So wird für das Erlernen der Bildungssprache tendenziell mehr Zeit benötigt als für das Erlernen der Alltagssprache (vgl. ebd.). Dominiert zu Beginn der Bildungslaufbahn noch die Alltagssprache, gewinnt die Bildungssprache im weiteren Bildungsverlauf zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd.,13). Die Beherrschung der Bildungssprache ist für den schulischen Erfolg der Kinder besonders relevant, wenn nicht sogar „bildungserfolgsentscheidend“ (Gogolin 2009, 263). Der Begriff „Bildungssprache“ der im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) empfohlen wurde und sich eine Analogiebildung der englische Begriffen „academic language“ und „academic discourse“ darstellt, wird von Gogolin (2009, 268) wie folgt „definiert“:

*„Im Anschluß an den für das Englische erreichten Forschungsstand verstehen wir „Bildungssprache“ als ein formelles Sprachregister ,das auch außerhalb des Bildungskontextes – in anspruchsvollen Schriften oder öffentlichen Verlautbarungen-gebräuchlich ist.“*

Obwohl die „Bildungssprache“ erst im Verlauf der Bildungslaufbahn an Bedeutung gewinnt und somit für den Kindergarten noch nicht explizit relevant ist, könnte mit Blick auf die Bildungssprache, eine kontinuierliche, die gesamte Bildungslaufbahn umfassende Sprachförderung/Sprachbildung von großer Relevanz für einen erfolgreichen Schulbesuch von Kindern mit Migrationshintergrund sein. Aus diesem Grund wurde der Begriff in die Arbeit aufgenommen und als wichtige Komponente in der Sprachförderung betrachtet.

---

### **3.1.3 Mehrsprachigkeit/Bilingualismus**

Für den Begriff der Mehrsprachigkeit bzw. des Bilingualismus liegt trotz Aktualität des Themas keine allgemeingültige Definition vor. Bei der Begriffsdefinition lassen sich zwei unterschiedliche Pole ausmachen: *„Während der eine Pol von Vorstellungen einer aktiven und vollständig gleichberechtigten Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen besetzt wird, siedelt sich der andere Pol bei der Ansicht an, Mehrsprachigkeit sei schon durch geringe, nicht spezifizierbare Fähigkeiten in einer zweiten Sprache gekennzeichnet“ (Albers 2011, 62).*

### **3.1.4 Sprachförderung/Sprachbildung**

Der Begriff der Sprachförderung wird in der Literatur häufig ohne weitere Erläuterungen und gleichbedeutend mit Sprachbildung oder sprachlicher Bildung verwendet. Jedenfalls geht eine Erweiterung der Sprachkompetenz bzw. des Sprachvermögens mit ihr einher (vgl. Reich 2008, 12). Den Versuch einer groben Definition findet man im baden-württembergischen Orientierungsplan, der Sprachförderung von isoliertem Sprachtraining abgrenzt und als *„gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote“* ausweist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006, 93).

Das Bundesprogramm *„Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) verfolgt das Ziel einer Verankerung einer qualitative hochwertigen sprachlichen Bildung in den Alltag. Dies wird wie folgt formuliert:

*„Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung wird eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Alltagsstufen verstanden, die über die gesamte Verweildauer der Kinder in Kindertageseinrichtungen das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist entwicklungs-, lebenswelt- und kompetenzorientiert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie in bedeutungsvolles Handeln eingebettet und durch feinfühliges Beziehungsarbeit begleitet ist und in allen*

---

*Situationen des Einrichtungsalltags ihre praktische Umsetzung findet" (BMFSFJ 2015, 78).*

Sprachförderung wird hier nicht als gegensätzliches Konzept zur sprachlichen Bildung betrachtet, sondern als ergänzendes, welches oftmals in Kleingruppen stattfindet und kompensatorische Ziele hat (vgl. ebd. 38). Weiters ist sie meist auf eine bestimmte Zielgruppe (z.B. Kinder, deren Zweitsprache Deutsch ist) ausgerichtet. In Literatur und Praxis wird oftmals zwischen integrierter und systematischer Sprachförderung unterschieden. Diese zwei Konzepte von Sprachförderung werden im folgenden Kapitel näher betrachtet.

Grundlage von Sprachförderung bildet die systematische Begleitung der kindlichen Sprachentwicklung (vgl. Reich 2008, 12). Betrachtet man den Begriff Sprachförderung genauer, muss man zwei Perspektiven unterscheiden: Den Part des Kindes und den Anteil der Bezugspersonen (vgl. ebd.).

Ein Grund für die doch weitestgehend unpräzisen Definitionen zum Begriff Sprachförderung könnte in der Zwiespältigkeit des Begriffs Förderung liegen: Förderung kann einerseits im Sinne eines allgemeinen pädagogischen Prinzips betrachtet werden, wodurch sie das Kind bei der vollen Ausschöpfung seines Potenzials auch bei weniger weit entwickelten Fähigkeiten unterstützt. Andererseits aber gerät das Recht auf Selbstverwirklichung des Kindes in Gefahr, wenn Förderung das Ziel hat, gesellschaftliche (Leistungs-)anforderungen zu erfüllen. Hier steht die Pädagogik im institutionellen Kontext im Spannungsfeld zwischen dem Wahren der Distanz zu gesellschaftlichen Erwartungen zum Wohle der kindlichen Selbstverwirklichung und dem Nachgeben dieser externen Erwartungen einhergehend mit mehr Fremdbestimmung. (vgl. Reich 2008, 14)

Diese Problematik ist besonders im Bereich der Sprachförderung von Kindern mit DaZ<sup>6</sup> von großer Bedeutung. Um das Einhalten pädagogischer Prinzipien wie z.B. einer kompetenzorientierten und integrativen Pädagogik zu wahren, orientiert sich Sprachförderung ausschließlich an den Anforderungen des Bildungssystems. So besteht jedoch die Gefahr einer Defizitorientierung statt eines Ansatzens an

---

<sup>6</sup> DaZ – Deutsch als Zweitsprache

---

Interessen und bereits erworbenen Fähigkeiten des Kindes. (vgl. Reich 2008, 14) Wenn der Fokus pädagogischer Fachkräfte zunehmend auf die Defizite der Kinder gelenkt wird, geht der Blick für die Besonderheiten der Sprache und die Ressourcen von Kindern verloren und damit auch die kreative Gestaltungsfähigkeit im Umgang mit Sprache (vgl. Mannhard 2008, 20). Auch Reichert-Garschhammer (2013, 48) spricht von einem defizitorientierten Begriff der Sprachförderung, der vor allem noch in der Sprachförderung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen verwendet wird, und weist darauf hin, dass das IFP<sup>7</sup> „Sprachbildung“ als Regelbegriff verwendet und nicht „Sprachförderung“.

Weiters bewirkt die Verpflichtung einer Rechtfertigung der Verwendung der öffentlichen Mittel leicht eine Separierung der Kinder, wenn Ressourcen überwiegend zur Förderung „berechtigter“ also förderbedürftiger Kinder genutzt werden dürfen. Gerade im Elementarbereich ist ein integrativer Grundsatz insbesondere zur Anregung sprachlicher Aktivitäten von großer Bedeutung (vgl. ebd.).

Ein umfassendes Verständnis von Sprachförderung findet man bei Reich (2008, 13): *„Die unmittelbar persönliche sprachlich-kommunikative Zuwendung ist der Nährboden jeder Sprachentwicklung und liefert den Rohstoff jeder Sprachaneignung. Aus ihr erwächst die selbstverständliche Sicherheit im Gebrauch der Sprache, durch sie vollzieht sich die primäre sprachliche Sozialisation des Kindes. Sie kann sehr wohl pädagogisch beurteilt werden, sie kann mehr oder weniger „förderlich“, d.h. mehr oder weniger umfangreich, vielfältig, anregend oder aber dürftig, eintönig, uninteressant sein, und dem Kind entsprechend größere oder geringere Chancen der Sprachaneignung bieten. In diesem allgemeinen Sinne ist jeder Auf- und Ausbau von Sprache auch eine Auswirkung von „Förderung“ – und dieses Verständnis liegt zugrunde, wenn der Begriff der Sprachförderung in einem weiten Sinne verwendet wird“.*<sup>8</sup>

Wie auch bei Frick (2017, 19) wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, *„dass alle Handlungen einer Bezugsperson eines Kindes, die sich positiv auf die*

---

<sup>7</sup> IFP- Staatsinstitut für Frühpädagogik

<sup>8</sup> Siehe dazu auch Frick 2017, 23

---

*Sprachentwicklung auswirken, als sprachförderliches Verhalten verstanden werden. Somit gilt, dass Sprachbildung durch Sprachförderung aktiv unterstützt werden kann und nicht, dass der Begriff sprachliche Bildung anstelle von Sprachförderung verwendet werden kann".*

### **3.1.5 Der Begriff der Sprachförderung in den Wiener Kindergärten**

Bei Analyse der Dokumente und Dateien der MA10, findet man die Begriffe der „Sprachlichen Bildung“ und der „Sprachförderung“. *„Mit dem Ziel der sprachlichen Bildung ist im Bereich der Kindergärten der MA10 das ambitionierte und weitreichende Vorhaben verbunden, das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder – inklusive aller von den Kindern genutzten Erst- bzw. Familiensprachen - sensibel in den Kindergarten einzubeziehen und wenn möglich auch zu fördern“* (Wiedner/Zell 2019, 35). 56,3% der Kinder in den Wiener Kindergärten haben andere Erstsprachen als Deutsch (ebd.).

Die MA10 räumt laut Wiedner/Zell (2019,37) einer durchgängigen sprachlichen Bildung große Bedeutung ein. Dies bedeutet, dass sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe des gesamten pädagogischen Handelns (alle Bereiche, Themen, Aktivitäten) verstanden wird. Unter Durchgängigkeit wird seitens der MA10 die Vernetzung von Kindergarten und Schule, das Einbeziehen weniger bildungsnaher Institutionen (Markt, Bank usw.) sowie den Einbezug der Familiensprachen verstanden. (vgl. ebd.f.)

*„Der Begriff der ‚Sprachförderung‘ wird im Bereich der MA10 enger gefasst als jener der ‚sprachlichen Bildung‘ und bezeichnet die Unterstützung und gezielte Förderung des Spracherwerbs der Kinder in der gemeinsamen Sprache Deutsch. Sprachförderung im Sinne des Aufbaus von Deutschkompetenz kann als ein Teilbereich der auf die Förderung der gesamten sprachlichen Repertoires der Kinder gerichteten sprachlichen Bildung verstanden werden“* (Wiedner/Zell 2019, 38).

### **3.1.6 Sprachentwicklung und Spracherwerb**

Innerhalb der sprachlichen Tätigkeiten des Kindes spricht man von Sprachentwicklung, wenn die zugrunde liegenden Prozesse biologisch gesteuert sind, dagegen von Spracherwerb, wenn die Prozesse durch Eigenaktivität des Kindes

---

entstehen und von sprachlichem Lernen, wenn sie aus einer bewussten Ausrichtung auf Sprache hervorgehen (vgl. Reich 2008, 12). Jedoch werden die Begriffe in der Literatur tlw. nicht mehr differenziert (z.B.: Albers 2009, 16<sup>9</sup>; Tracy 2000,3), da die aktuellen Erklärungsansätze des Spracherwerbs die Wichtigkeit des Zusammenspiels von biologischen Prozessen und sprachlichen Input unterstreichen.

### **3.2 Der Spracherwerb**

Gegenwärtig werden weltweit ca. 6000 Sprachen gesprochen, von denen jede einzelne problemlos in der frühen Kindheit als Erstsprache erworben werden kann, unabhängig von Intelligenz oder sozialem Milieu (vgl. Tracy/Lemke 2009, 12). Dieser Spracherwerb kann nur in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden, wenn eine unverzichtbare Voraussetzung gegeben ist: eine Umgebung, in der gesprochen (bzw. gebärdet) wird (vgl. ebd.). Ist dieser so genannte Input von außen gegeben, erweist sich der Spracherwerb als sehr robuster, störungsresistenter Prozess, so dass Kinder ihre sprachliche Kompetenz ungehindert und auf erstaunlich ähnliche Weise entfalten (vgl. ebd, 13.). Nur ca. 6-8 Prozent der Kinder eines Jahrgangs weisen eine Sprachentwicklungsverzögerung auf, was darauf hinweist, dass der Spracherwerb weitgehend komplikationslos verläuft (vgl. Thoma/Tracy 2007, 58). Dies gilt auch für Kinder, die mit zwei Erstsprachen aufwachsen. Unterschiede in Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit oder Sprechbereitschaft können meist darauf zurückgeführt werden, wie abwechslungsreich, differenziert, gern und respektvoll in der sprachlichen Umgebung von Kindern kommuniziert wird (vgl. Tracy/Lemke 2009, 13). Der Spracherwerb beruht also wie in vielen anderen Bereichen auf einem komplexen Zusammenspiel von Veranlagung und Erfahrung (vgl. ebd.). Nicht die Gene sondern die Umwelt hat die Verantwortung inne, dem Kind sprachliche

---

<sup>9</sup> „Eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Spracherwerb und Sprachentwicklung wird hier bewusst nicht vorgenommen, obwohl sie grundlegend unterschiedliche theoretische Positionen repräsentieren. (...) Dieser Widerspruch, der die letzten fünfzig Jahre der Spracherwerbsforschung beherrscht hat, hebt sich jedoch in aktuellen Erklärungsansätzen auf, die weder auf sprachspezifische Prädispositionen noch auf den sprachlichen Input und dazugehörigen Diskurskontext verzichten können.“

---

Herausforderung in ausreichendem Umfang bereitzustellen, die das Gehirn für den Spracherwerb benötigt (vgl. Tracy/Lemke 2009, 13).

In allen Sprachgruppen weltweit lässt sich ein universelles Muster des Spracherwerbs feststellen. „Es lassen sich in allen Sprachgruppen weltweit weitgehend gleiche Phasen des Spracherwerbs finden“ (Roux 2005, 9).

*„Voraussetzungen für die kompetente Bereitstellung einer Umgebung, die die sprachliche Bildung von Kindern ermöglicht, werden in der Kenntnis der frühpädagogischen Fachkräfte über Meilen- und Grenzsteine des Spracherwerbs gesehen“* (Jungmann/Albers 2013, 18).

Ein spezifisches Wissen ist für eine gelungene Sprachförderung demnach unumgänglich. Wissen über Erstsprach- und Zweitspracherwerb bilden eine Grundlage für einen sprachanregenden Umgang. Auch für eine professionelle Einschätzung der kindlichen, sprachlichen Fähigkeiten ist dieses Grundlagenwissen unabdingbar.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der strukturellen Qualität der Sprachförderung. Da (unter anderem) das Wissen über Spracherwerb einer erfolgreichen Sprachförderung zu Grunde liegt und die Qualifikation der Mitarbeiter\*innen ein wesentliches Strukturmerkmal ist, wird eine zusammenfassende Übersicht zum Thema gegeben.

### **3.2.1 Spracherwerbstheorien**

Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Spracherwerbstheorien, die sich vor allem über die Auffassung des Einflusses der angeborenen Fähigkeiten und der Umweltfaktoren auf den Spracherwerb unterscheiden (vgl. Albers 2011, 16).

So steht beim nativistischen Ansatz die Annahme ,dass die Fähigkeiten zum Spracherwerb angeboren sind, im Vordergrund. Die Vertreter des kognitivistischen Ansatzes hingegen richten den Fokus auf die soziale Umwelt des Kindes und den kognitiven Lernstrategien (vgl. ebd.).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Genauere Informationen zu den unterschiedlichen Spracherwerbstheorien findet man z.B. bei Albers 2009.

---

Albers (2011, 16f.) zeichnet anhand der Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Theorien ein Verständnis von Spracherwerb, „welches entwicklungsbezogene Aussagen trifft und frühpädagogische Perspektiven ermöglicht“.

*„Wenngleich die Frage nach der Anlage- und Umweltbedingtheit der Sprache nicht befriedigend beantwortet ist, besteht zwischen den Theoriefamilien ein Grundkonsens in den folgenden drei Punkten:*

- 1. Der Spracherwerb oder das Sprachlernen finden implizit statt.*
- 2. Ein gelungener Spracherwerb ist ohne sprachliche Umwelt nicht möglich.*
- 3. Die inneren Voraussetzungen des Kindes und die äußeren Faktoren müssen im Sinne einer gelungenen Passung zusammenwirken" (Jungmann/Albers 2013, 32)*

Folgt man der nativistischen Theorie, so geht man davon aus, dass Sprache in der biologischen Ausstattung von Geburt an angelegt ist, sozusagen als Instinkt, der ohne bewusste Anstrengung oder Unterrichtung vom Kind spontan entwickelt wird (vgl. Albers 2011, 17). Sprache wird in diesem Verständnis als Ergebnis der Evolution gesehen. Sprache entwickelt sich daher durch ausreichende Stimulation durch die Umwelt nach einem genetisch vorgegebenen Plan (vgl. ebd.).

Kognitivistische Spracherwerbsmodelle gehen von einer parallelen Entwicklung allgemeiner kognitiver und sprachlicher Fertigkeiten aus. Die Erfahrung des Kindes mit Sprache und der sozialen Umwelt und nicht die angeborenen Prädispositionen der nativistischen Vertreter werden hier als Grundlage für die Entwicklung des Sprachsystems gesehen (vgl. Albers 2011, 17). Diese Outside-in Perspektive äußert sich in einem Entwicklungsprozess, der das Ergebnis eines Zusammenwirkens sprachlicher, kommunikativer und sozialer Interaktionen zwischen Kind und Umwelt darstellt (vgl. ebd. 18).

Die Bedeutung der Umwelt, im Speziellen der Bezugspersonen des Kindes, ist folglich innerhalb der Outside-in Theorien relativ hoch. Sie gehen weiter davon aus, dass die Bezugspersonen intuitiv die Struktur ihrer Sprache an die Anforderungen des Säuglings bzw. Kleinkindes anpassen (intuitive elterliche Didaktik) (vgl. ebd.). Von Seiten des Kindes wiederum erfolgt ein Erkennen darüber, wie das eigene Verhalten Reaktionen auslöst und wie das Verhalten der Bezugsperson beeinflusst werden kann (vgl. ebd.). Die an die Bedürfnisse des Kindes angepasste Sprache hat nicht nur eine

---

emotionale Funktion sondern auch eine besondere Bedeutung für den Spracherwerb: Die übertriebene Intonationsstruktur, der hohe Tonfall, lange Pausen an Wort- und Satzgrenzen und die reduzierte Komplexität und ein kindgerechter Wortschatz ermöglichen dem Kind zunehmend, Sprache in ihre Bausteine zu zerlegen, zu analysieren und somit Wörter und Sätze herauszufiltern (vgl. Albers 2011, 17).

Nutzt man die Erkenntnisse der verschiedenen vorgestellten Theorien und betrachtet sie nicht als Widersprüche, so können die Kontroverse um den Einfluss von Genen und Umwelt in den Hintergrund gestellt werden. Die neuere Säuglingsforschung bestimmt Entwicklung durch Interaktion zwischen biologischer Veranlagung und sozialer und physikalischer Umwelt, was bezogen auf den Spracherwerb bedeutet, dass dieser ein aktiver Prozess ist, in dem sich das kompetente Kleinkind um das Analysieren und Verstehen von Sprache bemüht (vgl. Albers 2011, 19). Nur durch seine biologische Grundausstattung und durch die Interaktion mit der Umwelt ist es dem Kind möglich die für Sprache notwendigen mentalen Strukturen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Für die Konzeption von Sprachfördermaßnahmen ist diese Annahme der Wichtigkeit von genetischer Ausstattung UND Umwelt von großer Bedeutung. Eine sprachanregende Umgebung und das Erkennen und Nutzen sprachförderlicher Situationen durch die Sprachförderkraft können das individuelle Sprachenlernen der Kinder somit unterstützen.

### **3.2.2 Die Sprachentwicklung**

Um Kindern eine sprachförderliche Umgebung bieten zu können, ist ein Grundlagenwissen über den kindlichen Spracherwerb unabdingbar. Nur so ist es möglich zu erkennen, wie weit ein Kind in seiner individuellen Sprachentwicklung ist und mit welchen Möglichkeiten man es hierbei unterstützen kann. „Man kann den Kindern die Spracherwerbsaufgabe nicht abnehmen – aber man kann als Sprachvorbild sein eigenes Sprachverhalten gezielt optimieren“ (Tracy 2009, 41).

Hier soll nun im Folgenden kurz auf die verschiedenen Ebenen des Spracherwerbs eingegangen werden, um zu skizzieren welches Grundlagenwissen Voraussetzung für eine erfolgreiche Sprachförderung ist.

---

Der Spracherwerb in der frühesten Kindheit verläuft beiläufig und implizit, ohne dass sich das Kleinkind bewusst und explizit mit dem Lernen der Sprache auseinandersetzen muss (vgl. Lemke/Tracy 2009, 14). Schon im Alter von zwei bis vier Jahren haben Kinder die Grammatik ihrer Erstsprachen mithilfe leistungsfähiger Mustererkennungs- und Analysefähigkeiten analysiert (ebd.). Auch mehrsprachig aufwachsende Kinder, die von Geburt an mit mehr als einer Sprache konfrontiert werden, verfügen bereits im Alter von zwei bis drei Jahren über mindestens zwei grammatische Systeme (ebd.).

Im Folgenden werden einige wesentliche Eckpunkte nach Roux (2005, 8-10) der Sprachentwicklung aufgezeigt. So kann ein kurzer Überblick über die einzelnen sprachlichen Entwicklungsetappen gegeben werden.

In den ersten Lebenswochen befindet sich der Säugling in der so genannten Schreiphase. Sind die Schreilaute zunächst unspezifisch, gewinnen sie schnell kommunikative Funktionen und ermöglichen Säuglingen ihren Unmut zu äußern. Im Alter von ca. 2-12 Monaten befindet sich der Säugling in der sogenannten Lallphase und „lernt seinen Artikulations- und Stimmapparat zu gebrauchen“ (Zusammenspiel zwischen Zunge, Gaumen, Lippen usw.). Das Kind lernt Laute zu imitieren. Danach folgt die Einwortphase (ca. 12-18 Monate) in der eindeutig erste Worte erkannt werden („Mama“, „Papa“) und der Aufbau des aktiven Wortschatzes beginnt. Nach der Einwortphase beginnt die Zwei- und Dreiwortphase (ca. 18-24. Monate). Bis zum zweiten Lebensjahr umfasst der aktive Wortschatz ca. 50 Wörter, wobei der passive weitaus größer ist.

Im zweiten und dritten Lebensjahr, in der sogenannten frühgrammatischen Phase, nimmt die Sprachproduktion weiterhin zu. Es entstehen umgeformte Mehrwortsätze und Flexionen werden zunehmend genutzt (oft verbunden mit Übergeneralisierungen). Im Alter von 36-38 Monaten (Phase der morpho-syntaktischen Strukturierung) werden die Sätze komplexer, der Wortschatz (aktiver Wortschatz umfasst 1500 Wörter) wächst enorm und die Aussprache verbessert sich. Mit sechs Jahren nähert sich der Sprachgebrauch der Erwachsenensprache an. Es werden komplexere Sätze verwendet, Vergangenheits- und Gegenwarts- und Zukunftsformen gebraucht. Der aktive Wortschatz umfasst ca. 5000 Wörter, 23.000 der passive und die Lautbildung ist weitgehend korrekt.

---

Der Spracherwerb ist also ein schrittweiser, komplexer Prozess, dem die Koordination des Sprechwerkzeugs, die Reizverarbeitung im Gehirn und die Speicherung der Lernerfahrungen zu Grunde liegen. „Dieser Prozess ist nicht beliebig von der Umwelt abtrennbar. Und auch nicht beliebig nachholbar“ (Roux 2005, 10). Das bedeutet, die Grundlagen des Spracherwerbs werden in der frühen Kindheit gelegt.

Die vereinfachten Ausführungen zum Spracherwerb<sup>11</sup> haben gezeigt, dass es sich hier um einen komplexen Prozess der frühen Kindheit handelt. Um diesen Prozess adäquat unterstützen zu können, ist ein Wissen darüber von großer Bedeutung. Auch die Wichtigkeit einer Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lässt sich hier erahnen und weist darauf hin, dass diese als bald als möglich einsetzen sollte, um einen problemlosen Zweitspracherwerb zu ermöglichen.

### **3.3 Der Zweitspracherwerb**

Wie in 3.1 beschrieben, gibt es eine Vielzahl von Definitionen der Mehrsprachigkeit. Die unterschiedlichen Formen können anhand des Spracherwerbszeitpunktes bzw. der Spracherwerbssituation unterschieden werden.

So spricht man vom primären Bilingualismus bzw. Doppelspracherwerb, wenn ein Kind von Geburt an mit zwei unterschiedlichen Sprachen aufwächst. Kinder haben grundsätzlich kein Problem, von Beginn an zwei unterschiedliche Sprachen zu erwerben. (vgl. Kerfin/Nagel 2005, 51) Bei zugewanderten Familien ist der doppelte Spracherwerb jedoch selten, da meistens von beiden Elternteilen dieselbe Sprache gesprochen wird.

Vom (sukzessivem) Zweitspracherwerb spricht man, wenn die zweite Sprache später erlernt wird. Hier wird zwischen dem gesteuerten/gelenkten und dem natürlichen/ungesteuerten Zweitspracherwerb unterschieden.

Unter dem gesteuerten/gelenkten Zweitspracherwerb versteht man den Erwerb einer Fremdsprache in einem Unterricht.

Der natürliche/ungesteuerte Zweitspracherwerb erfolgt ohne strukturierten Unterricht und ist dem Erstspracherwerb ähnlich. Eine Steuerung von außen ist hier nicht

---

<sup>11</sup> Eine Vielzahl von Veröffentlichungen widmet sich dem Spracherwerb intensiver (z.B.: Tracy/Lemke2009; Albers 2009).

---

notwendig. Dies geschieht zum Beispiel beim Eintritt in den Kindergarten. Hier treten Kinder oftmals das erste Mal in Kontakt mit der Umgebungssprache und lernen diese in den alltäglichen Spiel- und Handlungssituationen. (vgl. Kerfin/Nagel 2005, 51)

Hier von besonderem Interesse ist der natürliche frühkindliche Zweitspracherwerb. Oftmals kommen Kinder aus Migrationsverhältnissen erstmals im Kindergarten in intensiveren Kontakt oder überhaupt das erste Mal in Kontakt mit der Umgebungssprache Deutsch. Vor dem Eintritt in die Betreuungseinrichtung sind die Berührungspunkte der Kinder mit Migrationshintergrund mit Deutsch ganz unterschiedlich (z.B. durch Geschwister, Fernsehen, Spielplatz usw.) und daher sind auch die Deutschkenntnisse der Kinder ganz unterschiedlich (vgl. Reich, 18).

Wie auch beim Erstspracherwerb gibt es beim Zweitspracherwerb verschiedene Theorien, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

### **3.3.1 Die Spracherwerbstheorien für den Zweitspracherwerb**

Auch für den Zweitspracherwerb lässt sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Theorien in der Literatur finden. Einen umfangreichen Überblick findet man z.B. bei Albers (2009).

Durch die Vielzahl der Theorien wird sichtbar, dass *„das bisherige Wissen über Prozesse und Abläufe beim Zweitspracherwerb sowie über positive und negative Einflüsse für Schlussfolgerungen in Hinblick auf Sprachbildung und Sprachförderung mit Vorsicht betrachtet werden sollte“* (Heyd 1991, 23 zit.n. Sobczak-Filipczak 2013, 31f.). Diese große Anzahl an Theorien verweist jedoch nicht zwingend auf eine Schwäche der Forschung, sondern spiegelt die Vielfalt der Interessen und Perspektiven wider, mit denen man sich dem Forschungsbereich des Zweitspracherwerbs annähern kann (vgl. ebd.).

*„Es kann demgegenüber auch zum Ausdruck gebracht werden, dass Zweitspracherwerb ein komplexer und dynamischer Prozess ist, bei dessen Unterstützung eine Reihe von allgemeingültigen und individuellen Faktoren, wie Alter, Kognition und Emotionalität, berücksichtigt werden müssen“* (ebd.).

Sobczak-Filipczak (2013, 33f.) beschäftigt sich in ihrer Doktorarbeit intensiv mit der sprachlichen Bildung im Kindergarten vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit. Vor diesem Hintergrund und dem Bezug des sukzessiven Zweitspracherwerbes und der

---

Mehrsprachigkeit sowie der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit hat sie folgende Hypothesen als besonders bedeutsam für ihre Arbeit herausgearbeitet:

- die Interdependenzhypothese: Hier wird davon ausgegangen, dass der Erstspracherwerb Grundlage für den Zweitspracherwerb ist und somit eine sprachliche Förderung der Muttersprache eine große Bedeutung für die weitere sprachliche Bildung hat.
- Affective-Filter-Hypothese: Ausgangspunkt ist hier die Annahme, dass jede kognitive Entwicklung von positiven menschlichen Beziehungen und Emotionalität geprägt ist.

### **3.3.2 Der (früh)kindliche Zweitspracherwerb**

Aktuell ist noch wenig über den Verlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs bekannt. Es ist noch nicht klar, ob und worin sich dieser bei Kindern unterschiedlichen Alters (Vorschulalters) unterscheidet. So gibt es die Annahme, dass mit der zunehmenden Reifung des Gehirns robuste Mechanismen des Zweitspracherwerbs verloren gehen. So besteht die Möglichkeit, dass Fünfjährige schon andere Erwerbsstrategie benötigen als z.B. Drei- oder Vierjährige (vgl. Tracy/Lemke 2009, 30).

Jedoch lässt sich grundsätzlich festhalten:

*„Im frühen Kindesalter können Kinder erstaunlich schnell eine weitere Sprache erwerben, wenn in der Umwelt ein ausreichendes Sprachangebot vorliegt. Die Erstsprachen stehen dabei nicht im Weg“ (ebd., 31). „Erfolgreiches Sprachlernen hängt von der richtig dosierten Mischung von sprachlichen, kommunikativen, kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren ab“ (vgl. Angehrn/Schraner 2007, 29).*

Wie zu Beginn des Kapitels gezeigt, ist der (Erst-)Spracherwerb ein meist problemlos verlaufender Prozess, der einem universellen Muster folgt. Anhand des altersgemäßen Entwicklungsstandes können Sprachauffälligkeiten (frühzeitig) erkannt werden. Dieser Maßstab ist jedoch nicht auf den Zweitspracherwerb übertragbar.

*„Die zweite oder dritte Sprache eines Kindes kann nicht ohne weiteres Nachdenken am selben Maßstab gemessen werden wie die erste Sprache - zumal dann nicht, wenn sie später oder unter anderen Umständen erworben wird, als die erste; denn in diesen Fällen tritt die Altersstufenzuordnung außer Kraft“ (Reich 2008, 16).*

---

Die Phasen des Zweitspracherwerbs unterscheiden sich somit von den Phasen des Erstspracherwerbs. So wird die Phase 0 des Zweitspracherwerbs als ruhige Phase bezeichnet, in der die Kinder Daten sammeln, Beobachtungen und Imitationen stattfinden, um sich auf den fremden Rhythmus und Klang einzustellen (vgl. Angehrn/Schraner 2007, 27). Hier ist das Sprachverständnis größer als die Fähigkeit, selbst Sprache zu produzieren (vgl. De Cillia 2013, 6).

