

Bildungssprache Deutsch: Integration didaktischer Materialien in die alltagsintegrierte Sprachförderung in elementaren Bildungsinstitutionen

- ein kooperatives Projekt

(Kurzfassung)

Danièle Hollick, Aleksandra Jaramaz, Ingrid Prandstetter, Harald Reibnegger

Im Nationalen Bildungsbericht Österreich (2021, S. 74) wird angemerkt, dass gemäß Art. 15a-B-VG u.a. der Schwerpunkt in der Intensivierung der Sprachförderung, insbesondere bei Vierjährigen zu setzen ist und der Fokus auf die Schnittstelle Kindergarten – Schule gerichtet wird. Dazu kritisiert der österreichische Rechnungshof die zahlreichen Unterschiede bei der Sprachförderung im Kindergarten und verlangt nach bundesweit einheitlichen Kriterien im Zusammenhang einer gezielten Sprachförderung im Kindergarten (Hagen, 2021). Diese sind 2024 noch nicht definiert, aber dringend, denn auf die Relevanz des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch wird schon sehr lange wissenschaftlich begründet hingewiesen. Auf Grund der nach wie vor großen Ungleichheiten im Bildungsbereich sowie der Folgen der PISA-Studie sind Sprachentwicklung und -förderung im Bildungskontext im deutschsprachigen Raum ein zentrales und aktuelles Thema. Zwischen dem schulischen Erfolg und den bildungssprachlichen Kompetenzen wird ein enger Zusammenhang vermutet, denn mangelnde Beherrschung der Bildungssprache wird nach Fürstenau und Gomolla (2011, S. 188-190) als ein Indikator für einen gescheiterten Wissenserwerb angesehen. Für einen erfolgreichen Lernprozess sind sprachliche Fähigkeiten grundlegend und ermöglichen dementsprechend soziale Teilhabe. Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin (2014, S. 413) betrachtet Sprache als „Transportmittel der Inhalte von Erziehung und Bildung insgesamt“. Einen Ausgleich von Startnachteilen von Kindern mit anderen Erstsprachen und mehr Chancengerechtigkeit visiert ebenso die österreichische Regierung an, da die Erhöhung von Bildungschancen in der Bevölkerung als Ziel umfangreicher Bildungsreformen in den letzten 50 Jahren festliegt (Parlamentskorrespondenz, 2018).

Zurück zum elementarpädagogischen Bereich, hier nehmen pädagogische Fachkräfte der elementaren Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit der frühen sprachlichen Förderung von Kindern eine relevante Rolle ein und stehen gleichzeitig vor der Herausforderung, dem Aufgabenspektrum, das hochkomplex berufsspezifisch ist, gerecht zu werden. Jaramaz (2023, S. 68) untermauert die Notwendigkeit eines erprobten Sprachförderkonzepts, an welchem ein darauf angepasstes Instrument zur Sprachstandsfeststellung gebunden ist, und eine transparente Sprachstanddiagnostik ermöglicht werden soll.

Bei dieser Notwendigkeit wollten wir, die am Projekt beteiligten Elementarpädagoginnen und Kolleginnen der PHDL, ansetzen und kooperativ herausfinden, wie eine entsprechende Umsetzung gelingen könnte. Gemeinsam gingen wir der Frage nach, wie durch den Einsatz sprachförderlicher Materialien die Entwicklung der Bildungssprache Deutsch in elementaren Bildungsinstitutionen alltagsintegriert ermöglicht werden kann.

Fragestellung und Hypothesen

Wie förderlich ist eine konzeptionsbasierte Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachförderung für die Sprachentwicklung der Kinder?

Folgenden Hypothesen werden in diesem Projekt überprüft:

Hypothese 1

Eine positive Sprachentwicklung des Kindes durch eine integrative Sprachförderung (sprachfördernde Materialien alltagsintegriert) ist feststellbar.

Hypothese 2

Kinder mit Deutsch als Erstsprache weisen einen größeren Lernzuwachs in der Bildungssprache Deutsch als Kinder mit einer anderen Erstsprache.

Hypothese 3

Die Sprachentwicklung steht in keinem Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes.

Hypothese 4

Die Sprachentwicklung unterscheidet sich hinsichtlich bestimmter Altersgruppen.

Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Aktionsforschung bietet sich die Möglichkeit an, PädagogInnen zu bekräftigen und dabei zu unterstützen, ihre Praxis zu erforschen und weiterzuentwickeln. Mit der forschenden Tätigkeit von Pädagoginnen wird ein Beitrag zur Entwicklung der Qualität von Unterricht bzw. pädagogischem Angebot geleistet, das die Professionalisierung der PädagogInnen befördert und wissenschaftliches Wissen über diese Praxis generiert (Altrichter, Feindt, & Zehetmeier, 2014). Die nachhaltige Effektivität von Fortbildungen auf unterschiedlichen Ebenen wird durch die Methoden der Aktionsforschung unterstützt (Zehetmeier, 2010). Gemeinsame Reflexion sowie Kooperation vor dem Hintergrund einer forschenden Haltung von PädagogInnen stellen zentrale Faktoren für die nachhaltige Wirksamkeit von Fortbildungen (Lerman & Zehetmeier, 2008).