Anschließend folgt Phase 1, die „scheinbare Ordnung“, bei der das Sammeln von „auswendig gelernten Formeln und sprachlichen Ganzheiten“ (vgl. Angehrn/Schraner 2007, 28) im Fokus steht, welche der ersten Kommunikation dienen und oftmals Elemente aus beiden Sprachen des Kindes aufweisen. Im Übergang zur nächsten Phase nimmt die Zahl dieser gespeicherten Einheiten wieder ab.

Phase 2 wird als „Systemspezifisches Chaos“ bezeichnet. Eine Zerlegung und Neuzusammensetzung der Anfangsphase beginnt. Der Sprachgebrauch wird zunehmend kreativer und ist gekennzeichnet von Übergeneralisierungen, Fluktuationen von Regeln und einer zunehmenden Länge der Äußerungen (vgl. ebd.).

Die letzte Phase ist die Phase der Stabilität und Ordnung. Der Sprachgebrauch ist regelgeleitet und kreativ. Er weist zudem eine „hohe Flexibilität und Präzision eines gut sortierten Repertoires von Sprachmustern“ auf.

„Zweitspracherwerb ist nicht gleich Zweitspracherwerb: Die Verweildauer in den Phasen variiert individuell. Er wird beeinflusst von der sprachspezifischen Komplexität und der inner- und außerschulischen Förderung“ (ebd.).

Im Zweitspracherwerb kann es auch zu Problemen kommen, vor allem, wenn die Erstsprache des Kindes nicht wertgeschätzt wird und nicht als Gewinn betrachtet wird. Hier wird oft von doppelter „Halbsprachigkeit“ bzw. „Semilingualismus“ gesprochen. Damit ist gemeint, dass das Kind in der Erstsprache und in der Zweitsprache einen Entwicklungsrückstand aufweist. (vgl. Kerfin/Nagl, 53) Dies kann zum Beispiel durch die strikte Trennung der Sprachwelten entstehen.

*„Beispielsweise könnte sich das muttersprachliche Niveau auf die häuslichen und familiären Erfahrungen beschränken, also die Versprachlichung abstrakter Sachverhalte vernachlässigen. Und umgekehrt könnte in der Zweitsprachumgebung das „Zur-Sprache-Bringen“ emotionaler Situationen zu kurz kommen. Daher ist es*

---

*wichtig, die jeweiligen Sprachen nicht aus den unterschiedlichen Erfahrungsbereichen auszuklammern"* (Kerfin/Nagl, 53).

Zudem geht mit Schuleintritt häufig die Vernachlässigung der Erstsprache einher. Kinder mit nicht deutscher Familiensprache werden meist nur in der Zweitsprache alphabetisiert, also in der bis dato unsichereren Sprache. Daraus folgt oftmals eine Vernachlässigung des Erstspracherwerbs, der mit Schuleintritt natürlich bei Weitem nicht abgeschlossen ist. Eine unzulängliche Beherrschung beider Sprachen ist oftmals die Folge. Diese Unzulänglichkeit ist jedoch im Alltag oftmals nur schwer feststellbar, und zeigt sich häufig erst, wenn die akademischen Sprachfähigkeiten, bzw. die Bildungssprache in den Vordergrund rückt. (vgl. De Cillia 2013, 4)

Die Anerkennung und Wertschätzung der Erstsprache ist eine wichtige Grundlage für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. *„Eine negative Auswirkung auf die Sprachentwicklung oder gar die Identitätsentwicklung ist möglich, wenn Kinder Ablehnung erfahren, weil ihre Erstsprache mit wenig Prestige besetzt ist"* (Angehrn/Schraner 2007, 28).

Bei der Beurteilung des Sprachstandes sollten die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs immer berücksichtigt werden. Der Zweitspracherwerb (ähnlich wie der Erstspracherwerb) verläuft nicht linear sondern dynamisch. So kann es zu scheinbaren Rückschritten kommen, z.B. wenn eine bestimmte Regel entdeckt wird und diese dann nicht adäquat angewendet wird. Diese Übergeneralisierung ist jedoch auch im Erstspracherwerb zu beobachten.

„Weiters kommt es bei zweisprachigen Kindern zu Phänomenen der ‚Sprachalternation‘ (code switching, code mixing), bei denen Elemente beider Sprachsysteme miteinander gemischt werden“ (De Cillia 2013, 6). Das ist jedoch ein völlig normales Phänomen und zeigt einen kreativen Umgang mit den eigenen sprachlichen Ressourcen (ebd.).

---

## 4 DIE SPRACHFÖRDERUNG

Wie schon aus den vorhergehenden Ausführungen ersichtlich, wird der Sprachförderung im bildungspolitischen Diskurs und vor allem im Rahmen programmatischer Debatten eine besondere Bedeutung zuteil. *„Sprachliche Kompetenzen sind ‚Schlüsselkompetenzen‘ mit großem Einfluss auf andere Entwicklungsfelder, z.B. die soziale und emotionale Entwicklung, aber auch auf Bildungs- und Lebenschancen von Kindern insgesamt“* (Mayr 2013, 84).

Eine qualitativ hochwertige Sprachförderung soll Kinder beim Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch unterstützen, um ihnen so unter anderem einen guten Einstieg in das Schulsystem zu ermöglichen.

Doch was ist unter einer qualitativen hochwertigen Sprachförderung zu verstehen und wie soll diese bestmöglich umgesetzt werden?

Für die Verbesserung der Sprachkompetenz für Kinder im vorschulischen Bereich, sind folgende Punkte von Bedeutung (siehe dazu Schneider et al. 2013, 63):

Die Dauer des Besuchs in vorschulischen Bildungseinrichtungen hat Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Bei einem mindestens dreijährigen Besuch konnte ein Effekt auf die Lesestärke festgestellt werden. Häufige Sprachanlässe und Anregungen in der Zielsprache sind wesentlich für die Verbesserung der Sprachkompetenz. Zudem wurde eine Korrelation zwischen der Qualität der Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals und der Sprachkompetenz der Kinder festgestellt.

Obwohl die Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen immer mehr an Bedeutung zugenommen hat, *„ist die Faktenlage dürftig in Bezug auf folgende vier Punkte:*

- *Qualifizierung des pädagogischen Personals*
- *Weiterbildung zur Qualifizierung des pädagogischen Personals*
- *Ausgestaltung der Sprachförderung*
- *Wirkung der Sprachfördermaßnahmen“* (ebd.).

In der Literatur sind unzählige Artikel zum Thema der Sprachförderung zu finden. Die zum Einsatz kommenden sprachförderlichen Maßnahmen, reichen vom ganzheitlichen

---

Ansatz sprachlicher Bildung bis zum Einsatz vorgefertigter Sprachförderprogramme. „Gemeinsam ist den Programmen, dass sie meist nicht (unabhängig bzw. mit Kontrollgruppen) evaluiert sind und dass deshalb die Ergebnisse zu den Programmen, sofern vorhanden, nicht stark belastbar sind. Insgesamt ist die Forschungslage zur Wirksamkeit noch ausbaubar (...)“ (Schneider et al. 2013, 64).

### **Exkurs – Forschungssituation**

Die Forschungssituation zum Thema Sprachförderung im deutschsprachigen Raum ist wie bereits erwähnt unbefriedigend. Eine ausführliche Analyse zur Wirksamkeit der Sprachförderung in unterschiedlichen Bereichen (frühe Kindheit, Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I und II) findet man in der Expertise im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich vom Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW und dem Mercator Institut (siehe dazu Schneider et al. 2013, 2f.). Zusätzlich zu den unterschiedlichen Altersgruppen wird auch zwischen den verschiedenen Sprachdomänen (Lesen, Schreiben Zuhören und Sprachen) differenziert. Ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand, die empirische Evidenz sowie Empfehlungen sind bereichsweise angeführt. Es wird darauf hingewiesen, dass im angloamerikanischen Raum eine bessere Forschungslage gegeben ist, welche mit Vorsicht auch auf den deutschsprachigen Raum umgelegt werden kann (siehe dazu Schneider et al. 2013, 65). „Eine Analyse der internationalen Literatur zeigt: Der Besuch einer vorschulischen Institution verbessert die Wortschatzentwicklung gegenüber der rein innerfamilialen Betreuung geringfügig“ (NICHD Early Child Care Research Network, 2000; Osborn & Milbank, 1987 zit. n. Schneider et al. 2013, 65).

Auf Basis der Auseinandersetzung mit den nationalen und internationalen Studien werden in der genannten Expertise folgende Empfehlungen für eine wirksame Sprachförderung ausgesprochen. „Eine wirksame Sprachförderung im Elementarbereich benötigt eine ausreichende Qualifizierung der Förderkräfte und geeignete Rahmenbedingungen bei der Förderung, um die angestrebten Effekte zu erzielen“ (Schneider et al. 2013, 67).

## **4.1 Der ganzheitliche Ansatz vs. Sprachförderprogramme**

In den Diskussionen um eine erfolgreiche Sprachförderung lassen sich zwei kontroverse Betrachtungsweisen ausmachen. So stehen sich Befürworter\*innen eines

---

systematischen, meist linguistisch ausgearbeiteten Sprachförderprogramms und Vertreter\*innen der ganzheitlichen Sprachförderung gegenüber<sup>12</sup>. Die systematisch und linguistisch geprägten Sprachförderansätze haben den Vorteil, dass sie sich auch von Pädagog\*innen umsetzen lassen, die keine speziellen Kenntnisse über die Sprachförderung aufweisen (Gasteiger-Klicpera/Paleczek 2014, 43). Die ganzheitlichen Sprachförderkonzepte hingegen sind in einen pädagogischen Kontext eingebettet und lassen sich gut in den Alltag integrieren. Allerdings fehlt es hier oft an (linguistisch) spezifischen Strategien. Dadurch können die sprachlichen Kompetenzen der Kinder nicht nachhaltig gefördert werden. (ebd.)

Die Baden-Württemberg Stiftung hat in einer großangelegten Studie die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern methodisch aufwendig durch zwei Forscher\*innengruppen evaluiert. Die Ergebnisse waren eindeutig und ernüchternd.

*„Es zeigte sich, dass weder die linguistisch fundierten noch die ganzheitlich pädagogisch implementierten Förderprogramme deutliche Effekte erzielen konnten. Ein wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung war, dass es seitens der pädagogischen Fachkräfte sowohl eines wesentlich differenzierteren Verständnisses für linguistische Aspekte von Sprache sowie von deren Vermittlung bedarf als auch des Wissens darüber, wie diese spezifisch sprachlichen Inhalte in einem pädagogischen Kontext inszeniert werden können, sodass die Kinder davon profitieren“ (ebd. 44).*

Doch was bedeutet diese Erkenntnis für die Sprachförderung? Wäre eine Synthese aus ganzheitlicher und gezielter Sprachförderung sinnvoll?

Um sich diesen Fragen anzunähern, sollen nun die wesentlichen Merkmale und Unterschiede der ganzheitlichen und spezifischen Sprachförderung dargestellt werden.

„Ganzheitlich“ ist mittlerweile ein inflationär gebrauchter Begriff, geht jedoch auf Maria Montessori „Lernen mit allen Sinnen“ zurück (vgl. Gasteiger-Klicpera 2013, 249). Dieses Konzept ist „im Bereich der sprachlichen Bildung“ bestimmt von Bedeutung, da Sprache immer die gesamte Person involviert und in einen Kontext eingebettet ist“ (ebd.). Sprachliches Lernen ist immer ein ganzheitliches Lernen, da

---

<sup>12</sup> Siehe dazu auch das Werk „Schlüsselkompetenzen Sprache“ (Jampert/Best/Guadatiello/Zehnbauer 2007). Hier findet man eine systematische Übersicht unterschiedlichster Sprachförderprogramme.

---

Sprache die Grundlage begrifflichen Denkens darstellt und die Begriffsentwicklung mit der sprachlichen Entwicklung von Kindern verbunden ist (vgl. Gasteiger-Klicpera 2013, 249). Zudem hat Sprache immer eine kommunikative Funktion. „Soziales, emotionales und motivationales Lernen gehen demnach beim Erlernen von Sprache immer Hand in Hand. Insofern kann sprachliche Bildung wohl als ganzheitliche Bildung verstanden werden“ (ebd.).

Zudem sind ein gutes Sprachvorbild, ein qualitativ hochwertiger sprachlicher Input und eine sprachanregende Umgebung für die sprachliche Bildung unabkömmlich.

Gasteiger-Klicpera (2013) argumentiert, dass der Begriff „ganzheitlich“ wenig über die sprachliche Bildung aussage und auch im Rahmen eines gezielten Sprachförderprogrammes ganzheitlich gefördert werden könne. Sie spricht daher von sprachsystematischen Sprachförderprogrammen und vom situierten Lernen (ebd. 250). Unter der ganzheitlichen Sprachförderung bzw. dem situierten Lernen wird im Allgemeinen eine in den Alltag integrierte Sprachförderung verstanden, die sich an pädagogischen Grundsätzen orientiert und das Interesse des Kindes in den Mittelpunkt stellt (vgl. Gasteiger-Klicpera/Paleczek 2014, 47). „Ganzheitliche sprachliche Bildung geht von der Lebenssituation der Kinder und ihren alltäglichen Erfahrungen aus und es wird versucht, ein ‚Sprachbad im Alltag‘ zu ermöglichen“ (ebd. 48). Hier wird die Verbindung von sozialem und emotionalem Lernen sowie dem sachlichen Lernen in den Vordergrund gestellt. Ganzheitliche Förderprogramme stellen die kommunikativen Zusammenhänge, die als Grundlage für den kindlichen Spracherwerb gesehen werden, in den Mittelpunkt. Dem Erzieher-Kind-Dialog kommt hier eine besondere Bedeutung zu. (vgl. Zehnbauer/Jampert 2007, 35) Kritisiert wird bei diesem Ansatz häufig, dass er zu unspezifisch auf die sprachlichen Strukturen eingeht und Sachthemen zu kurz kommen. Weiters befürchtet man bei den Kindern durch die Mitsprache bei der Gestaltung eine gewisse Überforderung (vgl. Gasteiger-Klicpera/Paleczek 2014, 48).

Die sprachsystematischen Programme hingegen orientieren sich an den linguistischen Merkmalen, welche sie den Kindern auch vermitteln wollen. Auch die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs sind hier relevant. *„Eine strukturierte Sprachförderung sollte also in diesem Sinn explizit als Lehr-/Lernsituation begriffen werden, in der erwachsene und kompetente Sprecher innerhalb einer intensiven kommunikativen*

---

*Interaktion die sprachlichen Wissenslücken auffüllen, die Kinder nichtdeutscher Erstsprache im Deutschen haben(...)*" (Gudatiello 2007, 39). Der strukturierte und systematische Aufbau ist jedoch häufig alltagsfern und unflexibel. (vgl. Gasteiger-Klicpera/Paleczek 2014, 48) Die Vertreter des ganzheitlichen Ansatzes kritisieren zudem den zu geringen Spielraum für Dialoge und die isolierten Trainingseinheiten (vgl. Zehnbauer/Jampert 2007, 36). Die strukturierten Programme sind für pädagogische Fachkräfte oft gut umsetzbar, jedoch sind die arrangierten Situationen meist nicht wirklichkeitsnah, was zu einem Motivationsproblem der Kinder führen kann.

Eine optimale Förderung ist bei keinem der beiden Richtungen zu erwarten, daher liegt es nahe zu vermuten, dass eine Kombination aus beiden Strömungen zu einer qualitativ hochwertigeren und effektiveren sprachlichen Bildung führen könnte.

Beide Sichtweisen zur sprachlichen Förderung eint jedoch ein gemeinsames Ziel. „Kinder nichtdeutscher Erstsprache sollten in dem Maß Kenntnisse im Deutschen erlangen, dass sie an ihrem Kindergartenalltag und späteren Schulalltag aktiv partizipieren können“ (Guadatiello 2007, 39). Auch wenn im ganzheitlichen Ansatz der positive Einfluss der Sprachförderung für alle Kinder betont wird, kann allgemeiner formuliert dies als gemeinsames Ziel der unterschiedlichen Sprachförderprogramme betrachtet werden.

Eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung kann ebenso systematisch erfolgen, wenn sich die pädagogischen Fachkräfte bewusst sind, welche Aspekte bei den Kindern einer besonderen Förderung bedürfen und wie diese durch anregende Situationen im Alltag gefördert werden können (vgl. Gasteiger-Klicpera 2013, 252). Eine Hilfestellung bei der Umsetzung können Sprachförderprogramme sein. *„Die Gestaltung sprachanregender Interaktionen, in denen die Reichhaltigkeit und Spezifität der Sprache, aber auch deren Präzision deutlich wird, und deren sprachliches Anforderungsniveau an das Niveau der Kinder angepasst ist, muss in den Alltag in der Kindertageseinrichtung integriert werden und diesen verändern“* (ebd.).

Auch bei Guadatiello (2007,40) ist der Ruf nach einer Synthese beider Strömungen zu vernehmen.

---

*„Alle Aspekte der Strukturiertheit, von der Herstellung einer spezifischen Lehr-/Lernsituation bis hin zu genauen sprachdidaktischen Umsetzungen, stehen also nicht im Widerspruch zu elementarpädagogischen Konzepten, die die Eigenbeteiligung des Kindes am Entwicklungsprozess, die Komplexität von Erwerbsprozessen und ihre identitätsbildende Kraft betonen. Lediglich kurzfristig angedachte Sprachkurse und Sprachtrainings sind als problematisch anzusehen, da sie die Langfristigkeit des Spracherwerbsprozesses – letztlich meist aus Kostengründen – zu umgehen versuchen“ (Guadatiello 2007, 40).*

## **4.2 Die Sprachförderkompetenz**

Nicht nur die Wahl (und Umsetzung) des Sprachförderprogrammes ist von wesentlicher Bedeutung. So wird als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche, qualitativ hochwertige Sprachförderung, die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte gesehen.

*„Sprachförderwirkungen hängen davon ab, wie kompetent die Erzieherin den Alltag im Kindergarten im Allgemeinen und für die Sprachförderung im Besonderen zu gestalten vermag“ (Fried/Briedigkeit 2008, 8 zit.n. Jungmann/Albers 2013, 96).*

Im folgenden Abschnitt soll nun ein sprachwissenschaftliches Modell zur Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte von Hopp, Thoma und Tracy (2011) vorgestellt werden. Die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte wird in diesem Modell aus spracherwerbtheoretischer und sprachwissenschaftlicher Perspektive dargestellt (ebd., 610).

*„Ziel dieses Beitrages ist es, weitgehend unabhängig von einzelnen Förderprogrammen oder -konzepten, ein Kompetenzmodell vorzustellen, das zum einen Erfordernisse und Inhalte der Sprachförderung durch Fachkräfte im frühpädagogischen Bereich formuliert und zum anderen einen Bezugsrahmen zur Einordnung und Beurteilung von Sprachförderung in frühpädagogischen Einrichtungen liefert“ (ebd.).*

Das Modell dient als Ausgangspunkt einer empirischen Validierungsstudie (SprachKoPF – Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte, Tracy et al. 2010) und soll weiters der Evaluierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten im

---

sprachförderlichen Bereich sowie der Fundierung von Ausbildungsinhalten dienen. Oft sind Beschreibungen zur Sprachförderung praktisch orientiert. Sprachwissenschaftliche Ansätze beschreiben häufig spezifische Methoden zur Sprachförderung ohne Bezugnahme auf ein sprachwissenschaftstheoretisches Modell der Sprachförderkompetenz (vgl. Hopp/Thoma/Tracy 2011, 610). In der Bildungswissenschaft und -forschung stehen „explizite Beschreibungen von Bildungsstandards für Schüler (Überblick: Köller 2009) und als Kompetenzmodelle von Lehrenden (Baumert und Kunter 2006, Blömeke et al. 2010) gegenüber“ (ebd.). Und genau hier will dieses Modell anknüpfen.

Als wirksame Sprachförderung wird hier das Herstellen von Situationen bezeichnet, die einen relevanten Input liefern. Demnach soll die Sprachförderkraft in der Lage sein, eine Situation zu schaffen, die das Kind in seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung fördert. Weiters ist die Fähigkeit der Sprachförderkraft, den Entwicklungsstand und den Förderbedarf des Kindes zu diagnostizieren von großer Bedeutung. Zudem soll sie imstande sein basierend auf ihrem Wissen zum natürlichen Spracherwerb, eine Situation zu schaffen in der das Kind sprachliche Förderung erhält (vgl. ebd. 613).

Dies bedeutet, dass die Sprachförderperson zur Schaffung einer Sprachfördersituation über „bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen)“ (ebd. 614) verfügen muss.

Graphisch wird das Modell von den Autoren wie folgt dargestellt.

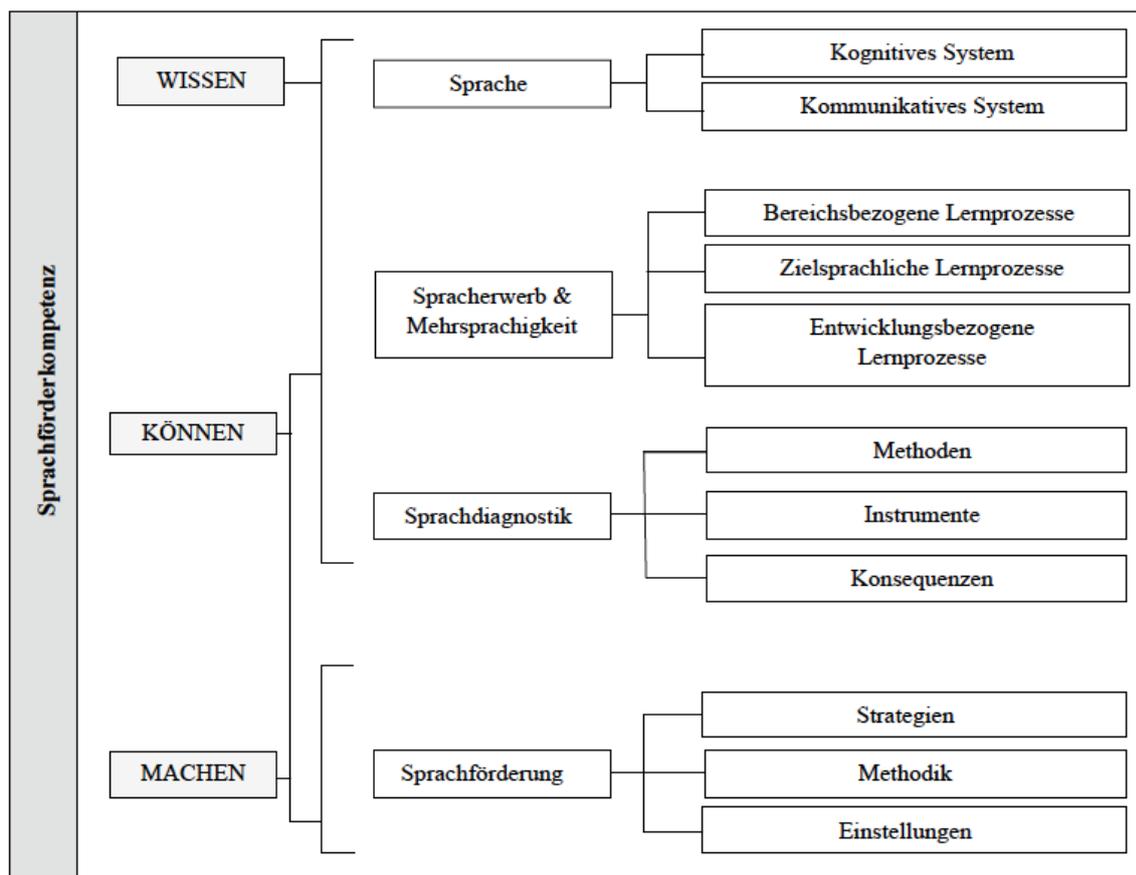


Abbildung 4.1 Graphische Darstellung des Modells zur Sprachförderkompetenz von Hopp/Thoma/Tracy 2011, S. 214

Das skizzierte Modell zeigt einerseits, welche Kompetenzbereiche die Sprachförderung umfasst und gibt somit Einblick in die Komplexität des Themas und lässt andererseits erahnen, welche hohen Anforderungen an eine qualifizierte Sprachförderkraft gestellt werden. Um eine qualitativ hochwertige Sprachfördersituation mit relevantem Input schaffen zu können, muss die Sprachförderperson in der Lage sein, auf ihr Wissen und Können in den verschiedenen Bereichen zurückzugreifen und diese auch in der konkreten Situation anzuwenden, umzusetzen sowie an die vorhandenen Rahmenbedingungen anzupassen.

### 4.3 Die Prinzipien der Sprachförderung

Konishi et al. haben in Anlehnung an vorhandene Forschungsliteratur sechs Prinzipien der Sprachförderung entwickelt, welche für die Sprachentwicklung aller

---

Kinder von Bedeutung sind. Diese sollen im Anschluss kurz dargestellt werden. (vgl. Konishi et al. 2013, 162)<sup>13</sup>

*Prinzip Nr.1: Kinder lernen die Wörter, die sie am häufigsten hören*

Die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs beeinflussen die Entwicklung des Wortschatzes. Der sprachliche Input der ersten Jahre hat großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung. Die Unterschiede bedingt durch den sozio-ökonomischen Status sind hier markant.

*Prinzip Nr. 2: Kinder profitieren davon, wenn sie vielfältige Wortbeispiele und Sprachstrukturen hören*

Um die Bedeutung eines neuen Wortes vollständig zu erfassen braucht es einen vielseitigen, in unterschiedliche Kontexte gebetteten Input seitens der Erwachsenen. Durch eine häufige in verschiedenen Kontexten eingebettete Begegnung der Wörter wird das Wortschatzlernen und Wortverständnis angeregt.

*Prinzip Nr. 3: Wortschatzlernen und Grammatiklernen sind wechselseitige Prozesse*

Wortschatzlernen und Grammatiklernen sind wechselseitige Prozesse, die einander bedingen. Neue Deutungen können mit Hilfe von bekannten Strukturen erfahren werden. Es ist anzunehmen, dass Kinder mit schwächerem Sprachverständnis weniger von fördernden Maßnahmen profitieren als Kinder mit höherem Sprachverständnis. Das bedeutet, dass spezifische Maßnahmen und Strategien zum Einsatz kommen müssen, um das Sprachenlernen adäquat zu unterstützen.

*Prinzip Nr.4: Kinder lernen die Wörter für Dinge und Ereignisse leichter, die sie interessieren*

Die Wahl der Themen in der Sprachförderung hat somit große Relevanz, da Themen die das Kind interessieren, die Sprachförderung positiv beeinflussen. Das Prinzip der geteilten Aufmerksamkeit (zwei Personen richten gleichzeitig ihr Interesse auf ein Objekt) ist besonders förderlich und unterstützt das Wortschatzlernen. Ebenso kann das symbolische Spiel das Wortschatzlernen positiv beeinflussen.

---

<sup>13</sup> Siehe dazu auch Frick 2017, 111f.

---

*Prinzip Nr. 5: Interaktive und zuwendungsstarke Umwelten fördern den Spracherwerb.*

Interaktionen geprägt von Einfühlungsvermögen, Akzeptanz, Kooperation und Zuwendung sowie ein interaktiver Austausch beeinflussen die Sprachentwicklung positiv. Einfühlsame auf den Interessen des Kindes aufbauende Interaktionen wirken sprachanregend, besonders dann wenn der sprachliche Input reichhaltig ist. „Insgesamt begünstigen diejenigen Interaktionen die Sprachentwicklung, die die Perspektive des Kindes einnehmen, engagierte Gespräche anregen und einen reichhaltigen sprachlichen Input verwenden“ (Konishi et al. 2013, 169).

*Prinzip Nr. 6: Kinder lernen am besten in sinnstiftenden Kontexten*

Informationen, die in integrierten Kontexten angeboten werden, werden besser aufgenommen als Informationen, die als isoliertes Faktenwissen präsentiert werden. Vor allem gelenkte Spielsituationen unterstützen die Lernqualität, Speicherung und kognitive Leistung. „Durch gelenkte Spielansätze können Fachkräfte ein Lernumfeld um ein allgemeines Bildungsziel herum anlegen, indem sie die natürliche Neugier und das Explorationsverhalten von Kindern anregen“ (ebd. 170).

Dieses Kapitel versuchte sich der Frage „Was macht eine qualitativ hochwertige Sprachförderung aus?“ anzunähern und aufzuzeigen, wie komplex das Feld der Sprachförderung ist. Die Wahl eines Sprachförderprogrammes ist von ausschlaggebender Bedeutung, wobei hier wissenschaftlich gesehen keine eindeutigen Empfehlungen abgegeben werden können und eine Kombination aus alltagsintegrierter und strukturierter Sprachförderung sinnvoll erscheint. Ganz wesentlich korreliert die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkraft mit der Qualität der angebotenen Sprachförderung. Die Anforderungen an die pädagogische Fachkraft sind diesbezüglich hoch und komplex und umfassen die unterschiedlichsten Bereiche. Die Kompetenz der pädagogischen Fachkraft beeinflusst unmittelbar weitere Dimensionen der Strukturqualität. *„Nur ein fachkompetentes Team schafft z.B. durch eine sinnvolle Gruppenorganisation, durch eine durchdachte Struktur des Tagesablaufs und ein vielfältiges Lernen anregende und ästhetische Raumgestaltung eine optimale Umgebung für die Entwicklung von Kindern“* (Kieferle 2013, 51).

---

Hier wurden nur einige Bereiche angeschnitten und die Darstellungen bieten einen Einblick in das Themenfeld der Sprachförderung. Ein weiterer wichtiger Bestandteil in der Sprachförderung ist die Sprachstandserhebung. Diese wurde hier ausgeklammert, soll jedoch nicht gänzlich unerwähnt bleiben. Laut der Studie „PluKi – Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer“ Einrichtungen“ (Hover-Reisner/Schluß et al. 2017) liegt hinsichtlich der Sprachstandserhebung ein erhebliches Verbesserungspotenzial vor. Ein Grund dafür ist, dass diese von Pädagog\*innen durchgeführt werden, die sich mit dieser Aufgabe jedoch oft überfordert fühlen (vgl. Hover-Reisner/Schluß et al. 2017, 166) „Insofern sind auch die Daten der Sprachstandserhebung nur bedingt verlässlich. Hier wäre es sinnvoll, die Sprachstandserhebung generell von ausgebildetem Personal, im Beisein der vertrauten Pädagog\_innen, durchführen zu lassen“ (ebd). Eine solche Entwicklung ist laut dem Expert\*inneninterview nicht abzusehen. Eine Intensivierung der Schulungen für die Sprachstandserhebungen (BESK bzw. BESK-DAZ Schulungen) in den Kindergärten sind geplant. Es ist vorgesehen, dass die Sprachförderkraft bei der Sprachstandserhebung unterstützend wirkt und in einer gemeinsamen Absprache mit der gruppenführenden pädagogischen Fachkraft die Erhebung durchgeführt wird. Dass dies nicht immer der Fall ist und in manchen Einrichtungen die Pädagog\*innen oder auch die Sprachförderkräfte die Erhebung alleine durchführen, ist bekannt. (vgl. E 157-168)

---

## 5 DIE PÄDAGOGISCHE QUALITÄT IN KINDERGÄRTEN

Der Begriff der Qualität in Bezug auf elementarpädagogische Einrichtungen bzw. die Sprachförderung in Kindergärten ist ein sehr weitgreifender und breitgefächertes Begriff. Im Zuge dieses Kapitels wird das Qualitätsverständnis dieser Masterthesis erarbeitet und dargelegt.

Mit der Frage nach der Qualität von Kindergärten ist die Wissenschaft und Politik schon Jahrzehnte lang beschäftigt. Wurde in den Fünfzigerjahren vor allem die Vermittlung von Wärme und Pflege als qualitativ hochwertige Kinderbetreuung bezeichnet, lag der Fokus in den Sechziger und Siebziger Jahren vor allem auf der kognitiven Entwicklung und der Förderung eben dieser. In den letzten Jahrzehnten ist vor allem das „ganze Kind“ in den Fokus der Qualitätsbezeichnung gerückt, wobei nicht nur auf die kognitive, sondern ebenso auf die emotionale und soziale Entwicklung und Unterstützung des Kindes sowie Aspekte der Gesundheit, Sicherheit und Lebensqualität Bezug genommen wird. (vgl. Hartmann/Stoll 2001, 14)

Die Betreuung der Kinder außerhalb der Familie hat in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen und gehört für die meisten Kinder ab drei Jahren oder früher zum Alltag. Die Betreuungsquote der 3-, 4- und 5-jährigen Kinder ist in allen drei Altersgruppen in den letzten Jahren beträchtlich gestiegen. So werden mittlerweile 86,7 Prozent der 3-Jährigen (1998: 73,4 Prozent), 96,4 Prozent der 4-Jährigen (1998: 92,2 Prozent) und 97,5 Prozent der 5-Jährigen (1998: 93,8 Prozent) in Kindertagesheimen betreut. (vgl. Statistik Austria 2018/19; 14)

Seit dem Jahr 2010/2011 sind Kinder im Jahr vor der Schule zu einem halbtägigen Kindergartenbesuch verpflichtet (vgl. oesterreich.gv.at 2016,[1]) Im Wiener Frühfördergesetz heißt es dazu:

*„ § 1. Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verpflichtet werden“ (LGBl. Nr. 21/2010, 1)*

Mit der verstärkten Auslagerung der Betreuung und Erziehung in die Institution Kindergarten geht auch das verstärkte Interesse an der Qualität dieser sowie an der

---

Qualitätskontrolle einher. „Insgesamt gesehen lässt sich damit ein epochaler Trend zur Auslagerung und Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter aus den Herkunftsfamilien der Kinder in Sozialisationsräume feststellen, für die eine öffentliche Verantwortung besteht“ (Tietze et al. 1998, 339). Der Sozialisationsraum Kindergarten nimmt in der heutigen Zeit einen bedeutsamen Platz im Lebenslauf der Kinder ein und somit ist ein verstärktes Interesse an der pädagogischen Qualität von großer Relevanz.

Die Qualität in Kindergärten kann nur als ein mehrdimensionales Konstrukt gedacht werden. So haben unterschiedliche Blickwinkel auch unterschiedliche Qualitätsmerkmale. Betrachtet man aus Sicht der Eltern die Qualität der Einrichtungen ergeben sich andere Qualitätsmerkmale als aus Sicht der Arbeitnehmer\*innen in den Einrichtungen. So sind lange Öffnungszeiten für berufstätige Eltern möglicherweise ein Qualitätskriterium, wohingegen sich die Arbeitnehmer\*innen der Einrichtungen familienfreundliche Arbeitszeiten wünschen. (vgl. Tietze 1998, 19f.) Auch aus der Perspektive der Träger sowie der Kinder können sich unterschiedliche Qualitätskriterien ergeben (ebd.). „Eine wie auch immer geartete Definition beinhaltet ganz bestimmte Interessen und Prioritäten und reflektiert Wertungen und Überzeugungen“ (Tietze 1998, 20 zit.n. Moss & Pence 1994).

## **5.1 Das Qualitätsverständnis dieser Arbeit**

Das hier vorliegende Qualitätsverständnis beruht auf den Ausführungen von pädagogischer Qualität von Wolfgang Tietze et al. (1998). In zahlreichen Studien und Skalen zur Qualitätsprüfung (z.B.: Kinder von 4-8 Jahren 2005 [Tietze W., Rossbach, H-G.; Grenner, K.] NUBBEK-Studie 2013[ Tietze,W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J. et al.] 2013.) sowie beim „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ des Charlotte Bühler Instituts (2009) ist dieses Qualitätsverständnis Ausgangspunkt der theoretischen Ausführungen. Doch auch dieses Qualitätsverständnis muss sich Kritik stellen. So wird unter anderem darauf hingewiesen, dass dieses Qualitätsmodell auf den Ansichten westlich, individualisierter Gesellschaften beruht, obwohl eine kulturelle Vielfalt innerhalb der Gesellschaft vorliegt und Qualitätsvorstellungen anderer Gesellschaften (kollektivistisch orientierten Gesellschaften) nicht berücksichtigt bzw. nicht gewürdigt

---

werden. Unterschiedliche Gesellschaftsformen haben unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsziele und somit auch eine andere (manchmal sogar gegensätzliche) Auffassung von pädagogischer Qualität. (vgl. zusammenfassend Stamm/Edelmann 2013).

Da der Bildungsplan-Anteil Sprache (Charlotte Bühler Institut 2009) allen elementaren Bildungseinrichtungen als Orientierung zur sprachlichen Bildung vorliegt und so auch Leitfaden der Wiener Kindergärten ist, erweist es sich jedoch als sinnvoll bei der Untersuchung der Strukturqualität der Sprachförderung in Wiener Kindergärten, welche ebenso auf dem theoretischen Ausgangspunkt von Tietze et al. (1998) beruht und im Anschluss näher ausgeführt wird, von einem übereinstimmenden Qualitätsverständnis auszugehen. *„Tietze et al. (1998; vgl. auch Tietze, Creyer, Bairrao, Palacios & Wetzel, 1996; Tietze & Roßbach, 1996) repräsentieren im Zusammenhang mit der internationalen Vergleichsuntersuchung International Child Care and Education Project (ICCE) einen wissenschaftstheoretischen Zugang zur Erfassung pädagogischer Qualität mit empirischer Überprüfung. (...) Die konkrete pädagogische Qualität einer Einrichtung wird als mehrdimensional bestimmtes, empirisch fassbares Phänomen verstanden“* (Roux 2002, 42). Tietze et al. (1998) betrachtet die pädagogische Qualität aus Sicht der Kinder und der Eltern. Sie sprechen von einer qualitativ hochwertigen Kinderbetreuungseinrichtung wenn diese

*„- das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördert und die Familie in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt“* (Tietze et al. 1998, 20 siehe dazu auch Roux 2002, 42f.).

Das Qualitätsverständnis von Tietze et al. (1998) rückt also die Perspektive des Kindes in den Fokus, da sie dem Wohlbefinden und den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes einen zentralen Stellenwert einräumen. Somit wird auch in dieser Arbeit in Übereinstimmung mit Tietze et al. (1998) von einem Qualitätsbegriff aus Sicht des Kindes und deren Eltern ausgegangen. *„Bei der Feststellung und Sicherung pädagogischer Qualität werden die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt gerückt. Gute Qualität hat das kindliche Wohlbefinden zum Ziel und bedeutet, dass Kindern differenzierte Bildungschancen und förderliche Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung zur Verfügung stehen“* (Charlotte Bühler Institut 2009, 65).

---

Doch auch das Qualitätsverständnis aus Sicht des Kindes erweist sich als komplexes Konstrukt, welches nach Tietze et al. (1998, 21) in drei größere Bereiche eingeteilt wird, welche wie folgt lauten:

- Prozessqualität
- Strukturqualität
- Orientierungsqualität

*„Unter Strukturqualität verstehen wir situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergartengruppe und des Kindergartens (...). Dimensionen von Strukturqualität sind z.B. die Gruppengröße in den Einrichtungen, der Erzieher-Kind-Schlüssel, die Ausbildung und berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals, der Raum, der Kindern in der Einrichtung zur Verfügung steht, wie auch andere Ausstattungsmerkmale der Einrichtung“ (Tietze et al 1998, 22).*

Als Prozessqualität wird die Gesamtheit an Interaktionen und Erfahrungen bezeichnet, die ein Kind mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht. Die Prozessqualität umfasst unter anderem Angebote und Interaktionen, welche die Entwicklung des Kindes stärken und fördern sowie die Bildungspartnerschaft mit den Eltern. (vgl. ebd. 21f.)

*„Pädagogische Orientierungen beziehen sich auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es et al. um die Auffassung der Erzieherinnen über pädagogische Qualität und die Aufgaben des Kindergartens (auch im Vergleich zur Familie), um ihre Vorstellungen über kindliche Entwicklungen und darüber, wie diese unterstützt werden kann, und um pädagogische Ziele und Normen“ (ebd. 22).*

Susanne Roux (2002, 40) kommt zu folgender Schlussfolgerung: „Die pädagogische Qualität von Kindertagesstätten wird durch strukturelle und prozessuale Aspekte bestimmt, die in Wechselwirkung miteinander stehen und die Auswirkungen auf die Kinder bzw. die kindliche Entwicklung haben.“

Die wechselseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Qualitätsmerkmale wird im Kapitel 5.3 näher ausgeführt. Vor allem die Beziehung zwischen Struktur- und Prozessqualität wird in den Fokus genommen.

---

## 5.2 Zur Qualitätsdiskussion/-situation in Österreich

Wie schon angeführt, hat auch in Österreich die Elementarpädagogik in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung gewonnen. Damit gehen wachsende Anforderungen an Pädagog\*innen und Einrichtungen einher, die jedoch kaum an Maßnahmen der Qualitätssicherung gebunden sind (vgl. Hartel et al. 2018, 184). Um die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen zu können, ist jedoch ein hoher Qualitätsstandard unumgänglich.

In Österreich liegt die Zuständigkeit des elementaren Bildungsbereiches größtenteils bei den Ländern, d.h. jedes Bundesland hat ein eigenes Kindergartengesetz und Verwaltungsstrukturen, „(...) die seine Gesetzgebung, Vollziehung, Organisation und Finanzierung landesweit regeln“ (ebd.). Die personellen, strukturellen, pädagogischen und finanziellen Rahmenbedingungen sind daher in Österreich nicht einheitlich geregelt (vgl. Hartel et al. 2018, 184). Diese „Kompetenzsplitterung“ (vgl. Hartel et al. 2018, 184) führt zu ungleichen strukturellen Bedingungen (z.B.: Gehalt, Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Relation) was Qualitätsunterschiede innerhalb österreichischer elementarer Bildungseinrichtungen zur Folge haben kann. Die Ausbildung der Pädagog\*innen ist hingegen vom Bund geregelt.

„Die Kompetenzsplitterung spiegelt sich auch in der Auswahl, Konzeptualisierung und Umsetzung fachlicher sowie politischer Maßnahmen wider, was eine Einschätzung der nationalen Entwicklung erschwert“ (ebd.). Der Ruf nach einer bundesweiten Kompetenz in der Elementarpädagogik wurde daher in den letzten Jahren immer lauter, was sich in bundesweiten Maßnahmen wie z.B. dem verpflichtenden kostenlosen letzten Kindergartenjahr und der 15a Bund-Länder Vereinbarung widerspiegelt. (vgl. Hartel et al. 2018, 185)

In den letzten Jahren konnte zwar eine verstärkte Forschungstätigkeit in Österreich im Bereich der Elementarpädagogik festgestellt werden (zwei fachspezifische Universitätsprofessuren tragen dazu bei), jedoch ist ein Mangel an österreichischer Grundlagenforschung und Längsschnittstudien feststellbar.

*„Auch fehlen öffentlich zugängliche, aktuelle Studien oder verlässliche Monitoringberichte zur messbaren Qualität in Krippen und Kindergärten. Es ist daher nicht möglich, einen empirisch fundierten Überblick über die pädagogische Qualität*

---

*oder Qualitätssicherung in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen zu geben“ (Hartel et al. 2018, 193).*

Ein intensiver Ausbau der elementarpädagogischen Forschung ist jedoch unabdingbar (vgl. Hartel et al. 2018, 187). Nur so kann ein qualitativ hochwertiger Ausbau der österreichischen Elementarpädagogik garantiert werden. Barbara Herzog-Punzenberger (2016, 13) spricht von einer Unterentwicklung der österreichischen Forschung und Lehre der Elementarpädagogik.

Dass die österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen einen qualitativen Ausbau benötigen, wird im internationalen Vergleich (EPPSE-Studie, siehe dazu Herzog-Punzenberger 2016) und durch die Analyse von Barbara Herzog-Punzenberger (2016) sichtbar, aus der hervorgeht, dass Kinder aus benachteiligten Familien in Österreich nicht stärker von einem längeren Besuch elementarer Kinderbetreuungseinrichtungen profitieren als Kinder aus besser gestellten Familien. *„Dies könnte auf unterschiedliche Qualitätsniveaus der betreffenden Kindergärten hinweisen, etwa hinsichtlich des Betreuungsschlüssels, der Aktivitäten, der konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie das sprachliche Verhalten der pädagogischen Fachkräfte“* (Herzog-Punzenberger 2016, 11). Studien zeigen, dass Kinder aus benachteiligten Familien von einem Besuch in einer qualitativ hochwertigen elementaren Bildungseinrichtung profitieren (vgl. Salchegger et al. 2021, 343). Die Qualität macht den entscheidenden Unterschied.

*„The evidence on ECEC in the first three years for disadvantaged children indicates that high-quality ECEC can produce benefits for cognitive, language and social development. Low-quality childcare produces either no benefit or negative effects. High-quality childcare with associated home visits appears to be an effective package of services“* (Melhuish et al. 2015, 4).

*„Wesentliches Ziel für die Zukunft sollte es sein, dass gerade jene Kinder, die am stärksten auf eine hohe Qualität in der institutionellen (frühkindlichen) Bildung angewiesen sind, diese auch erhalten“* (Salchegger et al. 2021, 356).

Exkurs: Sprachförderung und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen - international

Eine interessante Überlegung hinsichtlich der gesetzlichen Rahmenbedingungen findet man bei Herzog-Punzenberger und Springsits (2015, 10f.). Anders als im deutschsprachigen Raum findet sich vor allem im amerikanischen Raum eine Vielzahl

---

von Studien zum Thema der Sprachförderungen und sprachlichen Bildung. Ein wesentlicher Unterscheid liegt hier jedoch schon in den rechtlichen Bedingungen. „Im Unterschied zur österreichischen Gesetzgebung sind die Ausführungen zur Sprachförderung keine „Kann-Bestimmungen“ sondern „obligations“, also Verpflichtungen der zuständigen Behörden auf allen Ebenen, die vor dem Höchstgericht (Supreme Court) etwa von Eltern eingeklagt werden können“ (Herzog-Punzenberger 2015, 10). So scheinen in den USA die Ergebnisse verglichen mit den PISA-Test wesentlich besser zu sein, obwohl die sprachliche Bildung in den USA ebenfalls eine große Herausforderung darstellt (siehe dazu Herzog-Punzenberger/Stipsits 2015, 11). So stellen sich die Autorinnen die Frage: *„Haben unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen Auswirkungen auf die Vielfalt und Qualität der angebotenen Programme und Methoden sowie auf die Professionalität der PädagogInnen, der SchulleiterInnen und der Schulverwaltungen in den Fragen der sprachlichen und kulturellen Responsivität?“* (ebd.).

Diese Überlegungen sind auch hinsichtlich der Strukturqualität von großem Interesse (Welchen Einfluss haben unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen auf die direkte Strukturqualität?) und dienen dieser Arbeit als Denkanstoß.

### **5.3 Der Einfluss der Strukturqualität auf die Prozessqualität**

Eine Vielzahl an Studien (überwiegend aus dem angloamerikanischen Raum) untersuchte die Zusammenhänge zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Prozessqualität in Kindergärten. *„Daraus resultierten eindeutig Belege, dass die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel resp. die Fachkraft-Kind-Relation, die Ausbildung und Stabilität/Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen die Prozessqualität in einer Einrichtung beeinflussen, wenn auch nicht determinieren“* (Viernickel/Schwarz 2009, 13).

Ein Beispiel dafür ist eine großangelegte Studie über die pädagogische Qualität in deutschen Kindergärten, in welcher ersichtlich wurde, dass auch im elementaren Bildungsbereich die Prozessqualität deutlich von der Struktur- und Orientierungsqualität beeinflusst wird. *„Von Verbesserungen in diesen Strukturbedingungen können entsprechende Verbesserungen in der Prozessqualität und damit in den Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder erwartet werden“* (Tietze/Rosbach/Grenner 2005, 272f.). Die im Rahmen dieser Studie sichtbar

---

gewordenen Unterschiede verschiedener Einrichtungen in der Prozessqualität konnten unter anderem auf Unterschiede in der Strukturqualität zurückgeführt werden. Das Zusammenspiel unterschiedlicher Strukturmerkmale hat der Studie zufolge einen erheblichen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität. (vgl. Tietze/Rosbach/Grenner 2005, 272f.) In der NUBBEK-Studie (Tietze/ Becker-Stoll/ Bensel et al. 2013, 8) wurde abermals ersichtlich, dass die Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen nicht zufriedenstellend ist. 80 Prozent der untersuchten Einrichtungen wiesen eine mittlere Qualität auf, eine gute Prozessqualität konnte nur in 10 Prozent der Fälle nachgewiesen werden und über zehn Prozent wies eine unzureichende Qualität auf. Die Werte dieser Studie lassen sich mit der Studie von Tietze et al. 1998 vergleichen. „Danach hat sich die Prozessqualität in dem gut 15-jährigen Zeitraum zwischen beiden Messungen nicht verändert“ (Tietze/ Becker-Stoll/ Bensel et al. 2013, 9).

Die Strukturmerkmale einer Einrichtung sind veränderbare Rahmenbedingungen, welche vor allem dem Einfluss der Politik unterliegen. Jedoch haben Pädagog\*innen im Rahmen dieser Bedingungen einen Gestaltungsspielraum in der Umsetzung der Prozessqualität. „Die in den Kindergruppen vorfindbare Prozessqualität ist damit nicht nur eine Funktion vorgegebener Rahmenbedingungen, sondern zu einem erheblichen Anteil auch ein unter gegebenen Rahmenbedingungen gestaltbarer Prozess“ (Tietze et al. 1998, 354). Durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen konnte eine Verbesserung der Prozessqualität erreicht werden. Es wurde jedoch keine einzelne Rahmenbedingung ausfindig gemacht, mit Hilfe dieser die Prozessqualität optimiert werden kann. Vielmehr ist es ein Zusammenspiel der einzelnen Bedingungen. (vgl. Tietze/ Becker-Stoll/ Bensel et al. 2013, 14) So wurde bei einer weiteren Studie zur Qualität in Kindergärten (und Grundschulen) festgestellt, dass der Erzieher-Kind-Schlüssel einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität hat (je mehr Kinder pro Betreuer desto schlechter die pädagogische Prozessqualität) sowie ein Mehr an Raum/Kind und Vorbereitungszeit die Prozessqualität positiv beeinflusst (vgl. Tietze/ Rosbach/ Grenner 2005, 64). Weitere Studien belegen ebenfalls einen Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die pädagogische Prozessqualität (z.B. Cost Quality and Outcome Study 1995, Care Staffing Study 1999 siehe dazu Vienickel/Schwarz 2009, 14). Auch die Bezahlung der Fachkräfte, die fachliche Qualifikation der Leitungskräfte sowie der pädagogischen Fachkräfte und die Berufserfahrung des Personals haben

---

sich in einigen Studien als einflussreiche Faktoren der Prozessqualität herausgestellt (z.B. vgl. Scarr et. al 1994 /Wylie et. al. 1996 zit.n. Vienickel/Schwarz 2009, 14).

Eine genaue Analyse der Strukturqualität der Wiener Sprachförderung kann somit einen ersten Schritt zur Optimierung der Prozessqualität in der Sprachförderung darstellen. Dass hier Handlungsbedarf besteht, konnte bereits gezeigt werden (siehe dazu 1.2).

---

## 6 MERKMALE PÄDAGOGISCHER QUALITÄT IN DER SPRACHFÖRDERUNG

Nach Definition des für diese Arbeit relevanten Qualitätsverständnisses, wird nun die Bedeutung dieses in Bezug auf die Sprachförderung dargestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt hier auf der Strukturqualität.

Ein spannendes Ergebnis hinsichtlich des Einflusses der pädagogischen Qualität auf die sprachliche Entwicklung liefert die schon erwähnte Studie von Tietze, Roßbach und Grenner (2005, 80). „Die Unterschiede in der Sprachentwicklung der Kinder aufgrund unterschiedlicher Kindergartenqualität können bis zu einem Entwicklungsunterschied von mehr als einem Jahr ausmachen.“ Dies verdeutlicht den immensen Einfluss der pädagogischen Qualität auf die sprachliche Entwicklung des Kindes. Auch Muray et al. (2006; siehe dazu Albers 2011, 51) bestätigt, dass die Qualität der Kindergärten einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder haben kann. Demnach erhalten Kinder in Einrichtungen mit hoher pädagogischer Qualität sprachlichen Input, der vergleichbar ist mit dem, den Kindern in Familien mit hohem sozioökonomischen Status erhalten (vgl. ebd.). Ein qualitativ hochwertiger Kindergarten kann also einen Ausgleich der unterschiedlichen Milieus und den damit einhergehenden sprachlichen Voraussetzungen schaffen. Auch in anderen Entwicklungsbereichen ergab sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der pädagogischen Qualität und der kindlichen Entwicklung (vgl. ebd.). Auf Grund der Thematik der vorliegenden Arbeit, wird hier jedoch dem Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ein besonderer Stellenwert zugeordnet.

Das oben dargestellte Ergebnis lässt darauf schließen, dass der pädagogischen Qualität innerhalb der Sprachförderung (und der Sprachförderkräfte) eine immense Bedeutung zukommt und eine umfassende Untersuchung dieser von großem Interesse wäre. Im Rahmen dieser Arbeit soll sich diesem Thema angenähert und das Hauptaugenmerk auf die Strukturqualität der Wiener Sprachförderung gelegt werden.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich größtenteils auf den „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen des Charlotte-Bühler-

---

Instituts“<sup>14</sup>(2009). Dieser stellt einen Orientierungsrahmen zur sprachlichen Bildung in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen dar und ist daher auch Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen zur Qualität in der (Wiener) Sprachförderung. So erscheint es wichtig die Ausführungen hinsichtlich der Qualität des Bildungsplan-Anteils zusammenfassend darzustellen und zu vertiefen.

## **6.1 Die Strukturqualität in der Sprachförderung**

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte der Strukturqualität in der Sprachförderung nach dem Bildungsplan-Anteil Sprache des Charlotte Bühler Instituts (2009) dargestellt. Diese dienen hier auch als Grundlage der Analyse der Strukturqualität der Sprachförderung in Wiener Kindergärten.

### **6.1.1 Gruppenzusammensetzung und Personal-Kind-Schlüssel**

Die Qualität der frühen sprachlichen Förderung wird wesentlich durch die Gruppengröße und die personellen Ressourcen beeinflusst. In der Expertise „Schlüssel zur guten Bildung ‚Erziehung und Betreuung“ von Viernickel und Schwarz (2009, 2) kam man ebenfalls zu dem Schluss, dass „das Wohlbefinden, das Verhalten und die Entwicklung von Kindern“ in einem Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation stehen. Sie kamen nach der Analyse diverser Studien zu Schwellenwerten, ab denen die pädagogische Prozessqualität, sowie das Wohlbefinden der Kinder negativ beeinflusst werden.

„Sie liegen bei der Gruppe mit unter dreijährigen Kindern bei 1:3 bis 1:4; bei Gruppen mit drei- bis sechsjährigen Kindern bei ca. 1:8 und bei Gruppen mit fünf- und sechsjährigen Kindern bei 1:10“ (ebd.).

Eine an den Bedürfnissen und Begabungen der Kinder orientierte individuelle Sprachförderung ist nur dann möglich wenn eine Arbeit in kleinen Gruppen und in Zweierteams so häufig wie möglich durchgeführt werden kann (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009, 65). Beim gemeinsamen Philosophieren mit den Kindern und der Bilderbuchvermittlung sowie in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien profitieren die Kinder von kleinen Gruppen. Nur so kann auf die einzelnen Fragen,

---

<sup>14</sup> Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf>

---

Gedanken und Bedürfnisse der Kinder intensiv eingegangen werden und ein qualitativ hochwertiger Austauschprozess stattfinden (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009, 65).

Doch nicht nur die direkte Arbeit mit den Kindern, sondern auch eine gelungene Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die genaue Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklungsprozesse werden durch einen günstigen Personal-Kind-Schlüssel positiv beeinflusst (vgl. ebd. 66).

### **Zur Situation in städtischen Wiener Kindergärten**

Im Bildungsplananteil Sprache (Charlotte Bühler Institut) wird bezüglich der Gruppengröße und der Fachkraft-Kind-Relation auf Hartmann und Stoll (2001) verwiesen. Diese empfehlen als Mindeststandard höchstens 20 Kinder pro Gruppe (14-20 Kinder bei Dreijährigen und 16-20 Kinder bei Vier- und Fünfjährigen). In der Wiener Kindergartenverordnung kurz WKGVO (LGBl. Für Wien Nr. 17/2003) werden folgende Gruppengrößen festgelegt:

*„§ 2. (1) Die Betreuung und Bildung der Kinder hat in Gruppen zu erfolgen.  
(2) In einer Gruppe dürfen höchstens gleichzeitig betreut werden:*

- 1. Kleinkindergruppe: 15 Kinder,*
- 2. Kindergartengruppe: 25 Kinder,*
- 3. Hortgruppe: 25 Kinder,*
- 4. Familiengruppe für Kinder bis zum Beginn der Schulpflicht: 20 Kinder, wenn in der Gruppe nicht mehr als zwei Kinder unter drei Jahren betreut werden: 22 Kinder,*
- 5. Familiengruppe für Kinder von 3 bis 10 Jahren: 24 Kinder,*
- 6. Integrationsgruppe:*
  - a) Kleinkindergruppe: 15 Kinder,*
  - b) Kindergartengruppe: 20 Kinder,*
  - c) Hortgruppe: 20 Kinder,*
- 7. Heilpädagogische Gruppe:*
  - a) Kindergartengruppe: 12 Kinder,*
  - b) Hortgruppe: 16 Kinder."*

Mit Ausnahmeregelungen kann die gesetzlich festgelegte Gruppengröße überschritten werden. Die gesetzlichen Regelungen zeigen jedoch, dass der oben

---

beschriebene Mindeststandard meist nicht eingehalten werden kann. Hartmann und Stoll (2001, 104) fordern eine gesetzliche Bestimmung, die die maximale Gruppengröße auf 20 Kinder pro Gruppe festlegt. Dies sei zur Qualitätssicherung dringend notwendig. Empfohlen wird eine Reduktion auf 15 Kinder pro Gruppe, vor allem in der Ganztagesbetreuung. Für die Gruppen (hier am Beispiel der Kindergartengruppe) ist laut WKGVO die Betreuung durch eine pädagogische Fachkraft und eines\*iner Assistenten\*Assistentin mit einer Mindestarbeitszeit von 20 Wochenstunden vorgesehen. In Wien liegt der Betreuungsschlüssel in den Kindergartengruppen der 3-5 Jährigen (inkl. Assistent\*innen) von 1:17 und pro qualifizierter Fachkraft von 1:25 (Neuwirth 2016, 15). Der empfohlene Mindeststandard von 1:10 wird in Wien kaum erreicht. Zur Sicherung der Qualität muss der Betreuungsschlüssel verbessert werden (vgl. Hartmann/Stoll 2001, 107).

Welche Auswirkungen und Bedeutung die Fachkraft-Kind-Relation und die Gruppengröße auf die Arbeit der Sprachförderkräfte in städtischen Kindergärten hat, wird im Kapitel 8 diskutiert und analysiert.

Nicht nur die Gruppengröße und der Personal-Kind-Schlüssel sondern auch die Gruppenzusammensetzung hat Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen bzw. auf die sprachliche Entwicklung der Kinder. „Weniger sprachkompetente Kinder profitieren in Gruppen, in denen sie Kinder mit hoher Sprachkompetenz erleben“ (BMFSFJ 2015, [54]). Bei der Studie des BMFSFJ (2015, 54) konnte jedoch kein „statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Gruppe und der Prozessqualität“ bestätigt werden.

### **6.1.2 Mehrsprachiges Personal und Personal mit Migrationserfahrung**

Nicht nur die Förderung der deutschen Sprache, sondern auch die Förderung in der Familiensprache der Kinder wirken sich positiv auf das Lernen der Zweitsprache aus. „Der Einsatz mehrsprachigen Personals in elementaren Bildungseinrichtungen entspricht einem besonders hohen Qualitätsstandard und sollte v.a. bei einem großen Anteil an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angestrebt werden“ (Charlotte Bühler Institut 2009, 66). Hier sind nicht nur Pädagog\*innen, sondern auch Assistent\*innen gefragt. Ein intensiverer Einsatz dieser im Bildungsbereich setzt spezifische fachliche Qualifikationen und die Möglichkeit zur Fortbildung voraus (vgl. ebd.). Sind die Erstsprachen der Kinder und des Personals harmonisch aufeinander abgestimmt, ergibt sich eine besonders hohe Qualität. Um

---

mehrere Kinder erreichen zu können, sind gruppenübergreifende und eventuell kindergartenübergreifende Angebote wünschenswert (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009, 66). Auch in der Elternarbeit kommt den mehrsprachigen Fachkräften eine besondere Bedeutung zu. Diese können helfen, sprachliche Barrieren zu überwinden und kulturelle Besonderheiten zu verstehen (ebd.).

Auch hier stellt sich die Frage des Einflusses der Multilingualität auf die Arbeit der Sprachförderkräfte. Gibt es eine Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Fachkräften? Werden in der Sprachförderung die Muttersprachen der Kinder miteinbezogen und wenn ja - in welchem Ausmaß? Versuchen Sprachförderkräfte mit anderer Muttersprache als Deutsch Kinder mit derselben Muttersprache auch in dieser zu fördern? Wie wird das Fördern der Muttersprache der Kinder von der Leitungsperson und den Kolleg\*innen gesehen/akzeptiert?

### **6.1.3 Qualifikation der Mitarbeiter\*innen**

*„Die differenzierte Anregung sprachlicher Bildungsprozesse verlangt von Pädagoginnen und Pädagogen entwicklungspsychologisches Fachwissen und methodische Kompetenz. Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zählen die Anbindung an die Kleinkindforschung und die Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu einem guten Qualitätsstandard“* (Charlotte Bühler Institut 2009, 66).

Auch für Kindergartenassistent\*innen sind pädagogische Qualifikationen und das Wissen über Sprachförderung von großer Wichtigkeit. Sie begleiten die Kinder im Alltag, sind oft wichtige Bezugspersonen und haben so die Möglichkeit in alltäglichen Prozessen die Kinder beim Spracherwerb zu unterstützen.

Hier stellt sich die Frage, welches Wissen und welche pädagogischen Kompetenzen für eine erfolgreiche Sprachförderung von besonderer Bedeutung sind. Dies ist vor allem hinsichtlich der zu empfehlenden Weiterbildungsangebote und der Ausbildung des pädagogischen Personals von besonderem Interesse.

In einer großangelegten Studie zur Evaluation des Programms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2015, [6]), welches die Verankerung einer qualitativ hochwertigen

---

alltagsintegrierten sprachlichen Bildung<sup>15</sup> zum Ziel hatte, konnte empirisch ein qualitätsfördernder Effekt von regelmäßigen Fortbildungen nachgewiesen werden (BMFSFJ 2015, [50]). Auch der positive Einfluss auf die Qualitätsentwicklung durch professionelle Unterstützung wurde festgestellt. „Eine höhere Qualifikation der Fachkräfte und eine Erhöhung des Anteils pädagogischer Fachkräfte mit spezifischer Qualifikation gehen mit einer Verbesserung der Qualität der pädagogischen Prozesse im Bereich alltagsintegrierter sprachlicher Bildung (.i.F. „aisB“) bzw. für Kinder unter drei Jahren einher“ (BMFSFJ 2015, [50]).