Mit dem Einsatz der Spielbox der Wort & Laut Detektive® wurden die Kinder in ihrer Sprachentwicklung konzeptionell gefördert. Wie im Filmbeitrag gezeigt werden kann, fand eine regelmäßige und vielfältige Anwendung alltagsintegriert statt. Dieses Projekt wurde in einem Langzeitformat angelegt, um die Sprachentwicklung der Kinder verfolgen zu können. Dabei wurden mit der Experimentalgruppe drei, mit der Kontrollgruppe zwei Erhebungszeitpunkte mit den Elementarpädagoginnen vereinbart.

Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument zur Feststellung der Sprachentwicklung wurde der Beobachtungsbogen „BaSiK“ (Zimmer et al., 2014) gewählt. Dieser ermöglicht, einzelne Bereiche des Spracherwerbs zu dokumentieren. Für dieses Projekt wurde die Langfassung des BaSiK modifiziert bzw. verkürzt. Der Fragebogen setzt sich aus 19 Items zusammen, Ergänzungen erfolgten durch Beispiele sowie den Vermerk „BESK KOMPAKT“¹, wenn dieser Bereich auch durch diesen Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz erhoben wird. Im Rahmen dieser Items wurden semantisch-lexikalische, phonetisch-phonologische und morphologisch-syntaktische Kompetenzen erhoben.

Um die Anonymität der Kinder zu wahren und dennoch die Sprachentwicklung der einzelnen Kinder nachvollziehen zu können, wurde im Vorfeld für jedes Kind von den Pädagoginnen ein Code entwickelt, der für die weiteren Erhebungszeitpunkte zur Identifikation verwendet wurde.

Stichprobe

17 Elementarpädagoginnen setzten für die Sprachförderung von Deutsch als Bildungssprache das Konzept und die Materialien der „Wort & Laut Detektive®“ in 15 Bildungsinstitutionen in den Bundesländern OÖ, NÖ, Wien und Vorarlberg um. Die Beobachtung der Sprachentwicklung bei der Kontrollgruppe fand an einem Standort in OÖ statt.

Insgesamt nahmen österreichweit 74 Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren an der Untersuchung teil, wobei mit 56 Kinder alltagsintegriert mit dem Konzept und den Materialien der „Wort & Laut Detektive®“ gearbeitet (vgl. Tabelle 1). Als Kontrollgruppe wurden 18 Kinder ohne durchgängigem Konzept der Sprachförderung in ihrer Sprachentwicklung beobachtet.

Wie in der Tabelle 1 dargestellt nahmen in der Experimentalgruppe 27 Buben und 29 Mädchen teil.

¹ Es handelt sich um ein Instrument zur Erfassung der Sprachkompetenz in der Bildungssprache Deutsch, das seit 2021/ 2020 verpflichtend in elementaren Bildungseinrichtungen mind. einmal im Jahr eingesetzt wird, wobei das Übergabebblatt (Dokumentation des Sprachstandes) beim Übergang in die Grundschule an diese weiterzureichen ist (bmbwf, 2024)

Tabelle 1: Häufigkeitstabelle hinsichtlich des Geschlechts der Experimentalgruppe

		Geschlecht			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	27	47,4	48,2	48,2
	weiblich	29	50,9	51,8	100,0
	Gesamt	56	98,2	100,0	
Fehlend	System	1	1,8		
Gesamt		57	100,0		

Bezugnehmend auf die Erstsprache der Kinder waren neben Deutsch dreizehn andere Erstsprachen wie Türkisch, Bosnisch, Serbisch, Paschtu, Polnisch, Kroatisch, Bulgarisch, Panjabi, usw. vertreten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Häufigkeitstabelle hinsichtlich der Erstsprache der Experimentalgruppe

		Erstsprache			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Deutsch	10	17,5	18,5	18,5
	Türkisch	10	17,5	18,5	37,0
	Bosnisch	6	10,5	11,1	48,1
	Serbisch	3	5,3	5,6	53,7
	Paschtu	1	1,8	1,9	55,6
	Polnisch	2	3,5	3,7	59,3
	Kroatisch	2	3,5	3,7	63,0
	Spanisch	3	5,3	5,6	68,5
	Arabisch	4	7,0	7,4	75,9
	Albanisch	4	7,0	7,4	83,3
	Bulgarisch	1	1,8	1,9	85,2
	Ungarisch	4	7,0	7,4	92,6
	Panjabi	1	1,8	1,9	94,4
	Rumänisch	3	5,3	5,6	100,0
	Gesamt		54	94,7	100,0
Fehlend	,00	1	1,8		
	System	2	3,5		
	Gesamt	3	5,3		
Gesamt		57	100,0		

In der Tabelle 3 werden die Kinder der Experimentalgruppe nach dem Alter klassiert, was in weiterer Folge vom Forschungsinteresse ist. Zu den meistvertretenen Altersgruppen zählen die 4-5- Jährigen sowie die über 5-Jährigen.