In der genannten Studie wird eine Vermittlung von Grundwissen über die Sprache („d.h. Sprachbildung, kindliche Sprachentwicklung, Spracherwerbstheorien – auch im Kontext von Mehrsprachigkeit - Sprachkultur und „aisB“) (ebd. [51]) als wichtig betrachtet. Ebenfalls die Möglichkeit, das Wissen in der Praxis zu erproben, eine Regelmäßigkeit der Fort- und Weiterbildung und der Einbezug des gesamten Teams sind wichtige Grundpfeiler einer qualitativ hochwertigen Sprachförderung (vgl. ebd.).

Als Voraussetzung für eine gelungene „Qualifikation der Fachkräfte“ werden genügend finanzielle Ressourcen für die Aus- und Weiterbildung sowie die notwendigen Strukturen, die den Fachkräften die Teilnahme an dieser ermöglicht und eine Sicherung des Wissenstransfers innerhalb des Teams genannt. (vgl. BMFSFJ 2015, [51])

#### **6.1.4 Arbeitsbedingungen für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen**

Herrschen gute Arbeitsbedingungen für das Personal vor, erhöht dies die Motivation der Pädagog\*innen sowie deren Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen. Dies wirkt sich unmittelbar positiv auf die pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen aus.

Die Möglichkeit zur Supervision und Weiterbildung sind ebenfalls wichtige Rahmenbedingungen für das gesamte Team. Darüber hinaus ist die Verfügbarkeit

---

<sup>15</sup> „Unter alltagsintegrierter sprachlicher Bildung wird eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen verstanden, die über die gesamte Verweildauer der Kinder in der Kindertageseinrichtung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt“ (BMFSFJ 2015, [9])

---

über genügend kinderfreie Arbeitszeit (Zeit für z.B. Vor- und Nachbereitung) ein wesentliches Merkmal eines qualitativen Arbeitsumfelds. So kann Reflexion, Planung und die Dokumentation der Bildungsprozesse umfangreich erfolgen. Dies hat einen positiven Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität. (Charlotte Bühler Institut 2009, 67)

Auch bei der genannten Studie des BMFSFJ (2015, [52]) wurde ein Zusammenhang der zeitlichen und finanziellen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte auf die pädagogische Prozessqualität nachgewiesen. Ausreichende Zeiten für Reflexion, Planung und Vorbereitung sowie für regelmäßige Weiterbildungen haben einen positiven Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität. Nicht nur genügend zeitliche sondern auch finanzielle Ressourcen für Material und Weiterbildung sind hinsichtlich der Strukturqualität in der Sprachförderung von Bedeutung. (ebd.)

### **6.1.5 Räumliche und materielle Ausstattung**

Die räumliche und materielle Ausstattung wird im Bildungsplan-Anteil Sprache des Charlotte Bühler Instituts (2009) nicht explizit bei den Strukturmerkmalen der Sprachförderung angeführt, soll an dieser Stelle jedoch ergänzt werden.

Eine sprachanregende Umgebung und ausreichend sprachfördernde bzw. sprachintensive Materialien bilden hilfreiche Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige sprachförderliche Prozesse. (vgl. BMFSFJ 2015, [53]) Mehrsprachige Bücher, Material für Rollenspiele und eine beschriftete Umgebung (Beschriftung der Regale, Namensschilder usw.) schaffen eine sprachanregende Umgebung. Ebenso sind ruhige Räume und Ecken welche den Pädagog\*innen Platz für einen intensiven Austausch zu zweit oder in Kleingruppen ermöglichen, einer qualitativ hochwertigen Sprachförderung dienlich (vgl. ebd.).

Neben den sprachanregenden Materialien und Spielen in der Gruppe stellen Diktiergeräte, Videokameras zur Aufzeichnung und zur methodischen Anwendung und Fachliteratur sowie informatives Material für Fachkräfte und Eltern wichtige materielle Ressourcen für eine gelungene Sprachförderung dar. (vgl. ebd.)

Nach den Ausführungen zu Strukturqualitätsmerkmalen in Bezug auf Sprachförderung wird anschließend kurz die Bedeutung der Orientierungs- und Prozessqualität in der Sprachförderung dargestellt. Trotz des Fokus auf die Strukturmerkmale werden aus Gründen der Vollständigkeit auch die anderen

---

Qualitätsmerkmale kurz in den Blick genommen, nicht zuletzt auf Grund deren wechselseitiger Beeinflussung.

## **6.2 Orientierungsqualität in der Sprachförderung**

Die pädagogischen Orientierungen (siehe dazu Kapitel 5) üben einen Einfluss auf das pädagogische Handeln aus und zeigen Auswirkungen auf die pädagogische Qualität. Daher ist ein ständiges Hinterfragen der eigenen Werte und der Interaktionen der Pädagog\*innen ein wichtiges Merkmal pädagogischer Orientierungsqualität. Selbstreflexion, Supervision und der Austausch mit Kolleg\*innen sind mögliche Methoden dafür. (Charlotte Bühler Institut 2009, 67)

Im Hinblick auf die Sprachförderung wäre in diesem Zusammenhang eine Fortbildung die „ [...] Aspekte einer entwicklungspsycholinguistischen Förderung, die besonderen Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder, die Literacyförderung oder die Bedeutung digitaler Medien für die Sprachförderung (...)“ umfasst, hilfreich (Charlotte Bühler Institut 2009, 67).

Ebenso ist eine Konzeption, welche Informationen zur Sprachentwicklung (ein- und mehrsprachig aufwachsender Kinder), zu interkulturellen Erziehung, Bedeutung der Literacyerfahrung und der Medienpädagogik sowie zum Übergang Kindergarten-Schule enthalten, ein wichtiges Qualitätsmerkmal (vgl. ebd.).

## **6.3 Prozessqualität**

Wie in Kapitel 5 dargestellt, umfasst die Prozessqualität die gesamten Erfahrungen und Interaktionen „ [...]die Kinder in ihrer sozialen, kulturellen und räumlich-materialen Umwelt machen“ (Charlotte Bühler Institut 2009, 68). Die Prozessqualität beeinflusst somit auch die sprachlichen Bildungsprozesse und umfasst „et al. die Alltagsgestaltung sowie Angebote und Projekte zur Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen, die Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen und v. a. individuelle Kommunikationserfahrungen“ (ebd.).

Die Qualität der Sprache und Kommunikation hat einen direkten Einfluss auf die Qualität der Interaktionen. Eine wertschätzende, aufmerksame und angemessene Kommunikation ist der Grundstein für qualitativ hochwertige pädagogische Interaktionen. An die Entwicklung des Kindes angepasste Sprachangebote, die

---

Wertschätzung der Erstsprache und genügend Zeit für Aneignungsprozesse stellen Qualitätsmerkmale der sprachlichen Förderung dar. Zudem dienen Pädagog\*innen als wichtige Sprachvorbilder. Eine Reflexion des eigenen Sprachverhaltens ist daher von großer Bedeutung. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, 69)

Die Gestaltung eines sprachanregenden Tagesablaufes sowie eine gelungene Beziehungspartnerschaft mit den Eltern sind weitere wichtige Merkmale der pädagogischen Prozessqualität in elementaren Bildungseinrichtungen.

---

## **7 SPRACHFÖRDERUNG DER STADT WIEN - KINDERGÄRTEN**

Wie schon in Kapitel 3.1.5 dargestellt, wird im Wording der MA 10 der Begriff der sprachlichen Bildung und der Sprachförderung gebraucht. Wobei man unter Sprachförderung die gezielte Förderung der Bildungssprache Deutsch versteht. Der Förderung der Deutschkompetenz wird unter anderem eine große Bedeutung zugemessen, da diese die Bildungserfolge der Kinder wesentlich beeinflussen (vgl. Wiedner/Zell 2019, 38). Alle Kinder mit Sprachförderbedarf, unabhängig von ihrer Erstsprache, sind Zielgruppe der spezifischen Sprachförderung.

Grundlage für die frühe Sprachförderung der Wiener Kindergärten ist der BildungsRahmenPlan (Charlotte Bühler Institut 2009a) und der Bildungsplan-Anteil Sprache (Charlotte Bühler Institut 2009), der Leitfaden zur Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten zur Schule, der Wiener Bildungsplan sowie die Standards der MA10 (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019c, 1).

Elementare Bildungseinrichtungen sind mit der Aufgabe konfrontiert, den sprachlichen Bildungsprozess bestmöglich zu begleiten. Im Bildungsplan Anteil Sprache wird Sprachförderung als „Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder“ verstanden. „Bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sollen idealerweise die Erst- wie die Zweitsprache durch entsprechend ausgebildetes pädagogisches Personal gefördert werden“(Charlotte Bühler Institut 2009, 68).

Das Sprachförderkonzept der MA 10 beruht auf einem spielerischen, ganzheitlichen Ansatz, dessen Ausgangspunkt die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder sind, dessen Grundstein die didaktischen Prinzipien (Ganzheitlichkeit, Individualisierung und Differenzierung, Vielfalt, Konzeptions- und Methodenfreiheit) des Wiener Bildungsplan bilden (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019c, 1). „Das Konzept der sprachlichen Bildung und Förderung in den Wiener Kindergärten unterstützt das komplexe Zusammenspiel zwischen Erst-/Zweitspracherwerb und Beziehung, Emotion, familiärem Kontext sowie der Persönlichkeit des Kindes. Ganzheitliche Sprachbildung berücksichtigt entwicklungspsychologische und lerntheoretische Erkenntnisse über kindliche Lernprozesse“ (Stadt Wien –

---

Kindergärten 2018a, 1). Eine bewusste, sprachförderliche Ausgestaltung der alltäglichen Situationen bildet die Grundlage der alltagsintegrierten Sprachförderung (ebd. 2).

## **7.1 Die Sprachförderung durch Sprachförderkräfte der MA10**

Seit 2008 können die städtischen und privaten Kindergärten und Kindergruppen auf Basis der Art. 15a B-VG zur frühen sprachlichen Förderung um Unterstützung durch Sprachförderkräfte ansuchen (vgl. Stadt Wien Kindergärten 2018, 1).

Voraussetzung hierfür ist der Nachweis eines erhöhten Sprachförderbedarfs eines Standorts. Dies geschieht mittels einer Sprachstandserhebung durch die gruppenleitende pädagogische Fachkraft innerhalb eines bestimmten Beobachtungszeitraums mit Hilfe eines standardisierten Erhebungsinstrumentes (vgl. Wiedner/Zell 2019, 39). Seit Mai 2019 kommen hierfür die Sprachstandserhebungsverfahren BESK Kompakt und BESK DaZ Kompakt zum Einsatz (Referat Sprachliche Bildung\_E-Mail/21.02.20). Aus den übermittelten Daten der Kindergärten und Kindergruppen kann das Referat Sprachliche Bildung einen erhöhten Sprachförderbedarf ableiten und dem Standort gegebenenfalls zusätzliche Sprachförderkräfte zuteilen.

Die Anzahl der Sprachförderkräfte wurde in den letzten Jahren verdoppelt; so ist es möglich, dass auch schon vierjährige Kinder durch die zusätzliche Sprachförderkraft begleitet werden können, während zuvor der Fokus auf den 5-6 jährigen Kindern lag (vgl. Wiedner/Zell 2019, 39). So gibt es mit Stand von Mai 2020 296 Sprachförderkräfte (Schwarzgruber\_E-Mail /07.05.2020) „Dennoch ist die Zeit, die die Sprachförderkräfte der MA 10 pro Kind mit erhöhtem Sprachförderbedarf derzeit zur Verfügung haben, knapp bemessen. Eine weitere Aufstockung des Personals ist daher wünschenswert“ (ebd.).

Außerdem werden von der MA10 zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen zur Sprachförderung, Projekte und Sachkosten gefördert (vgl. Stadt Wien Kindergärten 2018a, 1).

---

Von den großen Trägerorganisationen privater Kindergärten und Kindergruppen wird das Sprachförderangebot der MA 10 positiv angenommen. Auch kleine Kindergruppen und kleinere Kindergärten greifen immer mehr auf die unterstützenden Sprachfördermaßnahmen der MA 10 zurück. (vgl. Wiedner/Zell 2019, 39).

## **7.2 Die Arbeit der Sprachförderkräfte - kurz vorgestellt**

Die Sprachförderkräfte der MA 10 werden nach Bedarf (siehe 7.1) den Standorten zugeteilt. Dort sollen sie eine wertvolle Unterstützung im Bereich der frühen sprachlichen Förderung sein, jedoch keine gruppenführenden Aktivitäten übernehmen.

*„Die Sprachförderkräfte beobachten gemeinsam mit den gruppenleitenden Elementarpädagog/innen vor Ort die individuellen Sprachkompetenzen der Kinder in Deutsch, ermitteln jeweils die Zone der nächsten Entwicklung und stellen zur Anregung bzw. Unterstützung des Lernfortschritts adäquate Angebote bereit, die sie in den Kindergartenalltag der Heranwachsenden integrieren“ (Wiedner/Zell 2019, 40).*

Die Methodenfreiheit der Sprachförderkräfte ermöglicht ein flexibles Gestalten der Sprachförderung und das Erstellen eines individuellen Angebots für Kinder mit Sprachförderbedarf. Sprachförderkräfte können unterschiedliche Sozialformen (Einzelsituation, Kleingruppen usw.) und Lernorte (Gruppenraum, Bewegungsraum usw.) nutzen und so das Angebot bestmöglich setzen. (vgl. Wiedner/Zell 2019, 40).

*„Die Kombination von Zielorientiertheit, Alltagsintegration und Methodenfreiheit erlaubt eine individualisierende, an den alltäglichen Bedürfnissen der Kinder und den unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Kindergärten und Kindergruppen ausgerichtete Sprachförderarbeit“ (ebd.).*

Eine der wichtigsten Aufgaben der Sprachförderkräfte ist das Erkennen, Gestalten und Nutzen sprachförderlicher Situationen und das Einsetzen gezielter, auf das Kind abgestimmter sprachförderlicher Maßnahmen. In Absprache mit dem Kindergartenteam und abgestimmt auf persönliche Kompetenzen, Ausbildung,

---

Erfahrung und der Rahmenbedingungen erstellen die Sprachförderkräfte ihr Angebot (vgl. Stadt Wien Kindergärten 2019a, 2).

Aufbauend auf den dargestellten theoretischen Rahmen, folgt nun der methodische Teil der Arbeit.

---

## 8 FORSCHUNGSDESIGN

Um sich der Beantwortung der Forschungsfragen

- Wie kann die Strukturqualität der Sprachförderung der Stadt Wien in städtische Kindergärten beschrieben werden?
- Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Wiener Sprachförderung hinsichtlich der Strukturqualität?

anzunähern, wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt. Neben einer Dokumentenanalyse wurden problemzentrierte Interviews mit Sprachförderkräften und ein Expert\*inneninterview mit einem\*einer Mitarbeiter\*in des Referats Sprachliche Bildung der MA 10 geführt.

Für die Auswertung wurde die dokumentarische Methode gewählt, da sie sich für alle gewählten Erhebungsverfahren eignet und somit eine gewisse Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Dokumente erreicht werden kann. Die dokumentarische Methode nach Bohnsack erfreut sich in der Sozial- und Erziehungswissenschaft einer breiten Anwendung in vielen Feldern (vgl. Bohnsack et al. 2013, 9).

### 8.1 Die problemzentrierten Interviews mit Wiener Sprachförderkräften

Der Begriff des problemzentrierten Interviews wurde von Witzel geprägt und fasst alle Formen der halbstrukturierten, offenen Befragung zusammen (vgl. Mayring 2002, 67).

*„Problemzentrierte Interviews bieten sich an bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischeren Fragestellungen und bei Forschung mit größeren Stichproben“ (Mayring 2002, 71).*

Ein problemzentriertes Interview soll die Befragten zu einem offenen Gespräch anregen, wobei das Interview auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist und der Interviewer auf diese im Lauf des Interviews auch immer wieder zurückführt (vgl. Mayring 2002, 67). Die Problemstellung wurde vorab anhand einer Literaturanalyse erarbeitet und darauf basierend ein Interviewleitfaden erstellt. Der Interviewleitfaden

---

hilft, das Gespräch in einzelne Themen einzuteilen, gibt aber niemals Antwortmöglichkeiten vor.

„Das problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren“ (vgl. Mayring 2002,69). Durch die Offenheit des Interviews soll ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer\*in und Befragten entstehen, welches sich positiv auf das Interview auswirkt und alle Mitwirkenden davon profitieren. Die offenen Fragen sollen lediglich eine Anregung zum Erzählen sein und nicht das theoretische Konzept des Forschers oder der Forscherin bekanntgeben (vgl. Lamnek 2010, 333). Sollte sich im Laufe der Interviews herausstellen, dass das theoretische Konzept unzureichend oder falsch ist, wird es gegebenen Falles angepasst.

### **8.1.1 Auswahl der Interviewpartner\*innen**

Die Sprachförderkräfte wurden in erster Linie durch persönliche Kontakte der Autorin, welche sie in ihrer eigenen beruflichen Laufbahn geschlossen hatte, zu den Interviews motiviert.

Zudem war eine Gruppendiskussion geplant, welche auf Grund der Corona-Pandemie nicht durchgeführt werden konnte. Die Gruppendiskussion sollte im Zuge eines Qualitätszirkels stattfinden. Seitens des Referats Sprachliche Bildung wurde hierfür ein Qualitätszirkel ausgewählt und der Kontakt mit der Qualitätszirkelleitung hergestellt. Alle Teilnehmer\*innen des Qualitätszirkels wurden vorab über die geplante Diskussion informiert. Zudem erhielten sie eine kurze Vorstellung des Forschungsthemas und genauere Informationen über den Ablauf der geplanten Diskussion. Nach der bedauerlichen Absage der Gruppendiskussion hat die Autorin ein Informationsschreiben über die geplanten Einzelinterviews verfasst und diese an die Sprachförderkräfte versendet. So konnten weitere Interviewpartner\*innen gewonnen werden.

Die Interviewpartner\*innen verfügen alle über unterschiedliche pädagogische Ausbildungen (z.B. Elementarpädagog\*innen, Bildungswissenschaftler\*innen) und über eine unterschiedliche Erfahrungsdauer als Sprachförderkraft (1-10 Jahre Berufserfahrung). Die Interviewpartner\*innen waren sowohl in städtischen als auch in privaten Kindergärten bzw. Kindergruppen tätig, bzw. konnten tlw. auch in beiden

---

Organisationsrahmen Erfahrungen sammeln. Alle Interviewpartner\*innen waren zum Zeitpunkt des Interviews mit den Herausforderungen des ersten Lock-Downs konfrontiert.

Da die Interviews online durchgeführt werden mussten, muss man von einer gewissen Selektion ausgehen, da bestimmte technische Voraussetzungen für die Durchführung notwendig waren. Hierzu gehört die benötigte Hardware (Computer, Handy usw.) sowie eine stabile Internetverbindung. Zudem wird angenommen, dass Hemmungen und Bedenken (z.B. über die Datensicherheit – Sicherheitslücken von „zoom“ wurden ebenfalls genau zu diesem Zeitpunkt publik) bezüglich eines online durchgeführten Interviews bei einigen potenziellen Interviewpartner\*innen zur Ablehnung des Interviews geführt haben. Als Selektionsmarker sind technische Ausstattungen, eine stabile Internetverbindungen, Interesse am Thema etc. zu nennen.

Die Daten der Teilnehmer\*innen und andere Informationen die einen Rückschluss auf die Interviewpartner\*innen zuließen (wie z.B. detaillierte Beschreibungen der Einsatzorte oder Ortsangaben) wurden durchgängig anonymisiert.

### **8.1.2 Der Leitfaden**

Zu Beginn des problemzentrierten Interviews wird der „Problembereich der sozialen Wirklichkeit, der Thema des Interviews sein soll, festgelegt“. Dem folgt der zweite Abschnitt der „allgemeinen Sondierung“. Hier kann durch ein Erzählbeispiel zur Erzählung angeregt werden und emotionale Vorbehalte abgebaut werden. (vgl. Lamnek 334). Alle Themenfelder die durch das Erzählen noch nicht angesprochen wurden, können dann anhand des erarbeiteten Leitfadens mit Hilfe direkter Fragen beleuchtet werden. So werden für die Themenstellung bedeutsame Inhalte in den Gesprächsverlauf eingebracht. (vgl. Mayring 2002, 70) Für den Themenbereich der Strukturbedingungen scheint diese Interviewform als besonders geeignet, da im Teil der offenen Erzählungen die subjektiven Bedeutungsschwerpunkte der Sprachförderkräfte eruiert werden können und zusätzlich die Möglichkeit besteht, zu weiteren, eventuell noch nicht erwähnten Rahmenbedingungen direkte Fragen zu stellen.

Auf Grund der „Corona-Situation“ werden die Interviews über „Zoom“ bzw. „Skype“ mittels Videotelefonie geführt und aufgezeichnet.

---

Zu Beginn des Interviews wurden allgemeine Sondierungsfragen, wie z.B.

*„Welche Rahmenbedingungen haben für deine Arbeit als Sprachförderkraft eine besondere Bedeutung?“, oder/und „Inwiefern haben die Rahmenbedingungen Auswirkung auf deine Arbeit?“, „Wenn du an deine Arbeit hinsichtlich Strukturbedingungen denkst, kannst du mir von deinen prägendsten Erfahrungen erzählen?“* gestellt.

Auf Grund der vorab erhaltenen Informationen waren die Interviewpartner\*innen mit dem Thema der Arbeit und den Begrifflichkeiten vertraut. Durch die Einstiegsfrage wurden die für die interviewten Personen wichtigsten Strukturbedingungen eruiert. Zudem konnten anfängliche Unsicherheiten beim Interview abgebaut und eine Vertrauensbasis zwischen Interviewerin und Interviewten hergestellt werden.

Anschließend wurden offene erzählgenerierende Fragen zu den im Kapitel 6.1 ausgearbeiteten Strukturmerkmalen (räumliche und materielle Ressourcen, zeitliche Ressourcen, Qualifikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten, vertraglich vorgegebene Arbeitsbedingungen) gestellt. Die Fragen wurden dem Gesprächsverlauf flexibel angepasst. Der Leitfaden diente als Orientierungsrahmen.

Abschließend wurde noch einmal allgemein auf das Thema eingegangen. Hier konnte z.B. eruiert werden, welchen Strukturmerkmale am Ende des Interviews die Sprachförderkräfte eine besondere Wichtigkeit hinsichtlich ihrer Arbeit zugesprochen haben.

### **8.1.3 Die Auswertungsschritte nach der dokumentarischen Methode**

Interviews „sind narrativ fundiert und zielen auf die Artikulation von Erfahrungen und Orientierungen“ (Nohl 2009, 7) ab. „Eben diesen Zusammenhang von Orientierungen und Erfahrungen zu rekonstruieren, ist Ziel der *dokumentarischen Methode der Interpretation*“ (vgl. Nohl 2009, 8).

*„Die dokumentarische Interpretation von Gesprächen unterscheidet zwischen dem, was wörtlich gesagt wird, der thematischen Entwicklung und Struktur, und dem was sich über den Fall zeigt bzw. was sich dokumentiert“ (Przyborski 2004, 29).*

In einem ersten Schritt wurde im Sinne der dokumentarischen Methode eine formulierende (zusammenfassende) Interpretation vorgenommen. Folgende Kriterien wurden für die Auswahl der relevanten Interviewausschnitte herangezogen:

- 
- Themen (Merkmale der Strukturqualität) welche in Kapitel 6.1 erarbeitet wurden
  - Themen, über die die Befragten mit besonderem Eifer und Engagement erzählten
  - Themen, die in allen Interviews gleichermaßen behandelt wurden (vgl. Nohl 2009, 46)

Nach der Transkription der relevanten Interviewpassagen wurden mit Hilfe der formulierenden Feininterpretation<sup>16</sup> relevante Ober- und Unterthemen identifiziert und in eigenen Worten zusammengefasst. Im Anschluss an die formulierende Interpretation folgt die reflektierende Interviewanalyse.

*„Galt es in der formulierenden Interpretation, dem ‚Was‘ eines Interviewtextes auf die Spur zu kommen, so ist die reflektierende Interpretation dem ‚Wie‘ gewidmet: Wie wird ein Thema bzw. das in ihm artikulierte Problem bearbeitet, in welchem (Orientierungs-)Rahmen wird das Thema bearbeitet?“ (Nohl 2009, 47).*

Dies geschieht in Anlehnung an Przyborski (2004) in „Dreierschritten“ (Proposition, Elaboration und Konklusion)

Gezeigt werden die genannten Dreierschritte im Anschluss anhand des Exempels der räumlichen Strukturen. Durchgeführt wurden diese Schritte für die gesamten relevanten Passagen<sup>17</sup> des Interviews. Hier dargestellt wird die durchgeführte komparative Analyse. Der Vergleich der Interviews ermöglicht und vereinfacht einen interpretatorischen Zugriff und dient zu dem der Validierung der durchgeführten Interpretationen (vgl. Nohl 2009, 54).

Zudem dient die komparative Analyse „der Generierung mehrdimensionaler Typologien und auf diesem Weg der Generalisierung“ (vgl. Nohl 2009, 57). Sie eignet sich zudem hervorragend zur Falldarstellung.

#### **8.1.4 Darstellung der dokumentarischen Methode anhand des Strukturmerkmals „Raum“**

In allen vier Interviews wurde das räumliche Angebot intensiv erörtert: das Vorhandensein eines ruhigen Arbeitsplatzes, eines Raumes für die Sprachförderkraft.

---

<sup>16</sup> Siehe dazu Nohl, 46f.

<sup>17</sup> „Die Phasen der Behandlung eines Themas werden „Passagen“ genannt und bilden die kleinste mögliche Einheit für mögliche Interpretationen“ (Przyborski 2004, 50)

---

In Folge der Einstiegsfrage haben alle vier Interviewpartner\*innen das Thema des Raumangebots eröffnet. Es lässt sich hier in allen Interviews eine verdichtete Struktur erkennen. Zudem wurde das Thema von allen Interviewpartner\*innen von sich aus besprochen, ohne gezielte Frage der Interviewerin.

Aus diesen Gründen soll hier eine genauere Analyse anhand der dokumentarischen Methode gezeigt werden.

#### **8.1.4.1 Fall 1:**

Die formulierende Interpretation:

48-66: OT Raumangebot

48-51:UT Unterschiedliche Voraussetzungen an unterschiedlichen Standorten

Berichtet über die unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten von privaten und öffentlichen Trägern.

51-62: UT: Einfluss des begrenzten Raumangebotes auf die Arbeit

Berichtet, dass auf Grund eines fehlenden Raumes, das Arbeiten herausfordernd war. Zu den „richtigen“ Kindern einen Zugang zu finden und ein geplantes Angebot durchzuführen, war kaum möglich,

62-67: Raumangebot im städtischen Kindergarten

Raumangebot wurde hier als ausreichend empfunden und ein ruhiges Arbeiten war möglich.

69-71: UT Materielle Ausstattung

Auch die Unterschiede in der materiellen Ausstattung werden kurz angeschnitten und z.B. die Erleichterung in der Arbeit durch zur Verfügung stehenden Grundmaterial (z.B. Papier) dargestellt.

Reflektierende Interpretation:

Nach der Eingangsphase in dem das Thema des Interviews noch einmal kurz vorgestellt wurde und nach einer offenen Einstiegsfrage („Welche Strukturmerkmale haben deiner Meinung nach einen besonderen Einfluss auf deine Arbeit?“) hat I1 nach weiteren Nachfragen (privat oder städtisch?) mit Erzählungen über das Vorhandenseins eines Raumes begonnen.

---

Proposition:

I1 erinnert sich an die unterschiedlichen räumlichen Voraussetzungen, welche sie/er erlebt hat und beschreibt anschließend die Situation in einem privaten Kindergarten, in dem die Sprachförderkraft keinen eigenen Platz zum Arbeiten hatte. Auch ein kurzer Hinweis auf die „schlechte“ materielle Ausstattung des privaten Trägers, zeigt dass diese Strukturmerkmale eng miteinander verbunden sind und einen direkten Einfluss auf die Arbeit der Sprachförderkräfte haben.

Elaboration:

Im Folgenden vertieft I1 die Ausführungen zu den unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten mit Hilfe von Exemplifizierungen zweier konträrer Erfahrungen. I1 zeigt eine Verbindung von vorhandenem Raumangebot und Arbeitsqualität. Das nicht Vorhandensein eines passenden Arbeitsrahmens lässt einen Einfluss auf die Methodenvielfalt und den erschwerten Zugang zu den Kindern vermuten. Es wird deutlich, dass die räumliche Situation einen direkten Einfluss auf die Arbeit von I1 hat und nur durch eine große Flexibilität ihrerseits eine qualitativ hochwertige Arbeit möglich ist.

Konklusion:

I1 zeigt durch die Darstellung der räumlichen (und tlw. materiellen) Möglichkeiten in einem Kindergarten der MA10 auf, dass eine Möglichkeit sich mit den Kindern zurückzuziehen eine positive Auswirkung auf die persönliche Arbeit hat. Und schließt:

*„Das macht find ich für die Arbeit schon einen großen Unterschied..ja..ja weil das einfach viel mehr Ressourcen bietet. Ja und auf der anderen Seite kann man aber auch in einem kleinen Rahmen und ohne eigenen Raum auf die Kinder zugehen und ja sie werden sicher auch da was mitnehmen, aber es unterscheidet sich sehr stark vom jeweiligen Träger und da muss man sich einfach drauf einlassen“.*

Hier generalisiert I1 ihre Orientierung und entfernt sich von den Beispielen hin zu der allgemeinen Aussage, dass die unterschiedlichen räumlichen Ressourcen eine unterschiedliche Herangehensweise in der Arbeit voraussetzen, um in verschiedenen Settings eine (aus Sicht der I1) qualitativ hochwertige, pädagogische Arbeit liefern zu können. Zudem zeigt sich, dass trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen I1 durch ihre Eigeninitiative davon ausgeht, dass die Kinder von ihrer Arbeit profitieren können.

---

Das Raumangebot der unterschiedlichen Standorte scheint direkten Einfluss auf die Arbeit von I1 zu haben. Ein zur Verfügung stehender Raum, in dem ein ruhiges Arbeiten möglich ist, hat einen positiven Einfluss und erleichtert die Umsetzung der geplanten Angebote. Die Methodenvielfalt kann durch einen verfügbaren Raum gelebt werden.

#### **8.1.4.2 Fall 2:**

Die formulierende Interpretation:

34-59 OT Raumangebot und Auswirkung auf die Arbeit

Die Verfügbarkeit eines Raumes oder einer Nische ermöglicht ein ruhiges, ungestörtes Arbeiten. Das Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses zwischen I2 und Kindern wird so positiv unterstützt.

38-39 UT Bewegungsraum

Ein Bewegungsraum für die Möglichkeit einer motorischen Förderung wäre wünschenswert.

43-45 UT materielle Angebot

I2 erwähnt die Wichtigkeit von materiellen Ressourcen

46-48 UT Verstauungsmöglichkeit

Ein geschützter, abzuschließender Bereich für das Material wäre sehr hilfreich,

49-59 Standortabhängigkeit

I2 hat in drei verschiedenen städtischen Kindergärten gearbeitet und immer eine Nische gefunden. Die Außenbereiche wurden jedoch immer wieder verändert.

Reflektierende Interpretation:

Nach einer kurzen Vorstellung und Erklärung der Anonymisierung und weiteren Datenverarbeitung hat I2 nach einer offenen Eingangsfrage („Welche Rahmenbedingungen sind für deine Arbeit von besonderer Bedeutung?“) sofort das Thema des Raumangebots eröffnet.

Proposition:

Ein passendes Raumangebot wird von I2 nach der offenen Eingangsphase sofort und ohne zu zögern als wichtiges Strukturmerkmal identifiziert.

---

Elaboration:

I2 stellt anhand einer Aufzählung dar, weshalb ein geeignetes Raumangebot für die Arbeit als Sprachförderkraft so wertvoll ist: Ein ruhiges, ungestörtes, unbeobachtetes Arbeiten fördert das Vertrauen zu den Kindern. In der Argumentation ist zu sehen, dass bei I2 ein eigener Raum vor allem für ein ungestörtes, ruhiges Arbeiten steht in dem ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden kann. Im Weiteren weitet I2 das gewünschte Raumangebot auf Garten und Bewegungsraum aus, was einen anderen Erlebnisbereich bietet und somit einen größeren Methodenfreiheit erlaubt. I2 verlässt kurz das Thema des Raumes und wechselt zu den vorhandenen Materialien, wobei sie ihren privaten Spielepool und die von der MA10 zur Verfügung gestellten Spiele nutzt. Hier lässt sich jedoch im Anschluss erkennen, dass I2 dies erwähnt um zu verdeutlichen, dass auch hier ein Platz, ein Regal für ihre Materialien gewünscht werden. Das Strukturmerkmal Raumangebot, die Orientierung, wird hier im Bereich des Bedürfnisses eines „Privaten Raums“, eines Bewegungsraumes und des tatsächlichen Platzbedarfs für Materialien aufgezeigt. Ist all dies nicht gegeben, würde das Einbußen für die Qualität der Arbeit von I2 bedeuten.

Konklusion:

Nach einer immanenten Nachfrage der Interviewführerin (Welche Unterschiede hast du erlebt?), exemplifiziert I2 ihre vorangegangene Argumentation und erwähnt hier die Besonderheit, dass gefundene Arbeitsbereiche durch den Kindergartenalltag ständigen Veränderungen unterliegen. Nach einer allgemeinen Aussage „Also sonst hab ich immer viele Räume zur Verfügung gehabt und auch den Garten nutzen können“ (Z58-59) wirft I2 eine neue Proposition auf (zeitliche Ressourcen), welche im folgenden Interview auch weiter ausgeführt wird. Das Thema des „Raumangebots“ wird im Anschluss einer allgemeinen Aussage durch das Aufwerfen der neuen Proposition beendet.

### **8.1.4.3 Fall 3:**

Formulierende Interpretation:

OT (34-64) Raumangebot und Verstehen der Kolleginnen

UT (35-40) Verständnis der Arbeitsverständnis der Kolleginnen

---

I3 Wünscht sich ein Verständnis ihrer Arbeit durch Kolleginnen (Vorlesen ist auch Teil der Arbeit). Ist kein eigener Raum vorhanden, hat das gegenseitige Verständnis noch mehr Gewicht.

UT (40-46) Einfluss des Raumangebots auf Arbeit

I3 sieht eine hohe pädagogische Qualität in einem ausreichenden Raumangebot. Zieht ein Vergleich zwischen zwei verschiedenen Standorten.

(47-53) UT Verständnis der Arbeit von Kolleginnen

(58-62) UT Einfluss des Raumangebots auf die Arbeit

Eine Vertrauensbasis zu den Kindern und ein individuelles Arbeiten wird durch einen eigenen Raum gefördert.

Reflektierende Interpretation:

I3 nennt nach der offenen Eingangsphase das Raumangebot und das Verständnis der Kolleginnen für ihre Arbeit als Sprachförderkraft als ein besonders wichtiges Strukturmerkmal.

Proposition:

*„Mir ist sehr wichtig, dass die Pädagoginnen mit denen ich arbeite, also dass die auch wissen was ich dort mache. Das die auch das verstehen, auch wenn es jetzt nach Spiel aussieht, oder nach einfach nur Vorlesen, dass das einfach verstanden wird, also von der Seite der Pädagogin, dass das das sprachförderliche Tun ist. Das ist mir mal sehr wichtig, wenn ich in der Gruppe arbeite. Also eine Basis, wie man zusammenarbeiten kann. Da hab ich nämlich die Erfahrung gemacht, einerseits in der Gruppe zu arbeiten und bei der anderen in einem Raum“ (I3, Z34-40)*

I3 scheint das Verständnis und die Wertschätzung der Pädagogen für die persönliche Arbeit am Herzen zu liegen. Deutlich kann man aber erkennen, dass auch dieses Verständnis noch mehr an Wichtigkeit zunimmt, wenn man gemeinsam IN einer Gruppe arbeitet. So wird auch nach der Erörterung, wie wichtig ein gegenseitiges Verständnis für die Zusammenarbeit ist, umgehend auf die unterschiedlichen Erfahrungen der verschiedenen Raumsituationen geschwenkt. Der gegenseitige Einfluss der beiden Rahmenbedingungen für I3 wird hier deutlich.

Elaboration:

I3 wirkt in den Erzählungen zeitweise unsicher, da sie auch immer wieder auf ihre kurze Arbeitserfahrung hinweist. Das Interview gerät anfangs immer wieder leicht ins Stocken. Nach einer immanenten Nachfrage bezüglich der räumlichen Situation, wird

---

von I3 ausgeführt, dass ein eigener Raum unterstützend in der Arbeit als Sprachförderkraft wirkt. Eine auf das Kind abgestimmte Sprachförderung und der Aufbau einer Vertrauensbasis sind so laut I3 einfacher möglich. Hier scheint auch die „Beobachtung“ der weiteren Mitarbeiter\*innen des Kindergartens eine wesentliche Rolle zu spielen. Ein eigener Raum biete Geborgenheit für Kind und I3. Somit ist der Raum Ort für Methodenvielfalt, Vertrauen und Geborgenheit.

Konklusion:

Durch eine Zusammenfassung der Vorteile eines eigenen Raums wird das Thema von I3 (vorerst) nicht mehr weiterbehandelt.

Das Thema Raum wird im Verlauf des Interviews noch einmal aufgegriffen und genauer ausgeführt.

I3 berichtet von einem Standortwechsel und der damit verbundenen Konfrontation veränderter Rahmenbedingungen. Im neuen Standort steht I3 kein eigener Raum zur Verfügung und das Arbeiten in der Gruppe steht im Fokus.

Die formulierende Methode wurde nachdem selben Schema wie oben gezeigt, durchgeführt, hier soll nun nur noch die reflektierende Interpretation gezeigt werden.

Proposition:

Die Interviewerin stellte die Frage nach der Arbeit in der Gruppe. I3 berichtet daraufhin über die Umstellungen nach dem Standortwechsel. Nun steht weder ein Raum für Vorbereitung und Arbeit noch ein Bewegungsraum zur Verfügung.

Elaboration:

Im weiteren Verlauf, erzählt I3 von den unterschiedlichen Gegebenheiten und davon, was das für ihre Arbeit bedeutet. Die Abhängigkeit von den Pädagog\*innen spielt auch hier eine Rolle. Die geplante Arbeit muss umstrukturiert werden. Die Arbeit im Gruppenraum scheint hier eine große Flexibilität von I3 zu fordern.

Konklusion:

Durch eine Exemplifizierung der neuen Arbeitssituation schließt I3 das Thema. Es wird deutlich, dass hier die Arbeit nicht nur standort- sondern auch gruppenspezifisch ist. Gibt es in einer Gruppe Raum das vorbereitete Material als Spielangebot zu lassen, ist das in einer anderen Gruppe nicht möglich. Hier ist also auch der Platzbedarf der Sprachförderkraft I3 in der Gruppe ein Thema.

---

Das Thema „Raumangebot“ wird von I3 am Ende nach einer offenen Abschlussfrage noch einmal eröffnet. Hier werden die Argumente der vorherigen Ausführungen wiederholt, allerdings wird auch ein neuer Aspekt eröffnet.

Durch den eigenen Raum, hat I3 einen besseren Zugang zu den Kindern. Sie muss in der Gruppe keine Kinder „abweisen“ und kann gezielter Angebote setzen. Die räumlichen Gegebenheiten beeinflussen die Arbeit von I3 direkt.

#### **8.1.4.4 Fall 4**

Formulierende Interpretation

16-50 OT Raumangebot

I4 berichtet, dass sie an ihrem Standort kein Raum zur Verfügung hat und auch in Gängen usw. keine Nische zu finden ist. Es folgt eine Erzählung, über die Erfahrung von Kolleg\*innen mit eigenem Raum.

37-41 UT Einfluss des Raumangebots auf die pädagogische Arbeit der Sprachförderkraft

Durch einen eigenen Raum sieht I4 die Möglichkeit für eine „perfekte Förderung“, da keine Störung durch äußeren Lärm vorhanden sei und I4 mehr Möglichkeiten zur Förderung zur Verfügung hätte (Singen – z.B. in Gruppenraum nicht möglich).

40-42 UT Anpassung an Pädagogen\*Pädagogin

Bei der Arbeit im Gruppenraum muss sich I4 der gruppenführenden pädagogischen Fachkraft anpassen.

Reflektierende Interpretation.

Proposition:

Nach einer offenen Einstiegsfrage kommt I4 direkt auf das Thema des Raumangebots zu sprechen.

Elaboration:

Bestärkt den Wunsch nach einem eigenen Raum durch die Vorteile die ein solcher bereitet. Ein ruhiges, ungestörtes Arbeiten und eine größere Methodenvielfalt werden so ermöglicht. Hingegen bei der Arbeit im Gruppenraum erfährt I4 eine methodische Einschränkung (z.B. Keine Möglichkeit zum Singen). Zudem ist die Abhängigkeit zur gruppenführenden pädagogischen Fachkraft bei der Arbeit im Gruppenraum ein

---

wichtiges Thema, tlw. fühlt sich I4 wie ein\*e Assistent\*in und muss auch Aufgaben eines\*einer Assistenten\*Assistentin übernehmen. Dies führt zur Unzufriedenheit von I4 und lässt darauf schließen, dass die Arbeit als Sprachförderkraft nicht immer zur vollsten Zufriedenheit von I4 durchgeführt werden kann.

Zudem zeigt sich die Schwierigkeit die vorbereiteten Angebote umzusetzen, da die Kinder im Gruppenraum von vielen Dingen abgelenkt werden.

Konklusion:

I4 führt abschließend aus, dass die Nutzung des Personalraumes möglich wäre, dieser jedoch nicht kindergerecht und sehr klein ist sowie als Aufenthaltsraum für die Mitarbeiter\*innen dient. I4 hat also eine genaue Vorstellung über einen kindgerechten Raum der zur Sprachförderung geeignet ist. Der Wunsch nach einer Möglichkeit ungestört mit den Kindern arbeiten zu können wird deutlich.

### **8.1.5 Komparative Analyse – Falldarstellung**

Neben einer strikt getrennten formulierenden und reflektierenden Interpretation, „setzt die dokumentarische Methode auf eine konsequente, von Beginn der Interpretation an einsetzende komparative Analyse“ (Nohl 2009, 45).

Alle vier Interviewpartner\*innen verfügen über eine pädagogische Ausbildung und haben sich infolge einer Anfrage seitens der Interviewerin zu dem Interview bereit erklärt.

## **8.2 Das Expert\*inneninterview**

Zusätzlich zu den Interviews mit den Sprachförderkräften wurde ein Expert\*inneninterview durchgeführt. Als Person mit Expertise stellte sich ein\*e Mitarbeiter\*in des Referats „Sprachliche Bildung und elementarpädagogische Grundlagen“ zur Verfügung.

„Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews bildet bei ExpertInneninterviews *nicht* die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs. Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Person gerade nicht identisch ist und in

---

dem sie nur einen „Faktor“ darstellen“ (Meuser/Nagel 2005, 72). Hier sind nach Meuser und Nagel Expert\*innen gemeint, die Teil des Handlungsfeldes sind. Der\*die Mitarbeiter\*in des Referats wird als Experte\*Expertin gewählt, da er\*sie über einen Zugang an wertvollen Informationen, einen breiten Wissen über die Strukturmerkmale der Sprachförderung sowie den relevanten bevorstehenden Änderungen bezüglich der Fragestellung verfügt. Zudem ist er\*sie in der täglichen Arbeit mit den (individuellen) Herausforderungen der Sprachförderkräfte konfrontiert und steht diesen bei der Problembewältigung zur Seite<sup>18</sup>.

### **8.2.1 Der Leitfaden**

Beim Expert\*inneninterview handelt es sich um ein leitfadenorientiertes Interview. „Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenüber“ (Meuser/Nagel 2005,77).

Der Leitfaden orientierte sich an den Leitfaden der Sprachförderkräfte. Das Expert\*inneninterview erfolgte jedoch nach Auswertung der Interviews. Dies ermöglichte einen unmittelbaren Bezug zu den bisher gewonnenen Ergebnissen herzustellen sowie ergänzende Fragen in den Leitfaden aufzunehmen. Der Leitfaden wurde auf Wunsch der interviewten Person vorab übermittelt. Trotz der vorherigen Übermittlung des Leitfadens gelang eine offene Interviewführung in der der Leitfaden lediglich als Orientierung diente und einer offen gestalteten Gesprächsführung nicht im Wege stand.

#### Auswertung des Expert\*inneninterviews

Um eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Interviews zu gewährleisten wird ebenfalls die dokumentarische Methode angewandt. Dies ermöglicht das Expert\*inneninterview in die komparative Analyse der Einzelinterviews aufzunehmen.

---

<sup>18</sup> siehe dazu auch Meuser/Nagl 2005, 73

---

## 9 ANALYSE UND INTERPRETATION

Im folgenden Kapitel finden sich die Darstellungen der Forschungsergebnisse wieder. Es werden die einzelnen Strukturmerkmale des Wiener Sprachfördermodells genauer betrachtet. In einem ersten Schritt folgt für jedes Strukturmerkmal die komparative Analyse der Interviews der Sprachförderkräfte und des Expert\*inneninterviews. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse und die momentanen Umsetzungsrealitäten der einzelnen Strukturmerkmale dargestellt. Unter Einbezug der zuvor erschlossenen Ergebnisse erfolgt eine vertiefende Interpretation. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

### 9.1 Strukturmerkmal Raum und räumliche Ausstattung

#### 9.1.1 Komparative Analyse der Interviews

Wie in 8.1.4 ersichtlich, finden sich hier schon in der formulierenden Interpretation Ähnlichkeiten: Das Thema „Raumangebot“ wurde von allen vier Interviewpartner\*innen in Folge der offenen Einstiegsfrage eröffnet. In allen Interviews zu diesem Themenbereich finden sich Passagen mit verdichteter Struktur. Auch konnten in der formulierenden Interpretation ähnliche Unterthemen, wie z.B. Einfluss des Raumangebots auf die Arbeit, Arbeit im Gruppenraum, Standort abhängiges Angebot, ausgemacht werden.

In allen vier Interviews der Sprachförderkräfte wurde deutlich, dass das Raumangebot an den jeweiligen Standorten aus Sicht der interviewten Personen einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit der Sprachförderkraft hat. So wird durch einen eigenen Raum der Zugang zu den Kindern erleichtert, ein ruhiges, ungestörtes Arbeiten für Kind und Sprachförderkraft ist möglich und eine größere Methodenfreiheit wird gewährleistet (z.B. Singen). Ein eigener Raum steht für Geborgenheit und Qualität.

*„Ich kann mich an eine Kindergruppe erinnern, die wirklich wenig ausgestattet war und die auch nur einen Raum zur Verfügung hatte, eine private Kindergruppe eben. Mit deutlich weniger Ressourcen und da wars schon schwer, überhaupt einen Platz zu finden oder mit einzelnen Kindern überhaupt in Ruhe zu sprechen. Das war da schon die größte Herausforderung, weil dann natürlich andere Kinder immer dazu gekommen sind, weil ma keinen eigenen Raum hatten und dann die Situation immer wieder gestört haben und die anderen Kinder abgelenkt haben. Also in diesem Setting, war wirklich schon die größte Herausforderung einfach nur...ähm...einen guten Zugang zu finden und einfach bei*

---

*einer Sache bleiben und ein Angebot einfach nur von Anfang bis Ende ..ähm..durchzubringen. Das war einfach kaum möglich" (Fall 1, 48-58).*

Es wird in den Interviews der Raum nicht immer als ein eigener physischer Raum beschrieben, auch das Aufsuchen einer Nische oder ein ungestörtes Arbeiten in der Garderobe hebt laut Aussagen der Interviewpartne\*rinnen die pädagogische Qualität. Im Gegensatz dazu steht das Arbeiten in der Gruppe, das zwar auf der einen Seite auch als bereichernd gesehen wird, sich die Sprachförderkräfte jedoch in eine Abhängigkeit zu der gruppenführenden Pädagog\*innen begeben (müssen). Auch diese Argumentation findet man in allen vier Interviews. Zudem wurde von drei der vier Interviewten ein Unterschied in der räumlichen Ausstattung von städtischen und privaten Kindergärten bzw. Kindergruppen beobachtet. Die interviewten Personen empfanden die städtischen Kindergärten im Vergleich zu den privaten als besser ausgestattet.

Das die interviewten Personen alle mit dem Thema „Raumangebot“ in das Interview eingestiegen sind, könnte einerseits daran liegen, dass der zur Verfügung stehende Raum als offensichtlichste Rahmenbedingung wahrgenommen wird und allen die thematische Verbindung ersichtlich war. Im Laufe der reflektierenden Interpretation scheint andererseits das Raumangebot auch als wesentliches Strukturmerkmal gekennzeichnet zu werden. Alle Interviewpartner\*innen erörterten den positiven Einfluss eines eigenen Raumes auf die persönliche, pädagogische Arbeit. Das weist darauf hin, dass das vorhandene Raumangebot einen wesentlichen Einfluss auf die pädagogische Qualität der Arbeit als Sprachförderkraft hat. Diese wird hier auf mehreren Ebenen beeinflusst: auf der Ebene der Methodenvielfalt, auf der Ebene des Vertrauensverhältnisses, die Möglichkeit sich auf ein Angebot zu fokussieren und somit auf der Ebene der Planung.

Im Expert\*inneninterview nimmt das Thema „Raum“ keinen besonderen Stellenwert ein. Hier wurde es erst durch eine gezielte Frage Seitens der Interviewerin ausführlicher diskutiert. Ein Plädoyer für die alltagsintegrierte Sprachförderung, die die Diskussion des eigenen Raumes in den Hintergrund rückt, ist hier zu finden.

*„Also unser Ansatz ist, dass es in Richtung der alltagsintegrierten Sprachförderung gehen sollte, dass die immer mehr in den Fokus rücken sollte. Und dann würde sich die Frage nach den räumlichen Gegebenheiten nicht stellen. Auf der anderen Seite verstehe ich, wenn es nur ein einziger Raum ist mit einer vollen Gruppe, das tatsächlich einiges nicht umsetzbar ist. Und dass man sich dann denkt,*

---

*wenn man einen eigenen Raum hätte, wäre es viel besser. Das können wir aber nicht beeinflussen" (E 238-242)*

Jedoch wird ein Verständnis des\*der Experten\*Expertin für die Situation der Sprachförderkräfte sichtbar und die oftmals erschwerten Arbeitsbedingungen durch z.B. eine laute Umgebung in der Gruppe bestätigt. Eine flexible Anpassung der Methoden und eingesetzter Materialien an die räumlichen Gegebenheiten wird hier von den Sprachförderkräften gefordert.

### **9.1.2 Facts**

Die Sprachförderkräfte werden teilweise an unterschiedlichen Standorten eingesetzt. In den jeweiligen Einrichtungen sind sie für mehrere Gruppen zuständig. Jedes Jahr wird der Sprachförderbedarf in den einzelnen Standorten neu erhoben und die Sprachförderkräfte den jeweiligen Standorten zugewiesen. Dies kann zur Folge haben, dass die Sprachförderkräfte nach einem Jahr an einem neuen Standort eingesetzt werden und somit mit anderen Strukturen, Räumen und unterschiedlicher räumlicher Ausstattung konfrontiert sind. Das Konzept der Sprachförderung sieht eine alltagsintegrierte Sprachförderung (zum Großteil) IN den Gruppenräumen vor.

### **9.1.3 Vertiefende Interpretation**

Die intensive Auseinandersetzung der Sprachförderkräfte in den Interviews mit den räumlichen Strukturen und im Gegensatz dazu die Aussagen des Expert\*inneninterviews bilden eine spannende Grundlage für die weitere Interpretation.

Hier stellt sich die Frage warum der Raum für die Sprachförderkräfte einen so hohen Stellenwert einnimmt, obwohl eine alltagsintegrierte Sprachförderung im Leitfaden vorgegeben wird und somit ein eigener Raum für Sprachförderung theoretisch obsolet ist. Jedoch wird hier von den Sprachförderkräften oftmals von einem extra vorhandenen Raum gesprochen, jedoch entwickelt man das Gefühl, dass der „Raum für zusätzliche Sprachförderung“ IN den Gruppen, in den pädagogischen Konzepten der Gruppenpädagog\*innen oftmals nicht vorhanden ist. Zudem scheint sich ein partnerschaftliches interdisziplinäres Arbeiten zwischen Sprachförderkräften und Pädagog\*innen oftmals als schwierig zu erweisen. Dies zeigt sich auch an dem Beispiel einer interviewten Sprachförderkraft, die nicht

---

die Möglichkeit hatte ihre vorbereiteten Materialien in der Gruppe zu belassen und somit den Kindern keinen stetigen Zugang zu den Materialien gewähren konnte.

Eine sprachanregende Umgebung wurde nicht erörtert, jedoch scheint es an einigen Standorten an ruhigen Ecken und Nischen zu fehlen, die einer qualitativ hochwertigen Sprachförderung zu Gute kämen (siehe dazu 6.1.5). Dies kann sich aus der räumlichen Gestaltung selbst ergeben. Auch die oftmals große Gruppengröße der Kindergartengruppen ist hier zu berücksichtigen.

Das Thema „Raum“ und die Frage nach seiner Wirkung nimmt in der Erziehungswissenschaft schon seit jeher einen wichtigen Platz ein. So wird der Raum in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft häufig als „dritter Pädagoge“ bezeichnet, „also als eine die Erziehung und Bildung der Menschen beeinflussende Kraft“ (Klär 2020, 9). Häufig werden Vermutungen über die Wirkung der räumlichen Dimension auf die Pädagogik dargestellt. *„Problematisch darin ist, dass sich zwar die Absichten der Gestaltung und die vermuteten Wirkungen seitens der Gestalter des Raums häufig recht gut konstruieren lassen, dass aber über die tatsächlichen Wirkungen des mit pädagogischen Absichten gestalteten Raums nur wenig gesagt werden kann. Im schlimmsten Falle wird die Differenz zwischen vermuteten und tatsächlichen Wirkungen so ignoriert, dass die ersteren für die letzteren genommen werden“* (Lachmann/Schluß 2007, 79).

Einer für diese Master-Thesis spannenden These geht Johanna Klär in ihrer Arbeit „Bildungsräume als Schlachtfeld. Zum Verhältnis von Raum und dem Kampf der Anerkennung“ (2019) auf den Grund. Ihre Masterarbeit wird von der These geleitet „dass Raum selbst eine anerkennende oder missachtende Wirkung auf Menschen hat und somit Teil des Kampfes um Anerkennung ist. Dies hat dann in weiterer Folge Einfluss auf deren Erziehung und Bildung“ (Klär 2019, 10). In Folge der genannten Arbeit von Johanna Klär (2019) wird der Raum und das Phänomen der Anerkennung beleuchtet und die beiden Themen miteinander verknüpft.

Da auch in den Interviews immer wieder die Abhängigkeit zu den gruppenführenden Pädagog\*innen genannt und ein eigener Raum seitens der Sprachförderkräfte gewünscht wird, scheint dies eine besonders spannende These hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung zu sein. Diese soll im Rahmen der Arbeit nun ansatzweise, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, skizziert werden.

---

Aus den Verhältnisbestimmungen von Raum und Anerkennung hat Johanna Klär (2019, 59) ihre Ergebnisse auf zwei Ebenen zusammengefasst.

*„Auf einer subjektiven Ebenen scheint die räumliche Perspektive auf Anerkennung im Sinne eines sozialen Netzes, indem sich Subjekte positionieren und positioniert werden, diese sehr viel umfassender zu erklären“ (ebd.).*

Je nach Positionierung einer Person zu anderen Personen, Objekten oder Strukturen, je nach Aneignung eines Raumes durch die Person kann ein Raum anerkennend oder missachtend wirken (vgl. ebd.).

*„Es scheint außerdem einen Zusammenhang in der Hinsicht zu geben, wie sehr sich ein Subjekt anerkannt fühlt und der Wirkung, die es auf den Raum haben kann. Bei hohem Anerkennungsempfinden kann ein Raum, so scheint es, beherrscht und stark geprägt werden, während nicht oder nur wenig anerkannte Personen eher platziert werden und damit auch wenig Einfluss auf den Raum nehmen können“ (ebd.).*

Lässt man beispielhaft folgenden Interviewausschnitt Revue passieren, bekommt er vor diesem theoretischen Hintergrund noch einmal eine ganz andere Bedeutung:

*„Und in der Gruppe, da muss ma sich das wider anders zu recht legen, da muss man sich anders orientieren und ist wieder stärker abhängig von der Pädagogin und da hab ich das Gefühl, ja dass ich mich gut einbringen kann. Das ist auch unterschiedlich. In manchen Gruppen geht es sehr gut und in andere Gruppen da. Ja, in manchen Gruppen ist auch der Platz dafür. Ich hab z.B. so ein Pappschateltheater gemacht und das war ganz unterschiedlich, je nach Gruppe. In einer Gruppe war nur der Raum, dass ich das kurz vorspielen konnte und in der anderen war eben auch der Raum, dass das dann auch stehen bleiben konnte, über, also so lange wie die Kinder wollten. Und die haben da immer nachgespielt. Jeden Tag sind sie davor gesessen und dafür war der Platz da. Und es hängt nicht immer so sehr vom Platz sondern auch vom Verständnis, also von der Offenheit ab. Von der anderen Gruppe, da ist auch wenig Platz an sich gewesen, aber da wär auch nicht das Interesse, dass man da Platz schafft“ (Fall 3, 100-112)*

Hier wird nicht nur die Abhängigkeit der Sprachförderkraft von der gruppenleitenden pädagogischen Fachkraft im Zusammenhang mit der Sprachförderarbeit im Raum betont, es wird auch angemerkt, dass in manchen Gruppen die Arbeit im Raum besser gelingt als in anderen Gruppen. Das Belassen des Spielmaterials der Sprachförderkraft im Gruppenraum wird hier als positiv erlebt und kann auch als Zeichen der Anerkennung der pädagogischen Arbeit gesehen werden. Somit könnte man annehmen, dass durch die Möglichkeit, die eigenen Materialien im Gruppenraum zu belassen, sich der Raum auch teilweise angeeignet werden kann und somit das

---

Anerkennungsempfinden steigt. Geschieht dies nicht fühlt sich die Sprachförderkraft in ihrer Arbeit eventuell geringgeschätzt. Zudem entsteht der Eindruck, dass sich eine Sprachförderkraft oftmals einen geeigneten Arbeitsplatz suchen muss und somit von anderen Subjekten und Strukturen platziert wird und keine Möglichkeit hat sich den Raum zumindest teilweise anzueignen. Dies könnte eine direkte Auswirkung auf das Anerkennungsempfinden der Sprachförderkraft, in Folge eventuell auch auf deren pädagogische Arbeit haben. In diesem Zusammenhang scheint es interessant sich den möglichen Konsequenzen mit der Besonderheit der Kindergartengruppe als Bildungsraum anzunehmen. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlicher bearbeitet werden, erschließt aber einen spannenden weiteren Forschungskontext.

Die Frage, ob und wie eine alltagsintegrierte Sprachförderung durch externe Sprachförderkräfte, welche nur ein Mal pro Woche in einer Gruppe sind, wirkungsvoll sein kann bzw. in welcher Weise der Zusammenhang von Raum und Anerkennung die pädagogische Arbeit der Sprachförderkräfte beeinflusst, sind von höchstem Interesse. So wird von den Sprachförderkräften die Wichtigkeit eines eigenen Raumes oder einer Nische immer wieder betont, jedoch von den Expert\*innen mit dem Argument der Alltagsintegriertheit der Sprachförderung innerhalb der Gruppenräume wenig berücksichtigt. Das hier eine Diskrepanz vorherrscht ist offensichtlich. Die These von Johanna Klär von Raum und Anerkennung scheint hier eine mögliche Antwort auf diese Diskrepanz bieten zu können.

## **9.2 Die materielle Ausstattung**

### **9.2.1 Komparative Analyse der Interviews**

Die materielle Ausstattung wurde ebenfalls von allen Interviewpartner\*innen angesprochen. Dies folgte bei drei von vier Interviews ohne Nachfrage seitens der Interviewerin im Anschluss an die Erwähnung der räumlichen Ausstattung. Jedoch wurde dieses Strukturmerkmal oftmals zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews noch einmal aufgegriffen und näher ausgeführt. Wie auch schon bei der räumlichen Ausstattung wurde auch hier bei zwei von vier Interviews (nicht alle Interviewpartner\*innen haben Erfahrungen in städtischen und privaten Kindergärten) ein erlebter Unterschied in der Ausstattung von privaten Trägerorganisationen und den städtischen Kindergärten geschildert. Hier waren die privaten Träger aus Sicht der Interviewpartner\*innen tendenziell schlechter ausgestattet. Zudem war die

---

Möglichkeit eigene Materialien vorzubereiten, eingeschränkt (z.B. Erstellen von Kopien, Vorhandensein von Bastelmaterialien).

Diese Diskrepanz ist sich auch der\*die Experte\*Expertin bewusst, weist jedoch darauf hin, dass die Mitarbeiter\*innen jederzeit die Möglichkeit haben, in der Zentrale oder in den Regionen zu drucken.

Unberücksichtigt bleiben hier die oftmals langen Anfahrtszeiten der Sprachförderkräfte in die Zentrale. Dies in der zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit zu bewerkstelligen (siehe dazu 9.3) ist nicht immer möglich.

Drei von vier Interviewpartner\*innen empfinden die vom Arbeitgeber zur Verfügung gestellten Spielmaterialien als sinnvoll. Es wird jedoch deutlich, dass auf Grund der räumlichen Gegebenheiten nicht alle Spiele Verwendung finden können. Auch ein Stauraum für die eigenen Materialien an den Standorten fehlte bei drei von vier Interviewpartner\*innen. Dies wirkt sich auf die Spielwahl und die Methodenvielfalt im Berufsalltag aus.

Auch im Expert\*inneninterview wird das Materialpaket sowie zusätzliche Möglichkeiten zur Materialbeschaffung (z.B. Kooperation mit der Bibliothek BAOBAB) thematisiert. Hier wird die Besonderheit herausgestrichen, dass das Materialpaket auch Spiele zur Förderung im Bereich Syntax beinhaltet, welche meist nicht in Kindergärten aufliegen. (EI 394-412)

Ein\*e Interviewpartner\*in schildert das Problem von fehlenden Betriebsmitteln. Gerade in der Corona-Situation war ein privater Internetzugang und Computer nötig, es werden/wurden keine Betriebsmittel zur Verfügung gestellt. Auch mussten alle Korrespondenzen über die private E-Mail Adresse organisiert werden.

Im Vergleich zum Thema „Raumangebot“ wurde die „materielle Ausstattung“ weniger intensiv besprochen. Dies liegt vielleicht zum einem daran ,dass die Sprachförderkräfte durch eigenes Handeln die Situation verbessern können, zum anderen an einem ausreichend vorhandenen eigenen Material und dem Materialangebot vor Ort. So ist durch Eigeninitiative eine aus Sicht der Sprachförderkraft, angemessene Materialbeschaffung möglich. Auch wenn dies einen zeitlichen und tlw. auch finanziellen Mehraufwand bedeutet, kann zumindest teilweise eigenmächtig etwas an der Ausgangssituation geändert werden.

*„Also bei der Stadt Wien war das nie ein Problem, die haben da auch ein Budget die Sachen zu bestellen und haben meistens eine kleine Bibliothek für Bücher und Bastelmaterial sowieso und Spiele.“*

---

*Aber in privaten Kindergärten, also ich war auch lang in privaten Kindergärten. Da war das Budget sehr knapp, da hat man nicht einfach alles bestellen können. Da hab ich was eigenes mitgebracht oder selbst besorgt oder ja einfach mit der Leitung was ausgemacht"* (Fall 1, 271-275),

oder *„(...) wobei ich mittlerweile ein großes Spielpool zu Hause hab, und unter anderem auch von der MA10 zur Verfügung gestellt bekommen habe"* (Fall 2, 43-45),

oder *„Ich borg schon oft Bücher von der Bücherei aus und nehme sie mit. Wir haben halt keine Bücher und Bücher sind für mich sehr wichtig, weil es geht mir auch darum die Liebe zu Bücher zu vermitteln"* (Fall 4, 214-216).

Durch unterschiedliches persönliches Handeln und die durch das Referat Sprachliche Bildung zur Verfügung gestellten Möglichkeiten konnte die materielle Ausgangsposition verändert und damit die strukturelle Qualität verbessert werden. Dies zeigt die Bereitschaft der Interviewpartner\*innen durch persönlichen Einsatz die Arbeitsmaterialien zu optimieren und die von ihnen klassifizierten materiellen Mängel auszugleichen. Dies ist ein Hinweis für ein starkes persönliches Engagement und ein reflektiertes Handeln seitens der Interviewpartner\*innen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl die Sprachförderkräfte als auch der\*die Experte\*Expertin mit der Qualität der zur Verfügung gestellten Materialien zufrieden sind und so eine qualitativ hochwertige Sprachförderung unterstützt wird. Zudem sind sich alle interviewten Personen bewusst, dass es standortbezogene Unterschiede gibt. Mit dem durch die MA10 zur Verfügung gestellten Materialien und Möglichkeiten (z.B. Bibliothek, Drucker) besteht für die Sprachförderkräfte selbst jedoch die Chance notwendige Materialien zu organisieren bzw. selbst herzustellen.

### **9.2.2 Facts**

Die Sprachförderkräfte bekommen durch die MA 10 unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt.

Neben einer Ideensammlung und Vorschlägen zur Sprachförderung (gegliedert in Phonetik/Phonologie, Lexikon/Semantik, Syntax/Morphologie, Phonologische Bewusstheit und Mehrsprachigkeit) wird eine große Spielesammlung (30 Spiele mit vielfältigen Materialien) zur Verfügung gestellt. Zudem stehen den Sprachförderkräften die zweisprachigen Bilderbuchzeitschriften „Papperlapapp“ ([www.papperpapapp.co.at](http://www.papperpapapp.co.at)) sowie die Sprachfördermaterialien von „Hör zu. Bakabu“ ([www.bakabet.at](http://www.bakabet.at)) zur Verfügung. Die Nutzung der Materialien der elementaren Bildungseinrichtungen und der Bibliothek ergänzen das Angebot an

---

Sprachfördermaterialien. Die Materialien in den Einrichtungen sind nicht einheitlich. Mit dem Materialpaket des Referats Sprachliche Bildung verfügen die Sprachförderkräfte über einheitliche Basismaterialien, finden an den Standorten aber jeweils andere Bedingungen vor.

### **9.2.3 Vertiefende Interpretation**

Wie in Kapitel 6.1.5 dargestellt wurde, ist die materielle Ausstattung Teil der Strukturqualität. Eine qualitativ hochwertige Ausstattung trägt zu einer guten Strukturqualität bei und fördert eine qualitativ hochwertige Sprachförderung. Alle interviewten Personen sind mit den zur Verfügung gestellten Materialien zufrieden. Auch die zusätzlichen Angebote werden von den Sprachförderkräften genutzt. Es wirkt sich aber auch hier der nicht „vorhandene Raum“ negativ aus. Vorhandenes Spielmaterial kann nicht gelagert werden, was tlw. zur Reduktion der verwendeten Materialien führt bzw. können Spielangebote auf Grund der Raumsituation nicht umgesetzt werden. Der enge Zusammenhang zum Strukturmerkmal „Raum“ wird hier deutlich. Zudem ist der zeitliche Faktor (Vorbereitungszeit) von Relevanz. (siehe dazu Kapitel 9.3)

Da sowohl Experte\*Expertin und Sprachförderkräfte das zur Verfügung gestellte Material als hochwertig beschreiben, wird hier keine genauere Analyse des zur Verfügung gestellten Materials vorgenommen.

Neben den sprachanregenden Spielen werden in 6.1.5 auch Diktiergeräte und Videokameras als notwendiges Material zur Aufzeichnung und methodischen Reflexion genannt. Dies steht den Sprachförderkräften nicht zur Verfügung. Auch das Fehlen der Betriebsmittel für Computer und Internet sowie einer E-Mail-Adresse stellen Verbesserungspotenziale in der materiellen Ausstattung der Sprachförderkräfte dar.

## **9.3 Zeitliche Ressourcen**

### **9.3.1 Komparative Analyse der Interviews**

Die Thematik „zeitliche Ressource“ wurde in drei von vier Interviews der Sprachförderkräfte durch eine offene Frage seitens der Interviewerin eröffnet. Die Themeninitiierung erfolgte somit durch die Interviewerin, in Folge deren sich die Propositionen der Interviewpartner\*innen finden lassen. In der formalen

---

Interpretation lassen sich zudem gemeinsame Unterthemen wie Zeit für Vorbereitung, Dokumentation und Beobachtung, Arbeitszeit pro Kind und Einfluss der zeitlichen Strukturen des Kindergartens auf die Arbeit der Sprachförderkräfte feststellen. Im Gegensatz zu den Sprachförderkräften wurde das Strukturmerkmal Zeit im Expert\*inneninterview vor allem bezüglich der Vorbereitungszeit und der Zeit pro Kind aktiv angesprochen.

Das Thema zeitliche Ressourcen bezüglich Vorbereitung, Dokumentation und Beobachtung wurde von allen Interviewpartner\*innen behandelt. Drei von vier Interviewten gaben an, dafür zu wenig Zeit zur Verfügung zu haben. Oftmals wird private Zeit investiert um diesen Aufgaben aus Sicht der Sprachförderkräfte gerecht zu werden. Vor allem die Durchführung der Beobachtungen empfanden die Teilnehmer\*innen als sehr zeitintensiv. Aufgrund der geringen Vorbereitungszeit, ist es einer interviewten Person nicht möglich eine individuelle Planung für alle Kinder durchzuführen, ein\*e weiterer Teilnehmer\*in muss zu Hause an den Reflexionen arbeiten, um eine gute Qualität gewährleisten zu können. Betrachtet man die Aussagen der Teilnehmer\*innen lässt sich feststellen, dass sie mit der Strukturqualität „zeitliche Ressource“ nicht vollends zufrieden sind und private Zeit bzw. Abstriche in der Planung nötig werden, um die Sollaufgaben zu erledigen. Ein\*e Interviewpartner\*in gibt an, mit der Vorbereitungszeit gut zu Recht zu kommen. Dies scheint auf den ersten Blick eine konträre Aussage zu den aufgeworfenen Orientierungshorizonten zu sein. Liest man im Interviewtranskript weiter, wird bezgl. Beobachtungen erzählt: *„Also bezgl. Beobachtung, denk ich dass man das auch absprechen kann und da muss man sich dann absprechen, wenn man das in der Gruppe macht. Also aber da hab ich jetzt keine Probleme gehabt, das war schon bekannt. Dass man da zuerst die Kinder beobachtet, das hat sich anscheinend herumgesprochen (Fall 3, 148-151).* Es wird deutlich, dass die Beobachtung gut möglich war, dafür aber auch eine gute Absprache mit der pädagogischen Fachkraft nötig ist. Eine gute Zusammenarbeit mit dem\*der gruppenführenden Pädagogen\*Pädagogin kann hilfreich für eine optimale Nutzung der zu Verfügung stehenden Zeit sein.

Im Gegensatz zu den Interviews der Sprachförderkräfte wurde das Thema der Vorbereitungszeit von der Person mit Expertise initiiert. Dies geschieht im Rahmen eines Überblicks über die strukturellen Veränderungen. So wird deutlich, dass es auch in der Vorbereitungszeit deutliche Verbesserungen gab. Mussten die

---

Sprachförderkräfte die Vorbereitungszeit früher gänzlich im Kindergarten verbringen, ist heute auch eine Vorbereitung zu Hause möglich (näheres siehe Facts).

An anderen Stellen der Interviews der Sprachförderkräfte zeigt sich, dass ein Verständnis und ein Entgegenkommen der Leitungsperson besonders hilfreich ist. Da diese Thematik, also die Zusammenarbeit mit Kindergartenleitung und Pädagog\*innen, von allen Interviewpartner\*innen intensiv besprochen wurde, wird diese Themenkategorie noch gesondert dargestellt.

Drei von vier Interviewpartner\*innen brachten das Thema „Zeit pro Kind“ in die Diskussion ein. Wobei hier auch von der Interviewerin das Thema tlw. initiiert wurde. Zwei Teilnehmer\*innen wünschten sich mehr Zeit pro Kind und gaben an, zu wenig Zeit für jedes einzelne Kind zur Verfügung zu haben. Eine weitere interviewte Sprachförderkraft gab an genügend Zeit zu haben, begründet dies aber in einer geringen Kinderanzahl mit Sprachförderbedarf. Ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der zu betreuenden Kinder und der zur Verfügung stehenden Zeit ist hier deutlich erkennbar. Ein unausgewogenes Verhältnis hat mit großer Wahrscheinlichkeit Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit der Interviewpartner\*innen. Zu wenig Zeit pro Kind erschweren aus Sicht der Sprachförderkräfte eine optimale Förderung erheblich. Die Thematik „Zeit pro Kind“ wird auch von dem\*der Experten\*Expertin thematisiert. Auch hier wird der Wunsch nach mehr Zeit pro Kind geäußert. Auf die Frage der Interviewerin, welche Rahmenbedingungen sie ändern würde, sagt sie:

*„Ich glaube tatsächlich mehr Zeit für die Kinder, das ist auch mit dem aktuellen Schlüssel, auf dem es im Endeffekt ankommt. Wenn wir zwei Stunden pro Kind hätten, wäre das wirklich gut zu handhaben, dass die Sprachförderkraft bei einer Anstellung von zwanzig Stunden, da hätte sie dann nur 10 Kinder und ich glaube da könnte sie diese 10 Kinder wirklich sehr gut unterstützen. Das wäre mein Wunschprogramm“ (E, 424-428).*

Ein weiterer Punkt, der hier von allen Sprachförderkräften angeführt wird, ist der Einfluss der zeitlichen Abläufe des Kindergartenalltags auf ihre Arbeit als Sprachförderkraft. Die zeitlichen Abläufe des Kindergartens schmälern die zur Verfügung stehende Zeit der Sprachförderkraft. Die Arbeit muss häufig unterbrochen werden. Wie auch bei den räumlichen Faktoren wird hier das Ineinandergreifen der unterschiedlichsten Strukturen auf verschiedenen Ebenen sichtbar. So ist das Strukturmerkmal Zeit nicht nur an vorgegeben zeitlichen Rahmenbedingungen

---

festzumachen sondern steht im engen Zusammenhang mit den strukturellen Bedingungen des gesamten Kindergartens.

Zwei Interviewpartner\*innen gaben zudem an, dass nicht nur der Tagesablauf sondern auch die Anwesenheitszeiten der Kinder oftmals den Zugang zu diesen erschweren. Ein Großteil der Kinder sind nur vormittags im Kindergarten anwesend. *„Und manchmal durch den Tagesablauf, die Kinder kommen so spät und gehen gleichzeitig sehr früh. Dann gibt es eine Jause, dann gibt's ein anderes Angebot in der Gruppe, dann gehen die Kinder in den Garten. Also da bleiben reine Zeiten für die Sprachförderung, vielleicht drei Stunden am Tag über(...)“ (Fall 3, Z66-69).*

Ähnliches wird von allen Interviewpartner\*innen berichtet. Als Interviewerin bekam man den Eindruck, dass die Sprachförderkräfte stets auf der Suche nach ihrem Platz in den Gruppen waren – auf räumlicher und persönlicher Ebene. Dieser wurde auch in anderen Themenbereichen, wie z.B. in „der Zusammenarbeit mit dem Team“ verstärkt. Ein hohes Maß an Flexibilität scheint für die Arbeit der interviewten Sprachförderkräfte nötig, um sich den Strukturen im Kindergarten bestmöglich anpassen und die zur Verfügung stehende Zeit optimal nutzen zu können.

### **9.3.2 Facts**

(vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019, 4f.)

In Absprache mit der Leitungsperson der elementarpädagogischen Einrichtung wird ein Dienstplan erstellt. Vor allem bei einer 20h Anstellung ist die Arbeitszeit vorwiegend am Vormittag zu verrichten. Zudem ist es mit Einverständnis der Einrichtungsleitung und der Referatsleiterin möglich, eine 4-Tage-Woche zu beantragen.

Die Vorbereitungszeit differiert je nach Vertrag. So haben Sprachförderkräfte im Gruppensondervertrag und in der Modellstelle W2/2 bzw. W2/5 pro Zehnstunden eine Vorbereitungsstunde zur Verfügung. Die Vorbereitungszeit teilt sich dann in anwesenheitspflichtige und nicht anwesenheitspflichtige Zeit auf.

Mitarbeiter\*innen mit einer Anstellung als Pädagog\*innen haben bei 40 Wochenstunden 6 Stunden Vorbereitungszeit, bei 30 Stunden 5 Stunden und bei 24 Stunden 4 Stunden für Vor- und Nachbereitung zur Verfügung. Diese können sie zur Gänze außerhalb des Hauses verbringen.

AUFGABEN in der Vorbereitungszeit

Anwesenheitspflichtige VB-Zeit „Organisationszeit“ – ortsgebunden, am Standort	Nicht anwesenheitspflichtige VB-Zeit „Vorbereitungszeit“ – ortsungebunden
Besprechungen mit dem pädagogischen Team bzgl. Organisation, pädagogische Planung, Kinderbeobachtung, u. ä.	pädagogische Planung mittels vorgegebenem Planungsformular
Nicht gemeint sind damit Haus- bzw. Teambesprechungen, die monatlich am Abend stattfinden (diese werden als Überstunden/ Mehrstunden notiert)	Dokumentation der Beobachtungen und Festlegen der nächsten Kompetenzstufen auf das einzelne Kind bezogen (Förderplan)
	Reflexion der pädagogischen Arbeit
	Vorbereitung der pädagogischen Angebote, Materialien, u. ä.
	ggf. Erstellen von Wandtafeln oder Aushängen, um die Angebote der Sprachförderung transparent zu machen
	Fort- und Weiterbildung
	Bibliotheksbesuche, Literaturstudium u. ä.

Tabelle 1: Aufgaben in der Vorbereitungszeit (Referat Sprachliche Bildung 2019, 5)

### 9.3.3 Vertiefende Interpretation

Die zeitlichen Strukturmerkmale spielen für die Qualität der Sprachförderung eine wesentliche Rolle. Hier lassen sich anhand der Interviews drei Themenbereiche ausmachen: Die Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit<sup>19</sup>, die Zeit pro Kind und der Einfluss der zeitlichen Strukturen des Kindergartens auf die pädagogische Arbeit.

Das Zusammenspiel der zeitlichen Rahmendbedingungen und der zeitlichen Strukturbedingungen stellt eine Besonderheit dar. So sind die Sprachförderkräfte dazu angehalten, ihren Arbeitsauftrag dem zeitlichen Tagesplan der Kindergärten anzupassen. Hinzu kommt, dass laut Interviews und auch persönlicher Erfahrung die Zielgruppe der Sprachförderkräfte zeitlich eingeschränkt verfügbar ist (siehe komparative Analyse).

---

<sup>19</sup> „Der Begriff der mittelbaren pädagogischen Arbeit umschreibt all jene Tätigkeiten einer pädagogischen Fachkraft, die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können). (...) Zu ihnen gehören et al. Zeiten für Teamsitzungen und pädagogische Planung, für Beobachtungen und Dokumentationen, Tätigkeiten im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Zeiten für konzeptionelle Arbeiten und Arbeiten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und -entwicklung wie für die interne und externe Evaluation“ (Viernickel et al. 2013, 32).

---

Hinsichtlich der mittelbaren pädagogischen Arbeit lässt sich festhalten, dass auch die Anzahl der zu betreuenden Kinder ein wesentlicher Faktor ist. Individuelle Förderpläne im Rahmen der mittelbaren pädagogischen Arbeit sind zeitlich kaum zu bewerkstelligen. Doch wie viel Zeit würde für eine adäquate Vor- und Nachbereitung benötigt werden? Wie hoch ist der Gewinn für die Kinder, wenn eine exaktere Vorbereitung erfolgen würde, aber dafür weniger Zeit für direkte Interaktionen mit der Sprachförderkraft gegeben wäre? Wie in 5.3 gezeigt, konnte der positive Einfluss einer adäquaten Vorbereitungszeit auf die Prozessqualität in Studien festgestellt werden.

Aus ersten Ergebnissen unterschiedlicher Verbände/Trägerorganisationen ergibt sich die Empfehlung von 10-23% der Arbeitszeit für die pädagogische mittelbare Arbeit zur Verfügung zu stellen (vgl. Viernickel et al. 2013, 32). Dies gilt jedoch für die Elementarpädagog\*innen in den Kindergärten und nicht speziell für die Sprachförderkräfte. Da diese in einem anderen Aufgabengebiet tätig sind und daher die mittelbare pädagogische Arbeit nicht zur Gänze übereinstimmt, kann dieser Wert lediglich als Orientierungsrahmen angenommen werden. Verglichen mit diesem Orientierungswert liegt die Zeit für mittelbare pädagogische Arbeit der Sprachförderkräfte je nach Vertrag bei 10-15% der Gesamtarbeitszeit pro Woche.

Aus der Untersuchung von Viernickel et al. (2013) geht hervor, dass es nach Einschätzung der Fachkräfte eines wesentlich höheren Zeitkontingents bedarf, um eine qualitativ hochwertige pädagogische mittelbare Arbeit leisten zu können. Die sich ändernden Anforderungen an das pädagogische Personal müssen auch Anpassungen in den Strukturmerkmalen mit sich bringen, um eine qualitativ hochwertige Arbeit zu gewährleisten. Die Pädagog\*innen befinden sich in einer Diskrepanz zwischen Anforderungen und möglicher Umsetzung. (ebd. 43) Ob diese Diskrepanz auch bei den Sprachförderkräften zu finden ist, wäre ein interessantes weiteres Forschungsfeld. Stehen auch sie im Spannungsfeld zwischen „IST“ und „SOLL“? Ähnlich wie bei den Interviews der Sprachförderkräfte geht aus der oben genannten Untersuchung hervor, dass die Pädagog\*innen versuchen, dieses Dilemma mit Arbeit in der Freizeit oder in Pausen aufzulösen. Dieser Lösungsansatz wird auch bei den Interviews der Sprachförderkräfte deutlich.

Die Zeit pro Kind wird von allen Interviewpartner\*innen als zu gering eingestuft. Nach momentanen Berechnungen (siehe komparative Analyse) stehen den

---

Sprachförderkräften eine Stunde pro Kind/ Woche zur Verfügung. Hier muss berücksichtigt werden, dass jedoch auch oft Kleingruppenarbeiten angeboten werden und somit tlw. ein höheres Zeitvolumen pro Kind zur Verfügung steht. In wie weit der Schlüssel angepasst werden müsste um einen nachweislichen Effekt auf die Sprachförderkompetenz der Kinder zu erzielen, stellt ein spannendes Forschungsfeld dar. Eine genauere Ausführung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht geplant, wird jedoch auch im nächsten Kapitel noch einmal angerissen.

## **9.4 Gruppengröße/Gruppenzusammensetzung**

### **9.4.1 Komparative Analyse der Interviews**

Im unmittelbaren Zusammenhang mit der zeitlichen Ressource pro Kind steht die zu betreuende Kinderanzahl. Diese Thematik wurde in drei von vier Interviews der Sprachförderkräfte in einer Passage im Anschluss an die Konklusion bzw. im Zuge einer Konklusion der zeitlichen Ressourcen mittels einer neuen Proposition genannt.

Empfanden drei von vier Sprachförderkräften die Kinderanzahl sowohl in der Gruppe als auch die Kinderanzahl der von ihnen zu betreuenden Kinder zu hoch, empfand eine Interviewpartnerin die Gruppengröße nicht relevant. Dies kann auf eine unterschiedliche Anzahl der zu betreuenden Kinder hinweisen, zeigt jedoch das drei der vier Interviewpartner\*innen mit dem Fachkraft-Kind-Schlüssel nicht zufrieden waren. Während eine Interviewpartner\*in anmerkte, dass die Anzahl der Kinder mit Sprachförderbedarf die zeitlichen Ressourcen pro Kind beeinflusst, gab eine andere Interviewpartner\*in an, dass eine individuelle Planung auf Grund der Anzahl der ihr zugeteilten Kinder nicht mehr möglich sei. Der wechselseitige Einfluss der unterschiedlichen Strukturmerkmale (zeitliche Ressource und Gruppengröße bzw. Anzahl der zu betreuenden Kinder durch die Sprachförderkraft) auf die Qualität der Arbeit der interviewten Sprachförderkräfte wird deutlich. Auch wenn nicht explizit angeführt, scheinen sich die Sprachförderkräfte dem wechselseitigen Einfluss der unterschiedlichen Strukturmerkmale bewusst zu sein.

Die Gruppenzusammensetzung wird bei zwei von vier Interviews der Sprachförderkräfte thematisiert. In beiden Fällen wird die Gruppenzusammensetzung von den interviewten Personen, also nicht durch Themeninitiiierung der Interviewerin, selbst angesprochen. So beschreibt eine interviewte Person eine Erfahrung an einem Dienort, indem sich eine Gruppe zum Großteil aus Kindern mit Deutsch als

---

Erstsprache (DaE) zusammensetzte, während in einer anderen Gruppe zum Großteil Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) waren. I3 erklärt hier, dass es zufällig zu dieser Gruppeneinteilung kam und auch die Eltern tlw. Einfluss auf die Gruppeneinteilung hatten. I4 berichtete, dass es innerhalb einer Gruppe zu Cliquenbildungen kommt. Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf spielen gemeinsam und Kinder ohne Förderbedarf. Beide Interviewpartner\*innen äußern den Wunsch nach einer heterogenen Gruppenzusammensetzung. Beide Interviewpartner\*innen sind sich somit des Einflusses der Peergroup auf die Sprachentwicklung bewusst. Sie haben Erfahrungen gesammelt in denen nach ihrem Empfinden durch das Einwirken der Leitung oder der/des Pädagog\*in eine Verbesserung der Situation möglich gewesen wäre. Eventuell haben I1 und I2 an ihren Dienstorten diesbezüglich gute Voraussetzungen vorgefunden oder eine Situation, in der sich auch durch das Einwirken von außen keine Möglichkeit zur Verbesserung der Lage ergeben hätte (z.B. wenn der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf in allen Gruppen sehr hoch ist), bzw. wurde die Gruppenzusammensetzung nicht mit ihrer Arbeit als Sprachförderkraft in Verbindung gebracht.

Im Expert\*inneninterview wird die Gruppengröße thematisiert. Kleinere Gruppen würden sich unmittelbar auf die Arbeit der Sprachförderkräfte auswirken. So könne sich die Sprachförderkraft besser auf die Sprachförderung konzentrieren.

#### **9.4.2 Facts**

Aus dem Expert\*inneninterview wird ersichtlich, dass pro Sprachförderkraft eine Stunde pro Kind/ Woche von Seiten der einteilenden Stelle kalkuliert wird.

Die Gruppengröße und der Personal-Kind-Schlüssel in Wiener Kindergärten wurde in Kapitel 6.1.1 bereits dargestellt.

#### **9.4.3 Vertiefende Interpretation**

Wie in Kapitel 6.1.1 gezeigt sind Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung wesentliche Rahmenbedingungen für eine gelingende, qualitativ hochwertige Sprachförderung. Diese Faktoren bergen in den Kindergärten der Stadt Wien sowie in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien ein erhebliches Verbesserungspotenzial. Nicht nur die direkte Arbeit mit den Kindern auch die

---

Qualität der bereits dargestellten mittelbaren pädagogischen Arbeit wird durch diese Faktoren beeinflusst.

Die dargestellte Situation der Gruppengröße und der Gruppenzusammensetzung stimmt mit dem Empfinden der interviewten Personen überein. Die empfohlene Gruppengröße und Fachkraft-Kind-Relation kann in den Kindergärten kaum erreicht werden. Eine Reduktion der Gruppengröße, eine Anpassung der Fachkraft-Kind-Relation und eine heterogene Gruppenzusammensetzung könnten eine Verbesserung der pädagogischen Qualität im Allgemeinen sowie der Qualität der Sprachförderung im Besonderen mit sich bringen. Jedoch ist wohl die Umsetzung genau dieser politisch regulierbaren Forderungen, die schon seit Jahren bekannt sind, eine der schwierigsten Aufgaben des Bildungssystems.

Die Sprachförderkräfte tragen unter anderem dazu bei, dass der Fachkraft-Kind-Schlüssel, zeitlich limitiert, verbessert werden kann. Die Frage, inwieweit diese zeitlich limitierte Verbesserung Einfluss auf die gesamte Qualität in der Kindergartengruppe hat, stellt ein weiteres spannendes Forschungsfeld dar. Hier wäre die Sicht der gruppenführenden Pädagog\*innen von großem Interesse. Zudem ist der Zusammenhang zu dem Strukturmerkmal „Raum“ offensichtlich. Je mehr Kinder in einer Gruppe desto lauter ist es in der Regel. Es wird schwieriger ruhige Nischen zu finden, die ein konzentriertes und weitgehend ungestörtes Arbeiten ermöglichen.

## **9.5 Aus- und Fortbildung**

### **9.5.1 Komparative Analyse der Interviews**

Das Thema Fortbildung wurde durch eine offene Fragestellung seitens der Interviewerin initiiert. Dabei ergaben sich folgende Unterthemen: Schulungen und „PH-Lehrgang“ zu Beginn der Berufsausübung als Sprachförderkraft, Verpflichtung zu Fortbildungen, Wunsch für Fortbildungen.

Drei von vier Interviewpartner\*innen fanden die Schulungen zu Beginn der Berufsausübung zumindest teilweise sinnvoll. Zwei von vier Interviewpartner\*innen haben zudem den Lehrgang zur Sprachförderung an der Pädagogischen Hochschule Wien absolviert, bei einer Interviewpartner\*in ist dieser noch ausständig. Eine

---

Interviewpartner\*in benötigt auf Grund der langen Berufserfahrung den Lehrgang nicht mehr.

Wurde das Thema der Fortbildung zwar von der Interviewerin initiiert, haben die Interviewpartner\*innen das Thema der Fortbildungspflicht selbst aufgeworfen. Vor allem die Tatsache, dass die verpflichtende Fortbildung teilweise in der Freizeit stattfinden muss, stößt bei zwei von vier Interviewpartner\*innen auf Unverständnis.

*„Also naja, ich seh' schon den persönlichen Gewinn, aber da bin ich dann vielleicht manchmal bereit dazu, aber ja, es wäre ein deutlicheres Zeichen zu sagen, wir übernehmen die Kosten oder du darfst das in deiner Arbeitszeit besuchen" (I1, 233-235). „Es ist ja seit heuer so, dass wir eine gewisse Stundenanzahl verpflichtend Fortbildungen besuchen müssen. Das teilweise dann schwer ist, wir bekommen nur einen Teil in der Dienstzeit vergütet, was ich nicht ganz verstehe, weil wir das ja machen müssen, in der Freizeit und ich hab den Vorteil, ich kann mir Überstunden ein bisschen ein Häufchen ansammeln und dass dann für Fortbildungen verwenden, ich kenn aber Kolleginnen die das nicht können" (I2 162-168).*

Eine weitere interviewte Person ist erst seit kurzer Zeit als Sprachförderkraft tätig und daher eventuell noch nicht ausreichend mit dem Thema „verpflichtende Fortbildung“ in Berührung gekommen, bzw. war es bei Anstellung vermutlich eindeutig, dass es diese Verpflichtung gibt. Die weiteren Interviewpartner\*innen haben im Laufe ihrer Anstellung eine Veränderung der Fortbildungspflicht erlebt. Diese wurde als negativ wahrgenommen.

Ein\*e Interviewpartner\*in fand die angebotenen Weiterbildungen nicht überzeugend, da die Umsetzbarkeit im Arbeitsalltag auf Grund der vorhandenen Räumlichkeiten nicht möglich war. Eine weitere interviewte Person gibt an, dass sie die Wirksamkeit der Fortbildung in Abhängigkeit zu den räumlichen Möglichkeiten des jeweiligen Standortes sieht (z.B. Bewegungsangebot).

Der Zusammenhang der unterschiedlichen Strukturmerkmale wird hier von den Interviewpartner\*innen verdeutlicht.

Weiters finden sich unterschiedliche Wünsche für Fortbildungen wieder. Zum einen Fortbildungen aus anderen Perspektiven (bildungswissenschaftliche, psychologische, und auch sprachwissenschaftliche), zum anderen ist der Wunsch nach praxisorientierten Fortbildungen bei drei von vier Interviewpartner\*innen zur Sprache gebracht worden (zu Materialien, Arbeiten im Gruppenraum, Reflexionen schreiben).

Ein wichtiger Punkt scheint für die interviewten Sprachförderkräfte der Austausch mit Kolleg\*innen zu sein. Das Thema wurde von allen Beteiligten intensiv bearbeitet. Der

---

Austausch mit anderen Sprachförderkräften findet meist nur im Qualitätszirkel einmal pro Quartal statt. Dieser Thematik widmet sich Kapitel 9.6 ausführlicher.

Im Gegensatz zu den Interviews der Sprachförderkräfte wird im Expert\*inneninterview das Thema Fortbildung von dem\*der Experten\*Expertin selbst initiiert. Hier wird das Thema der Fortbildungspflicht in der Freizeit wie folgt erklärt. *„Also zeitlich, seit die Vorbereitungszeit zu Hause verbracht werden darf, haben sich auch die Bedingungen in der Fortbildung geändert. Nach dem sie zwei Drittel nicht im Haus verbringen müssen ... Also sie haben natürlich die Pflicht sich fortzubilden und da sind wir auch entgegen gekommen, dass sie die Hälfte der Fortbildungszeit in der Dienstzeit verbringen dürfen. Das ist vielleicht für die Mitarbeiterinnen nicht ganz zufriedenstellend, aber es ist auf jeden Fall ein guter Schritt in die richtige Richtung“* (E 44-49).

Zudem wird erklärt, dass schon immer eine Fortbildungspflicht bestand, aber mit dem neuen Kindergartengesetz genauer definiert wurde. Auch die Problematik der Pandemie wurde deutlich, da hier einige Fortbildungen nicht stattfinden konnten.

Durch das Expert\*inneninterview wird auch das Ausmaß der strukturellen Veränderung im Bereich Fortbildung verdeutlicht. Nahmen die Sprachförderkräfte zu Beginn des Projekts an Schulungen in einem Ausmaß von ca. 50 Stunden plus zusätzlichem Selbststudium teil, wurde dieser Schulungsblock im Herbst 2019 intensiv ausgebaut. Jede Sprachförderkraft durchläuft nun einen vierwöchigen Schulungsblock mit mindestens 150 Präsenzstunden. Der Schulungsblock orientiert sich am Lehrgang für sprachliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Zusätzlich gibt es laufende Fortbildungen (einmal pro Monat) und ein Supervisionsangebot in der Gruppe, in welcher die Sprachförderkräfte ihren Dienst gestartet haben. Zudem werden die Fortbildungen evaluiert und angepasst. Auch ein Multiplikator\*innensystem wurde etabliert. Hier wird seitens des\*der Experten\*Expertin Verbesserungspotenzial gesehen. Die Planungen zu weiteren Fortbildungen beinhalten das Ziel der Verbesserung des Multiplikator\*innensystems und der Bereitstellung weiterer Schulungen zu den BESK<sup>20</sup> und BESK-DaZ Fragebögen.

Einen weiteren spannenden Aspekt zum Strukturmerkmal Qualifikation bringt die Person mit Expertise ein. So wird im Interview die Ausbildung der Pädagog\*innen

---

<sup>20</sup> BESK und BESK-DAZ sind die verwendeten Beobachtungsbögen zur Sprachstandserhebungen in den Kindergärten

---

thematisiert und der Wunsch geäußert „dass sich was in der Grundausbildung der Pädagog\*innen ändert, damit sie sich nach der Ausbildung gut ausgestattet fühlen, eben im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung“ (E 432-434). Dies entspricht der Forderung von Barbara Herzog-Punzenberger den Themenbereichen DaZ und Mehrsprachigkeit in der Ausbildung der Elementarpädagog\*innen mehr Raum zu geben (vgl. Herzog-Punzenberger/Springsits 2015, 31). Die Einführung eines eigenen Faches wäre hier erstrebenswert.

### **9.5.2 Facts**

Die Sprachförderkräfte in Wien sind zur Fortbildung verpflichtet. Das Ausmaß der Fortbildung ist nach Beschäftigungsausmaß aliquotiert (mit Ausnahme der Mitarbeiter\*innen, welche als Pädagog\*innen angestellt sind) und beträgt bei einer 40 Stunden Anstellung 16 Stunden pro Kindergartenjahr. Von diesen können 8 Stunden pro Kindergartenjahr in der Dienstzeit stattfinden. (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019, 13).

Zu Beginn der Arbeit als Sprachförderkraft nehmen die Sprachförderkräfte im ersten Jahr verpflichten an einem Schulungs- und Qualifizierungsangebot teil.

*„Das Schulungs- und Qualifizierungsangebot hat folgende Aspekte zum Ziel:*

- Wissenserwerb im Bereich der sprachwissenschaftlichen Grundlagen und der Grundlagen der sprachförderlichen Arbeit im Kindergarten*
- Kompetenzerwerb hinsichtlich der Umsetzung im pädagogischen Alltag*

*Inhalte des Schulungsangebots zu Sprachförderung:*

- 1. Sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologische Grundlagen*
- 2. Förderung des Erwerbs von DaZ*
- 3. Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung*
- 4. Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Entwicklung der Kinder*
- 5. Planung und Reflexion der Sprachförderung*
- 6. Gestaltung einer sprachlich anregenden Umwelt*
- 7. Sprachliches Vorbild*
- 8. Förderung kommunikativer Interaktionen zwischen Kindern*
- 9. Ausgewählte weitere Schwerpunkte*
  - Bilderbuch*
  - Sprache und Bewegung*
  - Sprache und Musik" (Schwarzgruber\_E-Mail/ 07.05.2020).*

Die Empfehlungen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF) dienen der Orientierung bei der Zusammenstellung des Schulungs- und Weiterbildungsangebots.

---

### 9.5.3 Vertiefende Interpretation

Im Kapitel 6.1.3 wurde die Wichtigkeit und der Effekt einer hochwertigen, fachspezifischen Qualifikation der Mitarbeiter\*innen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit dargestellt. Der Einfluss der Strukturqualität auf die Prozessqualität wurde hier verdeutlicht.

Aus den Interviews geht ebenfalls hervor, dass eine fundierte Ausbildung im Arbeitsalltag hilfreich ist. Demzufolge erleben die Sprachförderkräfte dieses Strukturmerkmal als relevant. Der\*die Experte\*Expertin stellt die positiven Entwicklungen ausführlich dar. Die Sprachförderkräfte selbst sind sich der Wichtigkeit bewusst, jedoch wird das Thema durch die Interviewerin initiiert. Besonderes Augenmerk legen die Sprachförder\*innen auf den zeitlichen Rahmen, in dem die Fortbildungen stattfinden sollen und nicht auf den Inhalt der Fortbildungen.

Beim Strukturmerkmal „Fort- und Weiterbildung“ kann im Laufe der Geschichte der Wiener Sprachförderung eine positive Weiterentwicklung verzeichnet werden. Eine fundierte Grundausbildung wird ermöglicht. Der Effekt des neu konzipierten Schulungsblocks auf die Arbeit der Sprachförderkräfte stellt ein spannendes Forschungsfeld dar.

Die in 6.1.3 dargestellte Studie „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2015) nennt die Vermittlung von Grundwissen zum Thema Sprache, den Wissenstransfer in die Praxis und die Chance zur regelmäßigen Fort- und Weiterbildung als wichtige Grundpfeiler einer gelungenen Qualifikation der Fachkräfte. Ausführlicher wurde das Modell der Sprachförderkompetenz von Hopp, Thoma und Tracy (2011) in 4.2 vorgestellt. Um eine sprachförderliche wirksame Situation herstellen zu können, müssen Sprachförderkräfte auf bereichsbezogene Kenntnisse in den Bereichen Wissen, Können und Machen zurückgreifen. Das neue Ausbildungskonzept der Sprachförderkräfte im Sinne dieses Modells zu evaluieren, könnte Aufschluss über die Qualität der Fortbildung geben. Das Projekt SprachKoPF hat es sich zur Aufgabe gemacht, „ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich standardisiert und zuverlässig Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erheben lassen, um valide Rückschlüsse auf unterschiedliche Dimensionen der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte zu gewinnen“ (Tracy/Thoma 2012, 4). Eine Erhebung in diesem Sinne könnte die

---

Sprachförderkompetenz der Sprachförderkräfte darstellen und so möglicherweise Stärken und Schwächen des Aus- und Fortbildungssystems aufzeigen.

Die Auswirkung der Ausbildung des pädagogischen Personals auf die sprachlichen Leistungen der Kinder werden in internationalen Vergleichen sichtbar. *„Internationale Vergleiche zeigen, dass in Ländern, in denen sich PädagogInnen im Bereich der Zweitsprachförderung gut ausgebildet fühlen, die Leistungen der migrationsbedingt mehrsprachigen Kinder nicht so stark hinter den der einsprachigen zurückbleiben, wie in Ländern, in denen die PädagogInnen unsicher im Umgang mit der Zielgruppe sind“* (Herzog-Punzenberger/Springsits 2015, 29).

Eine Evaluierung des Ausbildungskonzeptes trägt zur Qualitätssicherung der Sprachförderung bei. Ein Effekt einer qualitativ hochwertigen Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte auf die sprachlichen Leistungen der mehrsprachigen Kinder ist zu erwarten. Eine hohe Qualität des Strukturmerkmals „Aus- und Fortbildung“ ist für eine gelungene Sprachförderung unabkömmlich. Im Bereich Elementarpädagogik liegen keine gesicherten Daten darüber vor, welche Bedingungen Fort- und Weiterbildungsprogrammen erfüllen müssen, um nachhaltig wirksam zu sein (vgl. Kieferle 2013, 52). Jedoch findet der Ansatz des Coachings in der Literatur immer mehr Beachtung. So befassten sich unterschiedliche Untersuchungen aus den Vereinigten Staaten intensiver mit diesem Thema und kamen zu dem Ergebnis, *„dass Fortbildung im Sinne eines Upgrades für die Erhaltung der Professionalität und vor allem nachhaltige Begleitung (Coaching) notwendig sind um Wissen und entsprechendes fachliches Können in die tägliche Literacy-Praxis zu transferieren. Aus theoretischer Sicht kann angenommen werden, dass ein Coaching den Lernprozess von pädagogischen Fachkräften positiv beeinflusst“* (Kieferle 2013, 56). Den Coaching-Ansatz in der Aus- und Fortbildung der Sprachförderkräfte künftig zu berücksichtigen, könnte die Qualität der Fortbildung bzw. den Theorie-Praxistransfer positiv beeinflussen.

## **9.6 (Fachlicher) Austausch im Kollegium/Qualitätszirkel**

### **9.6.1 Komparative Analyse der Interviews**

Der vier Mal jährlich stattfindende Qualitätszirkel wird von drei der vier interviewten Sprachförderkräfte sehr geschätzt (die vierte interviewte Person hat diesbezüglich

---

noch keine Erfahrung). Hier konnten folgende Unterthemen gefunden werden. Austausch im Kollegium innerhalb des Qualitätszirkels, Austausch im Kollegium außerhalb des Qualitätszirkels und Hospitationen.

Der Qualitätszirkel stellt für die Interviewpartner\*innen eine der wenigen Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Sprachförderkräften dar. Dieser findet vier Mal im Jahr statt, was von den Sprachförderkräften als zu wenig eingeschätzt wird. Diese Einschätzung führt bei zwei von vier Interviewpartner\*innen unmittelbar anschließend an eine Beschreibung der Qualitätszirkel zu einem Gefühl des „Allein seins“. *„Sonst fühl ich mich manchmal sehr allein am Standort, mit meinen Fragen und Themen“ (I2, 198-199). „Also zum einen, es gibt ja diese Qualitätszirkeltreffen, die sind aber nur viermal im Jahr vorgesehen, die fand ich extrem bereichernd und hilfreich für die Arbeit. Weil der Austausch mit den Kolleginnen, einfach sonst nie stattfindet. Weil man als Sprachförderin ja sonst alleine im Haus ist. Alle anderen Kolleginnen sind ja nicht Sprachförderinnen. Das heißt dieser Austausch besteht nur bei den Qualitätszirkeltreffen.“ (I1, 240-245).* Das Thema des Gefühls des „Allein seins“ wird von allen Interviewteilnehmer\*innen an unterschiedlichen Stellen der Interviews angesprochen und wird im Kapitel 9.9 noch genauer beleuchtet.

Die Interviewpartner\*innen schätzen den Austausch im Kollegium sehr und suchen diesen auch privat. Ein häufigerer Austausch mit anderen Sprachförderkräften im professionellen Rahmen wird jedoch gewünscht.

Zwei von vier Interviewten haben Erfahrungen mit Hospitationen gesammelt (andere Sprachförderkräfte werden bei ihrer Arbeit begleitet). Dies wurde als sehr bereichernd und hilfreich empfunden.

Auch die Person mit Expertise hebt den Qualitätszirkel als wichtiges Instrument des fachlichen Austausches hervor. Zudem findet einmal jährlich eine Veranstaltung mit allen Sprachförderkräften statt, was eine weitere Möglichkeit zum Austausch und zum Vernetzen bietet. Weiters heißt es im Interview: *„Und was wir auch immer empfehlen ist, dass sich die Teilnehmerinnen im ersten Monat oder bei den Schulungen auf jeden Fall untereinander vernetzen sollten. Dank dieser Vernetzungen in unterschiedlichen Kanälen, können sie dann auch in Kontakt bleiben. Und was auch neu ist, in der neuen Schulungsreihe ist dass die Gruppe die gemeinsam begonnen hat, regelmäßig im Jahr gemeinsame Intervisionen hat. Also sie treffen sich dann weiterhin regelmäßig also das sind 20h im Jahr, bis Ende des Jahres haben sie dann noch Zeit um sich auch fachlich auszutauschen in ihrer Gruppe“ (E 126-132).*

Eigeninitiative ist hier gefordert, eine selbstständige intensivere Vernetzung kann hier einen intensiveren fachlichen Austausch im Kollegium ermöglichen.

---

## 9.6.2 Facts

Die Qualitätszirkel der Sprachförderkräfte finden 4-5 Mal jährlich statt. Jeder Qualitätszirkel besteht aus ca. 15 Teilnehmer\*innen. Zwischen den Qualitätszirkelleiter\*innen und den Verantwortlichen des Referats Sprachliche Bildung finden drei Treffen pro Jahr statt.

„Qualitätszirkel sind innerbetriebliche Arbeitskreise, die Ideen- und Wissenspotenzial, Erfahrung und Verantwortungsbereitschaft der MitarbeiterInnen aktivieren und nutzen sowie einen Beitrag zum **kontinuierlichen Verbesserungsprozess** im Sinne eines Qualitätsmanagements leisten“ (Referat Sprachliche Bildung 2020, 1).

Zudem haben die Sprachförderkräfte auch ein zeitliches Kontingent für Intersision.

## 9.6.3 Vertiefende Interpretation

Der fachliche Austausch mit anderen Sprachförderkräften ist den interviewten Personen besonders wichtig. Dem trägt das Referat Sprachliche Bildung mit den Qualitätszirkel, Möglichkeit zur Intersision und dem jährlichen Treffen Rechnung. Der Qualitätszirkel und die Intersisionsmöglichkeiten stellen eine wichtige strukturelle Weiterentwicklung dar und könnten zur Qualitätsverbesserung beitragen. Die Möglichkeit zur Intersision wurde von den Sprachförderkräften nicht explizit erwähnt. Vor allem die neu angestellten Sprachförderkräfte haben hierzu im Rahmen des neuen Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammes die Möglichkeit. Eine Ausweitung auf alle Sprachförderkräfte bzw. eine Etablierung der Intersision im Zuge der Vor- und Nachbereitungszeit stellen Möglichkeiten dar, den fachlichen Austausch anzuregen und zu etablieren.

## 9.7 Zuteilung in Kindergärten und Kindergruppen

### 9.7.1 Komparative Analyse der Interviews

Drei der vier Interviewpartner\*innen sprechen ohne Themeninitiierung der Interviewerin das Thema „Einteilung in Einrichtungen“ an. Der Einfluss des Standortwechsels wird von den interviewten Personen geschildert. So wird die späte (Oktober) Zuteilung in eine neue Einrichtung und der oftmalige Wechsel der Dienstorte als qualitätsmindernd empfunden. So schildert I3, dass Elternarbeit auf

---

Grund des häufigen Standortwechsels nicht möglich ist, da hierfür die benötigte Zeit fehlt. Zudem wird beschrieben, dass wertvolle Zeit neuerlich in Kennenlernen der Kinder und des pädagogischen Personals investiert werden muss und das bisher erworbene immanente Wissen wieder verloren geht.

Ein langfristiger, kontinuierlicher Einsatz an einem Dienstort könnte sich positiv auf die pädagogische Qualität der Arbeit der interviewten Sprachförderkräfte auswirken.

Auch der\*die Experte\*Expertin ist sich der Problematik der Zuteilung und des häufigen Standortwechsels bewusst. Eine Stabilität in der Zuteilung der Sprachförderkräfte an den Standort wäre ein großer Vorteil.

*„Wenn nicht so häufig die Häuser gewechselt werden müssen, die Beziehungsarbeit nimmt auch viel Zeit in Anspruch und es wäre besser, wenn Sie ein Haus haben in dem sie länger bleiben dürfen, das ist prinzipiell angedacht und wir hoffen, dass wir uns auch in diese Richtung entwickeln. Und wenn das nicht möglich ist, dass es dann so eine Art Regionen gibt, mit 3-4-5 Häusern, für die die Sprachförderin dann tätig ist. Das sie wenn nötig woanders zugeteilt wird, aber dass sie die Häuser kennt. Aber das wir so den Einstieg in die tatsächliche Arbeit erleichtert. Das ist auch angedacht“ (E 338-344).*

### **9.7.2 Facts**

Die Zuteilung erfolgt anhand der Ergebnisse der Sprachstandserhebungen an den Standorten und gilt von 1.9.-31-8. eines Jahres (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019).

Eine Verzögerung der Entscheidung über die Zuteilung ist aus verschiedensten Gründen möglich. So wurden z.B. die Sprachförderkräfte im Jahr 2020 auf Grund der Corona-Situation erst Anfang November zugeteilt (vgl. Referat Sprachliche Bildung-E-Mail 16.7.20). Zukünftig soll eine Zuteilung für alle Träger (städtisch und privat) im November erfolgen. So ist es möglich, für Kinder, die im September in den Kindergarten einsteigen, eine Sprachstandsfeststellung durchzuführen und diese beim Sprachförderbedarf für den gesamten Standort zu berücksichtigen.

### **9.7.3 Vertiefende Interpretation**

Die späte Zuteilung der Sprachförderkräfte an den Standorten stößt bei vielen auf Unverständnis. Ein Standortwechsel im fortgeschrittenen Kindergartenjahr bedeutet den Verlust des bereits erworbenen immanenten Wissens und einen erhöhten Zeitaufwand diesem im neuen Standort zu erlangen. Der Beziehungsaufbau zu den

---

Kindern und zum Team des Standortes ist ebenfalls zeitintensiv. Hier stellt sich die Frage in wie weit die Berücksichtigung der Ergebnisse der im September durchgeführten Sprachstandserhebungen die Zuteilung zu den Standorten beeinflussen und ob dies einen späten Standortwechsel rechtfertigt.

## **9.8 Gehalt**

### **9.8.1 Komparative Analyse der Interviews**

Das Thema Gehalt wird tlw. von den Sprachförderkräften selbst bzw. durch eine immanente Nachfrage der Interviewerin angesprochen.

Das Gehalt wird von allen Teilnehmer\*innen als zu gering eingeschätzt sowie die unterschiedlichen Verträge und Einstufungen als nicht fair betrachtet.<sup>21</sup> So berichtet eine interviewte Person, dass sie trotz Universitätsabschlusses als „Assistent\*in“ eingestuft wird. Eine andere Sprachförderkraft ist frustriert, dass trotz jahrelanger Anstellung keine Gehaltssprünge möglich sind und erwägt einen Jobwechsel auf Grund dieser Tatsache. Auch in einem weiteren Interview wird von einer hohen Fluktuation auf Grund des Gehaltes und der unterschiedlichen Verträge berichtet.

Die Passagen über das Gehalt sind verdichtet und emotional.

Auch die Person mit Expertise spricht über die Besoldungsreform 2018 und die damit verbundenen Änderungen. Ein Umstieg vom Gruppensondervertrag zum neuen Vertrag ist laut Experten\*Expertin (Z27-29) angedacht. Zeitnahe Änderungen sind hier möglich.

### **9.8.2 Facts**

Durch die unterschiedlichen Vertragsformen und der Berücksichtigung der Ausbildung kommt es zu unterschiedlichen Besoldungsmodellen. Seit 1.1. 2018 sind die Mitarbeiter\*innen in der Modellstelle W2/2 bzw. W2/5 (W-Bed.G2018) angestellt, was eine wesentliche Verbesserung zum Gruppensondervertrag darstellt. Alle davor

---

<sup>21</sup> „MitarbeiterInnen der frühen sprachlichen Förderung sind entweder

- als PädagogInnen (VBO 1995) oder

- im Gruppensondervertrag (GSV) mit oder ohne Päd. Ausbildung (VBO 1995) oder

- seit 1.1.2018 in der Modellstelle W2/2 bzw. W2/5 (W-BedG 2018)

Angestellt“ (Referat Sprachliche Bildung 2019, 3).

---

aufgenommenen Sprachförderkräfte sind jedoch noch im Gruppensondervertrag. (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019, 3.)

### **9.8.3 Vertiefende Interpretation**

Neben dem Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation, der Ausbildung und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, der Gruppengröße zählt auch das Gehalt der pädagogischen Fachkräfte zu den wesentlichen Strukturmerkmalen (vgl. Viernickl, Schwarz 2009, 2).

Wie aus dem Expert\*inneninterview hervorgeht, sind in dieser Hinsicht Verbesserungen geplant (vgl. 9.8.1). Die in den Interviews angesprochene Fluktuation der Sprachförderkräfte verursacht durch die Unzufriedenheit mit dem Gehalt verweist auf ein Verbesserungspotenzial dieser Rahmenbedingung. Die Stabilität des pädagogischen Personals (vgl. Viernickl/Schwarz 2009, 12) stellt ein weiteres strukturelles Merkmal dar, dass in Studien Beachtung findet.

## **9.9 Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal der Einsatzorte**

### **9.9.1 Komparative Analyse der Interviews**

Ein besonders wichtiges und emotional belastetes Thema für alle interviewten Sprachförderkräfte ist die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal an den Einsatzorten. Dieses Thema wurde von allen Interviewpartner\*innen aktiv in das Interview eingebracht und innerhalb der Interviews immer wieder neu aufgerollt bzw. mit weiteren Passagen, bestehend aus Proposition, Elaboration und Konklusion ergänzt.

Das Oberthema „Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal am Einsatzort“ war weder durch vorherige Literaturanalyse noch im Leitfaden vorgesehen. Durch die scheinbare Wichtigkeit wird das Thema jedoch aufgenommen, obwohl es in erster Linie nicht zu den Strukturmerkmalen zählt. Es scheint mit Hilfe von strukturellen Veränderungen, nach Erzählungen der Interviewpartner\*innen, auch hier ein positiver Effekt erzielt werden zu können. So kann z.B. eine ausführliche Information über die Arbeit der Sprachförderkräfte zu einem besseren Betriebsklima beitragen.

---

Folgende Unterthemen wurden gefunden: die Abhängigkeit zur Leitungsperson, Zusammenarbeit und Abhängigkeit vom pädagogischen Personal der Einrichtungen, Stellung im Team und Wissen des Teams über die Arbeit mit Sprachförderkräften.

Drei von vier Interviewpartner\*innen empfinden eine große Abhängigkeit zur Leitungsperson. Die Haltung der Leitung gegenüber der Sprachförderkraft scheint die Arbeit zu beeinflussen, so sieht auch I2 eine Abhängigkeit der Leitung z.B. bezüglich der Zeiteinteilung in den Ferien und in der Ansammlung und Rücknahme der Überstunden.

Bezüglich Beobachtungen sagt sie: *„Und da merk ich, es gibt jetzt die Lösungen vom Referat, dass jetzt in den Ferien, in den Semesterferien, Osterferien die Leitungen ersucht werden uns Zeit dafür zur Verfügung zu stellen und diese Beobachtungen notieren und weiterführen können, was ich sehr sehr sehr schätze und was ich auch brauche und beanspruche. Meine Leitungen lassen es zu, aber andere gibt es die das nicht zulassen“ (I2, 101-107).*

Somit stoßen die interviewten Sprachförderkräfte immer wieder auf unterschiedliche Rahmenbedingungen. Vermeidlich einheitliche Bedingungen wie z.B. das Erledigen der vorgeschriebenen Beobachtungen werden hier als standortabhängig beschrieben. Oder auch der Urlaub: *„Also es liegt viel an der Leitung. Auch was Urlaub betrifft“ (I3 268-289).*

Nicht nur die Zusammenarbeit mit der Standortleitung sondern auch mit dem pädagogischen Personal am Einsatzort ist ein wesentlicher Punkt in den Interviews. Hier wird von allen Interviewteilnehmer\*innen von einer Abhängigkeit vom pädagogischen Personal insbesondere vom gruppenführenden Personal berichtet, die sich unmittelbar auf die Qualität der Arbeit auswirkt.

So sind die gesetzten Angebote der Sprachförderkraft oft von den Kolleg\*innen abhängig, I1 beschreibt, dass sie ihre Arbeitsweise den Kolleginnen angepasst hat. *„Ja, aber trotzdem wars auch da sehr davon abhängig wie die jeweilige Pädagogin selber arbeitet. Und wenn die natürlich sehr strukturiert arbeitet und immer genau weiß, was sie im Verlauf des Tages anbietet, dann überträgt sich diese Arbeitsweise auch an ihre Erwartungen an mich und ich werd mich dann ihr unterstellen“ (I1 109-112).* Oder I4 sagt: *„Und du musst dich ständig anpassen an die Pädagogin und ich fühl mich momentan mehr wie eine Assistentin mit Schwerpunkt Sprachförderkraft als eine Sprachförderin, die ihre Themen da durchbringen kann. Und das ist eigentlich etwas was mich nicht zufrieden macht, weil ich gehe vorbereitet hin und ich möchte eigentlich so gut es mir gelingt, die Lust an der Sprache vermitteln“ (41-46).*

---

Es wird deutlich, dass für die interviewten Personen eine gute interdisziplinäre Zusammenarbeit des gesamten Teams am Dienort eine Voraussetzung für qualitativ hochwertige Sprachförderung ist.

Wie dieser Interviewabschnitt zeigt, wird die Methodenvielfalt durch Raum und Zusammenarbeit beeinflusst bzw. fühlt sich I4 nicht als Fachkraft wahrgenommen und muss auch Arbeiten einer Assistentkraft erledigen. Die Wahrnehmung der Sprachförderkraft als pädagogische Fachkraft wird von allen Interviewpartner\*innen thematisiert. Also die Stellung, die eine Sprachförderkraft in einer Einrichtung einnimmt, ist ein wichtiger Punkt. So fühlen sich die interviewten Personen als „externe Person“ (I1, 89), *„als nicht drinnen und nicht draußen, eine Stellung wo man immer das fünfte Rad am Wagen ist“* (I2, 206-207), *„da ist man nicht im Bereich der Pädagoginnen, man ist immer so dazwischen und von außen auch“* (I3, 238-239). Ebenso teilen die interviewten Personen, die Erfahrung, dass sie als „externe Person“ zu Beginn Unsicherheiten bei den Pädagog\*innen auslösen, die Interviewpartner\*innen sind der Ansicht, dass sich die pädagogischen Fachkräfte oftmals von ihnen in ihrer Arbeit beobachtet fühlen.

Die Interviews lassen die Vermutung zu, dass die Wertschätzung der Arbeit der Sprachförderkräfte oftmals nicht gegeben ist, aber auch dass die Sprachförderpersonen das Gefühl haben bei den Pädagog\*innen Unsicherheiten auszulösen, die in weiterer Folge die Zusammenarbeit beeinträchtigt. Eine Zeit des Zusammenfindens als Team ist daher für eine gute qualitative Sprachförderung unablässig. Drei von vier interviewten Personen empfinden eine ausreichende Information des pädagogischen Personals an den Einsatzorten über ihre Arbeit als Sprachförderkraft als wichtig. Das bessere Verständnis kann zu einer guten interdisziplinären Zusammenarbeit beitragen. Die interviewten Personen, die in privaten und öffentlichen Kindergärten Erfahrungen sammeln konnten, berichten über ein erlebtes Informationsdefizit in den privaten Einrichtungen. Ein besseres Berufsverständnis der Sprachförderkräfte wäre demnach einer guten Zusammenarbeit zuträglich.

Spricht man hier tlw. von der Orientierungsqualität, also von der Vorstellung der Pädagog\*innen über die Arbeit der Sprachförderung, erkennt man den engen Zusammenhang und Einfluss der Strukturqualität. Die interviewten Personen kamen zu der Schlussfolgerung, dass eine bessere Information des pädagogischen Teams in den Dienorten über ihre Arbeit auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit positiv beeinflussen kann.

---

Im Expert\*inneninterview wurde das Thema der Zusammenarbeit und Information ebenfalls erörtert. Die unterschiedlichen Bedingungen in den Einrichtungen sind dem\*der Experten\*Expertin durchaus bewusst. Jedoch wird auch die Notwendigkeit beschrieben, sich z.B. bei der Urlaubsplanung mit der Standortleitung auszusprechen. Die Aufklärung über die Zuständigkeiten und das „Berufsbild“ der Sprachförderkraft wurde im letzten Jahr (2020) vom Referat Sprachliche Bildung aufgrund der bekannten Problematik intensiviert. Grundsätzlich werden nach Aussagen im Expert\*inneninterview an die Kindergartenleitung mit der Zuteilung einer Sprachförderkraft der Leitfaden sowie der Link zu verschiedenen Zusatzdokumenten gesendet. „Weil es aber einfach zu lang ist, wird es oft nicht wahrgenommen“ (E 259-260). Darauf wurde jetzt reagiert. Es wurde ein Dokument mit zweiseitiger Rahmenbedingung verfasst, welche von der Leitung und der Sprachförderkraft unterschrieben an das Referat zurückgesendet werden muss.

*„Und da wird darauf geachtet, also wir müssen die Dienstpläne wissen und da wird auch überprüft ob wir von allen diese Rahmenbedingungen haben. Die sollten sich auch wirklich alle im Team besprechen, damit sie auch wissen, ok was macht jetzt die Sprachförderkraft. Wie funktioniert das? Soll sie an den Teambesprechungen teilnehmen. Und wir hoffen eben, dass auch mit diesen neuen Rahmenbedingungen die unterschrieben werden müssen, dass es somit besser wahrgenommen wird. Also in dieser Hinsicht hat es tatsächlich eine Verbesserung gegeben“ (E 265-275)*

### **9.9.2 Facts**

Wie im Leitfaden für Sprachförderkräfte vermerkt, ist die Leitungsperson des zugewiesenen Hauses der\*die direkte Vorgesetzte. Dienstplan, hausinterne Einsätze, Arbeitsaufträge, Auf- und Abbau von Mehrdienstleistungen und Urlaub müssen daher direkt mit der Leitung der Einrichtung abgesprochen werden (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019, 4ff.).

Zudem ist es Aufgabe der Mitarbeiter\*innen der frühen sprachlichen Förderung ihr Angebot in Absprache mit den gruppenleitenden Pädagog\*innen bzw. mit dem gesamten Team zu gestalten (vgl. Referat Sprachliche Bildung 2019, 7).

„Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der frühen sprachlichen Förderung stellen eine zusätzliche Unterstützung dar und übernehmen keine Gruppenführung“ (Referat Sprachliche Bildung 2019, 11).

---

Eine enge Zusammenarbeit mit Leitung und Kollegium ist also durchaus gewünscht und zu Beginn der Dienstzeit bekannt.

### **9.9.3 Vertiefende Interpretation**

Es wurde ein Kennzeichen von Qualität aus Sicht der interviewten Sprachförderkräfte aufgenommen, welches nicht unmittelbar zu den Strukturmerkmalen gezählt werden kann. Hier steht die Frage im Mittelpunkt welche Strukturmerkmale geändert werden können, um die Zusammenarbeit der Sprachförderkräfte mit der pädagogischen Leitung und dem pädagogischen Personals des Einsatzortes zu fördern? Wie aus den Interviews ersichtlich, ist die Informationsvermittlung über die Aufgaben einer Sprachförderkraft ein wesentlicher Punkt. Zudem findet man in den Interviewausschnitten die Thematik der Anerkennung wieder. Dies wurde schon im Zusammenhang mit dem Strukturmerkmal „Raum“ skizziert und stellt ein weiteres spannendes Forschungsfeld dar.

## **9.10 Zusammenfassung**

Wie im letzten Kapitel ausführlich gezeigt fanden sich in den vier Interviews der Sprachförderkräfte viele Gemeinsamkeiten.

Eine besondere Dichte und emotionale Beteiligung fanden sich bei folgenden Themen:

Räumliche Voraussetzungen, Austausch mit weiteren Sprachförderkräften, Hauseinteilung und Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal des Einsatzortes und der Standortleitung.

Die Möglichkeit in einer ungestörten Umgebung mit den Kindern zu arbeiten, ein regelmäßiger professioneller Austausch mit anderen Sprachförderkräften, eine Kontinuität in den Häusern bzw. eine rechtzeitige Einteilung und eine gute Zusammenarbeit mit der Standortleitung und dem Kollegium des Einsatzortes sind für die Sprachförderkräfte wesentliche strukturelle Bestandteile, um eine qualitativ hochwertige Sprachförderung anbieten zu können.

Eine klare Abgrenzung der einzelnen Interviewpassagen im Hinblick auf die jeweiligen Strukturmerkmale war nicht immer möglich, da oftmals zwei Strukturmerkmale in derselben Passage erwähnt wurden: *„Ich kann mich an eine Kindergruppe erinnern, die wirklich wenig ausgestattet war und die auch nur einen Raum zur*

---

*Verfügung hatte, eine private Kindergruppe eben" (I1 48-50).* Hier wurden die materielle Ausstattung und die räumliche Situation angesprochen.

Der wechselseitige Einfluss der unterschiedlichen Strukturmerkmale wird in den Interviewabschnitten immer wieder ersichtlich. Zudem zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen Orientierungs- (Einstellungen der Pädagog\*innen und Standortleitung zur Sprachförderung) und Strukturqualität (Informationsvermittlung über die Arbeit der Sprachförderkraft). Es wird immer wieder deutlich, dass die besprochenen Strukturmerkmale Einfluss auf die Qualität der Sprachförderung haben, dessen sich die interviewten Sprachförderkräfte jedoch oftmals bewusst sind. So fördern unterschiedliche räumliche Möglichkeiten die Methodenvielfalt, das Vorhandensein und die Möglichkeit zur Herstellung bestimmter Materialien (Möglichkeit zum Drucken bzw. Kopieren) der unterschiedlichen Materialien ermöglichen ein vielfältigeres Angebot, eine gute Zusammenarbeit ermöglicht, z.B. die Beobachtungen gewissenhaft durchzuführen. Besonders das Strukturmerkmal Raum wurde intensiv von den Sprachförderkräften diskutiert, wohingegen dies im Expert\*inneninterview vor allem mit dem Argument der beabsichtigten alltagsintegrierten Sprachförderung, einen geringeren Raum einnahm. Die vorgestellte These von Raum und Anerkennung im Zusammenhang mit der Qualität der Sprachförderung ist hier von großer Bedeutung.

Können die interviewten Sprachförderkräfte selbst die Qualität eines Strukturmerkmals beeinflussen, z.B. das materielle Angebot, zeigen sie großen persönlichen Einsatz und Bereitschaft die Ausgangslage zu verbessern.

Die unterschiedlichen Strukturmerkmale unterscheiden sich von Standort zu Standort, tlw. auch von Gruppe zu Gruppe. Eine hohe Flexibilität ist seitens der Sprachförderkräfte gefordert, um sich den unterschiedlichen Bedingungen immer bestmöglich anpassen zu können. Auch vermeidlich „fixe“ Strukturmerkmale (Zeit für Planung und Beobachtung, Urlaub) unterliegen den individuellen Rahmenbedingungen des Standortes bzw. der Zusammenarbeit mit der Standortleitung und dem pädagogischen Personal des Standortes.

Im Expert\*inneninterview wird der Fokus auf Fortbildung, Fachkraft-Kind-Relation und generelle Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen gelegt. Die Qualifikation der Fachkräfte und die Fachkraft-Kind-Relation umfassen zwei

---

Kennzeichen des so genannten „eisernen Dreiecks“<sup>22</sup> der Strukturqualität, welches Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Relation und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte umfasst (vgl. Viernickel/Schwarz 2009, 10). Diese Merkmale „weisen besonders stabile Zusammenhänge mit der Qualität pädagogischer Prozesse und kindlichen Entwicklungsergebnissen auf“ (ebd.).

Veränderungen in den verschiedensten Strukturmerkmalen, vor allem auch in der Qualifikation der Mitarbeiter\*innen konnten abgebildet werden. Eine genaue Analyse des Einflusses der vorgenommenen Veränderungen auf die Qualität der Sprachförderung ist von großem Interesse.

Das ursprünglich als Projekt initiierte Referat Sprachförderung in Wien hat sich seit Bestehen stetig erweitert. Stattgefundene und geplante Veränderungen und Verbesserungen der Strukturmerkmale wurden sichtbar. Mit Hilfe des theoretischen Hintergrundes konnten Stärken und Verbesserungspotenziale der Strukturmerkmale der Sprachförderung in Wien aufgezeigt werden. Zudem wurden weitere Forschungsfelder aufgezeigt, welche hinsichtlich der Untersuchung der Strukturqualität von großer Relevanz sind.

---

<sup>22</sup> Zuerst Phillips 1987 n. Viernickel/Schwarz 2009, S.10

---

## 10 FAZIT UND AUSBLICK

Erinnern wir uns an den Anfang der vorliegenden Master-Thesis, so wurde diese von folgenden Fragen geleitet:

Wie kann die Strukturqualität der Sprachförderung der Stadt Wien beschrieben werden?

Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Wiener Sprachförderung hinsichtlich der Strukturqualität?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt im theoretischen und methodischen Teil der Arbeit. Der theoretische Teil widmet sich der Begriffsklärung, der Sprachentwicklung, dem (Zweit-)Spracherwerb sowie der Sprachförderung. Es konnte aufgezeigt werden, dass eine qualitativ hochwertige Sprachförderung einen Einfluss auf die Sprachkompetenzen der Kinder hat. Eine qualifizierte Ausbildung und geeignete Rahmenbedingungen sind notwendig, um eine qualitativ hochwertige Sprachförderung leisten zu können. Die wissenschaftlichen Lücken in diesem Bereich wurden unter anderem in der Diskussion von alltagsintegrierter Sprachförderung und Sprachprogrammen sowie in der Analyse der Strukturmerkmale sichtbar. Weder das eine noch das andere konnten zu befriedigenden Ergebnissen führen. Doch was zeichnet eine qualitativ hochwertige Sprachförderung nun aus? Bzw. welche Faktoren begünstigen eine qualitativ hochwertige Sprachförderung? Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurde in einem nächsten Schritt der Qualitätsbegriff nach Tietze et al (1998) vorgestellt. Nicht ohne zuvor die Wichtigkeit der Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte zu erläutern. Denn dies ist unumstritten, eine hohe Sprachförderkompetenz ist Voraussetzung für eine wirksame Sprachförderung. Doch wie kann eine hohe Sprachförderkompetenz erlangt werden und welche anderen Faktoren haben Einfluss auf die Qualität der Sprachförderung bzw. der Sprachförderkompetenz? Nach dem vorgestellten Qualitätsverständnis und dessen drei Dimensionen (Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität) konnte verdeutlicht werden, dass die Struktur- und Orientierungsqualität einen wesentlichen Einfluss auf die Prozessqualität ausüben. So wurde auch hinsichtlich der Sprachförderung angenommen, dass diese Qualitätsebenen ausschlaggebend für die Qualität der Sprachförderung sind. Gerade die Strukturqualität und deren Einfluss auf die Prozessqualität ist Gegenstand vieler Studien.

---

Um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen, wurde der Fokus auf die Strukturqualität und den Dimensionen der Strukturqualität in der Sprachförderung gelegt. Um die Strukturqualität der Wiener Sprachförderung abbilden zu können, fanden Interviews mit Sprachförderkräften und einem\*einer Experten\*Expertin statt.

Eine Vielzahl an Veränderungen konnte aufgezeigt werden. Von besonderem Interesse sind hier die Unterschiede in der Schwerpunktlegung bei den Interviews der Sprachförderkräfte und des\*der Experten\*Expertin. So rücken, Fachkraft-Kind-Relation, Aus- und Weiterbildung sowie die Anzahl der Sprachförderkräfte bei der Person mit Expertise in den Fokus. Diese Schwerpunktlegungen sind wenig überraschend und gehen mit den vorhin theoretisch erarbeiteten Erkenntnissen einher. Eine qualitativ hochwertige Ausbildung ist Voraussetzung für eine gelungene Sprachförderung. Darauf wurde reagiert und die Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen intensiviert. Ob diese Maßnahmen tatsächlich zu einer Verbesserung der Sprachförderkompetenz beitragen, kann im Zuge dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Auch die Unzufriedenheit mit der Fachkraft-Kind-Relation spiegelt die wissenschaftlichen Erkenntnisse wieder. Hier entgegenzuwirken ist Sache der Politik. Mit einer gerechten Zuteilung der Sprachförderkräfte anhand der Sprachstandserhebungen an den verschiedenen Standorten und einer Kontinuität in der Zuteilung wird versucht mit vorhandenen Mitteln bestmögliche Qualität zu erzielen. Eine Aufstockung des Personals ist hier angedacht. „Wir wollen bis Ende 2025 auf 500 Mitarbeiterinnen aufstocken“ (Hefel zit. n. Riss 2020, [1]).

In der Befragung der Sprachförderkräfte rücken jedoch andere Strukturbedingungen in den Fokus. So sind vor allem der Raum und die Zusammenarbeit mit der Leitungsperson und der Austausch mit den Kolleg\*innen von großer Bedeutung. Der Einfluss des zur Verfügung stehenden Raumes auf die Arbeit wurde hier erörtert. Hier stellt sich die Frage ob und inwieweit der Raum die Sprachförderkompetenz der Sprachförderkraft beeinflusst und welche Kompetenzen nötig sind, um das Bestmögliche aus den örtlichen Gegebenheiten herauszuholen, um flexibel agieren zu können und so die geforderte alltagsintegrierte Sprachförderung in bester Qualität umsetzen zu können. Ein umfangreiches Wissen, Können und Machen (siehe dazu 4.2) können die Flexibilität erhöhen und z.B. eine gute Methodenwahl fördern. Steht die Dimension des Raumes im Schatten der alltagsintegrierten Sprachförderung? Ist

---

der Faktor Raum ein unterschätztes Strukturmerkmal der qualitativ hochwertigen Sprachförderung oder ist es doch eine Frage der Anerkennung?

Ebenso ist der Ruf nach einem intensiveren und häufigeren Austausch mit Kolleg\*innen groß. Eine fachliche Intervision ist den neu aufgenommenen Sprachförderkräften zugänglich, jedoch wäre dies für alle Sprachförderkräfte von Bedeutung. Der fachliche Austausch kann wesentlich zur Qualitätsverbesserung beitragen. Das Verlangen der interviewten Sprachförderkräfte nach einem kollegialen Austausch gemeinsam mit dem Wissen über die Wirksamkeit der kollegialen Beratung zeigt ein mögliches Verbesserungspotenzial der Strukturqualität auf.

In der Auswertung und Interpretation der Interviews wurden die Dimensionen der Strukturmerkmale der Wiener Sprachförderung aufgezeigt. Wesentliche Faktoren aus Sicht der interviewten Personen wurden auf die ausgearbeitete Theorie bezogen, erörtert und vertieft. Damit wird deutlich, dass die Abbildung der Strukturqualität der Sprachförderung im Allgemeinen und der Wiener Sprachförderung im Besonderen eine komplexe Themenbehandlung verlangt. Dieser konnten die Ausführungen teilweise gerecht werden und weitere spannende bzw. notwendige Forschungsfelder aufzeigen. Es wurde sichtbar, welche Merkmale für die Sprachförderkräfte relevant sind und welche Entwicklungsschritte die Wiener Sprachförderung in den letzten Jahren durchlaufen hat. Die Empfehlungen eines höheren Fachkraft-Kind-Schlüssels und qualifizierender Fortbildungen kann hier nachgekommen werden. Zudem wird deutlich, dass es einer intensiven Forschung auf diesem Gebiet bedarf. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien im Allgemeinen und Dimensionen der strukturellen Qualität für eine gelungene Sprachförderung im Besonderen ist für eine wirksame Umsetzung der Sprachförderung unumgänglich. Eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten der externen Fachkräfte (so wie die der Wiener Sprachförderkräfte) bezüglich der Strukturbedingungen ist hier wünschenswert. So unterscheiden sich einige Rahmenbedingungen von Standort zu Standort wohingegen manche allgemeingültig sind (z.B. Vorbereitungszeit). Gibt es schon einige Veränderungen und Verbesserungen in der Wiener Sprachförderkonzeption, so gibt es auch weiterhin Potenzial zur Verbesserung der Rahmenbedingungen. Die Evaluierung der Fortbildung, Intervision für alle Sprachförderkräfte, Umsetzung der geplanten Vertragsänderungen, Überdenken der zeitlichen Dimension für Vor- und Nachbereitung, die Erhöhung des Fachkraft-Kind-Schlüssels, Berücksichtigung der räumlichen Situation eventuell mittels gezielter

---

Coachings vor Ort (um die vorhandenen Strukturen bestmöglich zu nutzen) sind einige vorsichtige Vorschläge zur Optimierung der Strukturqualität. Zudem sind langfristige Einsätze am selben Standort wünschenswert. Dass diese Gedanken mit einem Appell an die Politik einhergehen, ist keine Überraschung. Das Referat der Sprachlichen Bildung stößt hier bestimmt an seine (finanziellen und personellen) Grenzen. Das Bewusstsein dieser Grenzen (etwa bei der Fachkraft-Kind-Relation) wurde beim Expert\*inneninterview sichtbar. Eine stetige Veränderung und Verbesserung der Strukturbedingungen der Wiener Sprachförderung innerhalb dieser Grenzen ist hier positiv zu verzeichnen.

Ein Vergleich mit den Sprachfördermaßnahmen in den Bundesländern und eine Einbettung in das internationale Forschungsfeld stellen einen weiteren wichtigen Schritt für die künftige Qualitätssicherung dar.

---

## 11 LITERATURVERZEICHNIS

- Albers, T. (2009). Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Albers, T. (2011). Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Angehrn, C; Schraner, J. (2007): Zusammenfassung: Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung, In: SAL-Bulletin Nr.125, Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie, S. 25-29. Abgerufen am 19.03.2020 von [https://www.logopaedieschweiz.ch/fileadmin/media/bulletin\\_archiv/125\\_Mehrsprachigkeit%20und%20Sprachentwicklung\\_Angehrn.pdf](https://www.logopaedieschweiz.ch/fileadmin/media/bulletin_archiv/125_Mehrsprachigkeit%20und%20Sprachentwicklung_Angehrn.pdf)
- BGB I II Nr. 478. (2008): Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesw. Abgerufen am 03. Dezember 2014 von [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_II\\_478/BGBLA\\_2008\\_II\\_478.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_478/BGBLA_2008_II_478.pdf)
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Abschlussbericht zum Bundesprogramm "Scherpunkt- KITAS Sprache & Integration". Abgerufen am 17. Mai 2019 von [https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht\\_SPK\\_final.pdf](https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf)
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Abgerufen am 13. Mai 2019 von <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf>
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Abgerufen am 19.03.2022 von

---

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (charlotte-buehler-institut.at)

De Cillia, R. (2013): Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.3/2013. Abgerufen am 19.März 2020 von [http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/De\\_Cillia\\_2013\\_Spracherwerb\\_in\\_der\\_Migration.pdf](http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/De_Cillia_2013_Spracherwerb_in_der_Migration.pdf)

De Cillia, R. (2009): Sprachförderung. Abgerufen am 3.2.2020. [http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/De\\_Cillia\\_2013\\_Spracherwerb\\_in\\_der\\_Migration.pdf](http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/De_Cillia_2013_Spracherwerb_in_der_Migration.pdf)

Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (2014): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Frick, E. (2019): Literalität. Sprachentwicklung und frühe sprachliche Förderung im elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie. Wien: LitVerlag GmbH

Gasteiger-Klicpera, B. (2013): Können wir durch einen ganzheitlichen Ansatz sprachlicher Bildung mehr erreichen als durch Sprachförderprogramme? In: Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E., Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Gasteiger-Klicpera, B., & Paleczek, L. F. (2014): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Berlin: Budrich UniPress Ltd.

Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms "Sag mal was- Sprachförderung für Vorschulkinder". Pädagogische Hochschule Weingarten. Abgerufen am 07. Dezember 2014 von [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten\\_Abschlussbericht\\_2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf)

Gogolin, I. (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, I.; Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- 
- Guadatiello, A. (2007): Erwerben oder erlernen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden. In: Jampert, K. u. A. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Verl. Das Netz: Weimar, 38-40
- Hartl, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C., Stoll, M. (2018): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2. <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018> (Download am 25.11.2019)
- Hartmann, W., & Stoll, M. (2001). Mehr Qualität für Kinder: Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH Nachdruck 2001.
- Herzog-Punzenberger, B., Springsits, B. (2015). „Sprachliche Bildung und Sprachförderung - Ein Konzept für Österreich". Linz: Universität Linz Institut für Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Abgerufen am 25. März 2019 von <http://paedpsych.jket.at/dev/wp-content/uploads/2016/05/HerzogP-Springsits-2015-Machbarkeitsstudie-Durchga%CC%88ngige-Sprachbildung.pdf>
- Hopp, H., Thoma, D., Tracy, R. (2011): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft 2010, Vol. 13(4), 609-629, Online publiziert 2011
- Hovner-Reisner, N., Schluß, H. et al. (2017): Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „Islamischer“ Einrichtungen. Magistrat der Stadt Wien, Amt für Jugend und Familie; Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. Wien: Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität. Abgerufen am 3. Mai 2019 von <https://medienportal.univie.ac.at/uploads/media/Abschlussbericht-PLUKI-Wien-Islam-Qualitaet-Final2.pdf>
-

- 
- Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D.; Zehnauer, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten, Konzepte, Projekte und Maßnahmen.
- Jungmann, T., Albers, T. (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung: mit 7 Tabellen; mit Online Materialien. München (et al.): Reinhardt
- Kerfin, A.; Nagel, A. (2005): Spracherwerb und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder. In: Roux, S. (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 50-71
- Kieferle, C. (2013): Coaching – eine effektive Methode zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E.; Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51-63
- Klär, J. (2019): Bildungsräume als Schlachtfeld. Zum Verhältnis von Raum und dem Kampf der Anerkennung. Masterarbeit. Universität Wien/ Bildungswissenschaft. Download am 27.01.2021
- Koller, H.-C. (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften. Stuttgart: W.Kohlhammer.
- Konishi, H.; Johanson, M.; Chang Damonte, J.; Michnick Golinkoff, R.; Hirsh-Pasek, K. (2013): Aus der Forschung in die Praxis. Spiel als Mittel der Sprachförderung. In: Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E.; Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 160-178
- Lachmann, S.; Schluß, H. (2007): Raum als pädagogische Dimension. Untersuchungen am Joachimsthalschen Gymnasium. In: Bildung und Erziehung, 60. Jg., Heft 1, 79-95
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz. Abgerufen am 11. April von <https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/download/519cc0ca-1d84-4ac0-b49d-23ef5dbbeaba/4244490?page=348>, [https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz\\_viewer/519cc0ca-1d84-4ac0-b49d-23ef5dbbeaba/language:de](https://content-select-com.uaccess.univie.ac.at/media/moz_viewer/519cc0ca-1d84-4ac0-b49d-23ef5dbbeaba/language:de)
-

- 
- LGBl. Nr. 17/2003. (kein Datum). Wiener Kindergartenverordnung - WKGVO.  
Abgerufen am 26. November 2019
- LGBl. Nr. 21/2010. (2019). Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in  
elementaren Bildungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz - WFFG).  
Abgerufen am 15. Oktober 2019
- Mannhard, A. ; Braun, W. (2008): Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für  
ErzieherInnen. Reinhardt Verlag. München
- Mayer, H.-O. (2013): Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und  
Methoden empirischer Sozialforschung. München: Oldenburg.
- Mayr, T. (2013): Entwicklungsbegleitende Erfassung von Sprache und Literacy in  
bayrischen Kindertageseinrichtungen – erste Einblicke in die praktische  
Unterstützung. In: Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E.; Becker-Stoll, F.  
(Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und  
Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 84-97
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim  
u. Basel: Beltz.
- Meier, S. (2015): Abschlussbericht des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas  
Sprache & Integration“. DE Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen u.  
Jugend. Abgerufen am 17. Mai 2019 von [https://sprach-kitas.fruehe-  
chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht\\_SPK\\_final.pdf](https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf)
- Melhuish, E.; Ercky-Stevens, K.; Petrogiannis, K. et al. (2015): A review of research  
on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child  
development. Microsoft Word - CARE WP4 D4 1 Review on the effects of  
ECEC 14092015.doc (ecec-care.org) Abgerufen am 18.3.2022
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig  
bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.;  
Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methoden,  
Anwendung. Leske + Budrich: Opladen, 71-93
- Neuwirth, N. (2017). Was sind uns unsere Kinder wert? Eine Kostenschätzung zum  
weiteren Ausbau im Elementarbildungsbereich. Wien: Österreichisches Institut  
für Familienforschung. Abgerufen am 25. November 2019 von

---

<http://www.plattform-educare.org/wp-content/uploads/2017/05/NNeuwirth.pdf>

Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode, Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Oesterreich.gv.at (2018): Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt: Vereinbarung gemäß Artikel 15a B\_VG über die Elementarpädagogik für Kindergartenjahre 2018/2019 bis 2021/22.

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1711050.html> (Online am 01.06.2019)

Oesterreich.gv.at (2016): Schule und Kindergarten. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/194/Seite.1940280.html#Hoehe> (Online am 15.10.2019)

Paetsch, J.; Wolf, K.; Stanat, P.; Darsow, A. (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2014, Vol.17(2), S. 315-347

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Reich, H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Verlag das Netz

Reichert-Garschhammer, E. (2013): Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – Kindertageseinrichtungen auf dem Weg. In: Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E.; Becker-Stoll, F. (Hrsg): Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 34-50

Riss, K. (2020): Sprachförderung für die Kleinsten: Das Kroko, der Kindergarten und die Kommunikation. <https://www.derstandard.at/story/2000122266133/sprachfoerderung-fuer-die-kleinsten-das-kroko-der-kindergarten-und-die> (Online am 3.8.2021)

- 
- Roux, S. (Hrsg.) (2005): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Roux, S. (2005<sup>1</sup>): Zur Sprachentwicklung und Sprachförderung. Eine Einführung. In: Roux, S. (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S.3-16
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa: Weinheim, München
- Salchegger, S.; Höller, I.; Herzog-Punzenberger, B.; Breit, S. (2021): Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vorerhebung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Vol.14 (2), S.341-358 ( Download am 18.03.2022)
- Schneider, H. et al. (2013): Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kanton Zürich. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Web\\_final\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf) (Download am 14.2.21)
- Schweitzer, H. (2008): Wie Deutschlernen im Kindergarten? In: Sozial Extra, 2008, Vol.32(7), S. 26-32
- Stadt Wien Kindergärten (2019a): Konzept der Sprachförderung in Wiener Kindergärten
- Stadt Wien Kindergärten (2018): Frühe sprachliche Förderung. <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/sprachliche-foerderung.pdf> (Download am 5.11.2020)
- Stamm, M.; Edelmann, D. (2013): Zu pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer: Wiesbaden
- Statistik Austria (2019): Kindertagesheimstatisik 2018/19. [http://www.statistik-austria.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung&pubId=573](http://www.statistik-austria.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung&pubId=573) (Download am 25.11.2019)
-

- 
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa-Verl.
- Thoma, D.; Tracy, R. (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache. Zweite Erstsprache? In: Aherholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 2. Unveränd. Aufl., (58-79)
- Tietze, W (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied
- Tietze, W.; Rossbach, H-G.; Grenner, K. (2005): Kinder von 4-8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Beltz:Weinheim
- Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J. et al. (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> (Download am 24.Oktober 2019).
- Tracy, R.; Lemke V. (2009): Sprache macht stark: Offensive Bildung. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Skriptor
- Tracy, R.; Thoma,D., (2012): Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF.Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte. Projektlaufzeit: 01.03.2009 – 29.02.2012; [https://www.tib.eu/de/suchen?tx\\_tibsearch\\_search%5Baction%5D=download&tx\\_tibsearch\\_search%5Bcontroller%5D=Download&tx\\_tibsearch\\_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A780023420&cHash=a588b839ca0edae784d0bbf06c4cdd14#download-mark](https://www.tib.eu/de/suchen?tx_tibsearch_search%5Baction%5D=download&tx_tibsearch_search%5Bcontroller%5D=Download&tx_tibsearch_search%5Bdocid%5D=TIBKAT%3A780023420&cHash=a588b839ca0edae784d0bbf06c4cdd14#download-mark) (Download am 08.04.2015)
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesenann, I.; Nicolai, K.; Schwarz, S.; Zenker, L. (2013): Forschungsbericht. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.

---

Viernickel, S.; Schwarz, S. (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation.

[https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=&n=GEW-Expertise\\_Schluessel-zu-guter-Bildung\\_2009.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=26405&token=d4c11a627e9b10904f97f9166f06a2593ef47c94&sdownload=&n=GEW-Expertise_Schluessel-zu-guter-Bildung_2009.pdf) (Download am 7. November 2019)

WFfG (2010): Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen. Wiener Frühförderungsgesetz.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000262> (Download am 1.Juni 2019)

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 in Kindergarten und Volksschule sowie an ihren Übergängen. [https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/bildung/Ankommen\\_Bleiben\\_Zukunft\\_gestalten\\_Band\\_2.pdf](https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/bildung/Ankommen_Bleiben_Zukunft_gestalten_Band_2.pdf) (Download am 3.8.2021)

Wiener Kindergärten [2019]: Frühe sprachliche Förderung. <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/sprachliche-foerderung.pdf> (Download am 02.06.2019)

Zehnbauer, A.; Jampert, K. (2007): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, K. u. A. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Verl. Das Netz: Weimar, 33-37

---

## 11.1 Zur Verfügung gestellte

### Literatur/Dokumente/Informationen der Stadt Wien Kindergärten

#### DOKUMENTE

Personalvertretung PV HG1 (2019): Teildienststellenversammlung für Sprachförderinnen. Dokument übermittelt per E-Mail am 5.4.19 von MA 10 Sprachliche Bildung

Referat Sprachliche Bildung (2020): Pädagogische Qualitätszirkel „Frühe Sprachliche Förderung“. Dokument übermittelt per E-Mail am 29.05.20 von MA 10 Sprachliche Bildung

Referat Sprachliche Bildung (2019): Leitfaden Sprachförderkräfte in städtischen elementaren Bildungseinrichtungen. FB IO - Referat Sprachliche Bildung. Infohandbuch 5.17.1.2.1.1. Stadt Wien – Kindergärten. Übermittelt per E-Mail am 8.11.19

Referat Sprachliche Bildung (2019a): Ausbildungskonzept Sprachförderkräfte. Dokument übermittelt per E-Mail am 7.7.20 von MA 10 Sprachliche Bildung

Referat Sprachliche Bildung (2019b): Leitfaden zur Planung der frühen sprachlichen Förderung.

Referat Sprachliche Bildung (2019c): Konzept der Sprachförderung Wiener Kindergärten. Dokument übermittelt per E-Mail am 10.10.19

#### E-MAIL:

Schwarzgruber, C. (E-Mail) (07.05.2020): MA10-635291-2019 Forschungsansuchen Höllermann

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (21.02.20): E-Mail. Neuerungen BESK KOMPAKT und BESK DaZ Kompakt Bögen\_Anleitung\_Einladung Schulungen\_Sprachstandserhebung 2019.

#### Anhänge:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (2019): Anleitung zum BESK KOMPAKT

---

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (2019): Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (2019): BESK KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Erstsprache (DaE)

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (2019): BESK-DAZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Zweitsprache

Herder (2018): Gesamtverzeichnis der Kamishibao Bildkarten aus dem Don Bosco Verlag

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (16.07.2020): 200716\_Zuteilung Sprachförderkräfte 2020/21

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (24.10.19): Zusatzinformationen zu Fortbildungen\_GSV\_Modelstelle

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (26.06.19): Weiterbildungen\_MA10 Veranstaltungsprogramm 2019/20

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (27.09.19): Informationen\_Personalzuteilung der Stadt Wien – Kindergärten\_MA

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (09.10.19): Planung\_Reflexion\_Cloud\_2019

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (03.09.19): Info/Datenbank/Planung

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (20.11.2018): Kollegiale Hospitation 2018/19

Referat Sprachliche Bildung (E-Mail) (12.10.18): Organisationsveränderung, Kamishibai-Liste, Kindeswohl.

Anhänge:

Stadt Wien Kindergärten: 1\_Organigramm\_FB\_Interne\_Organisation

Stadt Wien Kindergärten:0\_Organigramm\_GESAMT

Stadt Wien Kindergärten: 181009\_Information der Abteilungsleitung

Sprachförderkraft (E-Mail) (2019): Rückmeldung zum neuen Leitfaden.

---

---

## 12 ABSTRACT

Die Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen ist von großem bildungspolitischen Interesse, will man doch dadurch Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gute Bildungschancen ermöglichen. Doch nur eine qualitativ hochwertige Sprachförderung kann zur Erreichung dieses Zieles beitragen. Auch die Stadt Wien hat sich dieser Aufgabe angenommen und stellt elementaren Bildungseinrichtungen externe Sprachförderkräfte als Unterstützung für die Sprachförderung zur Verfügung. Ziel der vorliegenden Master-Thesis war es durch die Analyse und Abbildung der Strukturqualität des Wiener Sprachfördermodells die Relevanz des Themas zu unterstreichen und die Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Strukturqualität darzustellen. Im theoretischen Teil der Arbeit stehen vor allem die Erarbeitung des Qualitätsbegriffes nach Tietze et al. (1998) und die möglichen Auswirkungen unterschiedlicher Rahmenbedingungen (Strukturqualität) auf die Qualität der Sprachförderung im Zentrum des Interesses. Darauf aufbauend wird im methodischen Teil der Arbeit mit problemzentrierten Interviews von Sprachförderkräften und einem Expert\*inneninterview sowie der Analyse zur Verfügung gestellter Dokumente des Referats Sprachlicher Bildung das Forschungsthema bearbeitet.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem die schon stattgefundenen und geplanten strukturellen Veränderungen der Wiener Sprachförderung und die wichtigen Rahmenbedingungen für eine qualitativ hochwertige Sprachförderung aus Sicht der interviewten Personen. Die Bedeutung des pädagogischen Raumes nimmt einen besonderen Stellenwert in der Auswertung nach dokumentarischer Methode ein.

Language learning support in elementary educational institutions is of great interest in terms of educational policy, since the aim is to offer improved educational opportunities to children learning German as a second language. But only high-quality language support can contribute to achieving this goal. The City of Vienna has taken on this task and provides elementary educational institutions with external language support staff to support them in this effort. The aim of this master's thesis was to underline the relevance of the topic by analysing and depicting the structural quality of the Vienna language support model and to present the possibilities and

---

limits of the Vienna language support model with regard to structural quality. In the theoretical part of the work, the development of the concept of quality according to Tietze et al. (1998) and the possible effects of different framework conditions (structural quality) on language support are the focus of interest. Based on this, the research topic is processed in the methodical part of the work with problem-centred interviews of language support staff and an expert interview as well as the analysis of documents made available by the Department of Language Education.

The results show, among other things, the structural changes that have already taken place in language support in Vienna and the important framework conditions for high-quality language support from the point of view of the people interviewed. The importance of the pedagogical space takes a special place in evaluation using the documentary method.