Tabelle 3: Häufigkeitstabelle hinsichtlich der Altersgruppen der Experimentalgruppe

		Alter_Monate (Klassiert)			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unter3	2	3,5	3,6	3,6
	3-4	8	14,0	14,5	18,2
	4-5	22	38,6	40,0	58,2
	5-6	22	38,6	40,0	98,2
	über 6	1	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	55	96,5	100,0	
Fehlend	0	1	1,8		
	System	1	1,8		
	Gesamt	2	3,5		
Gesamt		57	100,0		

Durchführung

Die Zusammenarbeit zwischen den elementarpädagogischen Kolleginnen und den Kolleginnen der PH erfolgte über den Zeitraum vom August 2022 bis zum Juni 2023 überwiegend online, auf Wunsch der Elementarpädagoginnen fanden auch Treffen an einigen Standorten statt. Zu Beginn fand im August 2022 und September 2022 eine Einschulung in den Sprachbeobachtungsbogen BaSiK nach Renate Zimmer (2014) statt. Bei den regelmäßig organisierten online Treffen gab es zwei Formate:

- (a) Ein kollegialer Austausch bei „online-Stammtischen“, der zwischen den Erhebungszeitpunkten und als Abschluss angeboten wurde.
- (b) Vor den Erhebungszeitpunkten gab es inhaltliche Impulse zu Interferenzen in der Sprachförderung sowie didaktische und alltagsintegrierte Möglichkeiten zum Einsatz der Wort & Laut Detektive® jeweils vor den Erhebungszeitpunkten. Nach den Erhebungszeitpunkten wurden die Erfahrungen mit dem Einsatz des BaSiK (Zimmer, 2014) reflektiert sowie gegenseitige Unterstützung und Empfehlungen gegeben.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse, die mittels SPSS ausgewertet wurden, dargestellt und für die Hypothesenüberprüfung herangezogen.

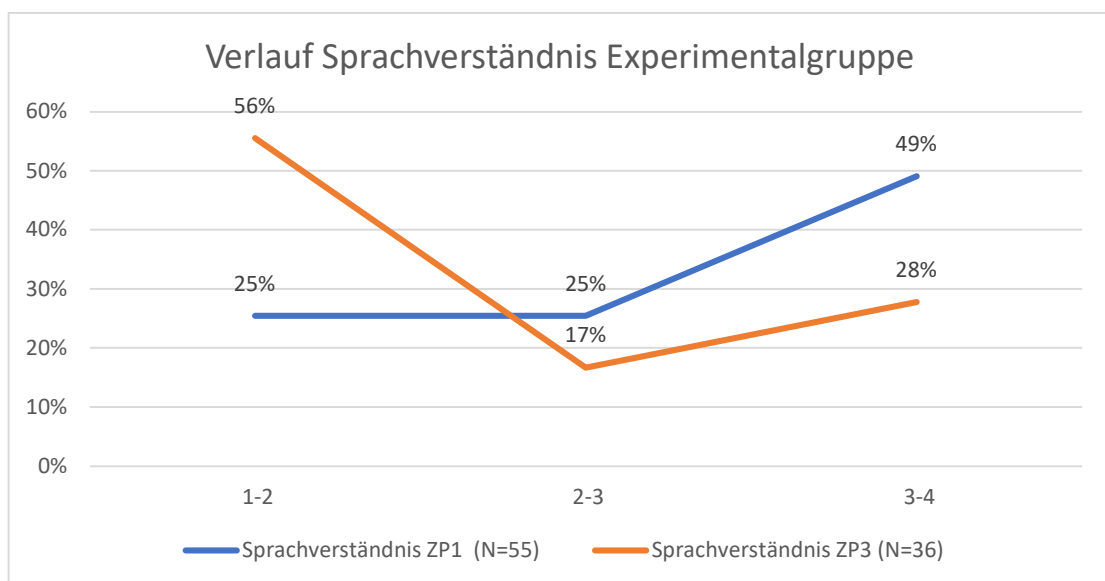
Sprachentwicklung

Folgende Abbildungen (2 bis 5) zeigen die Ergebnisse der Sprachentwicklung sowie der einzelnen Bereiche des Spracherwerbs. Es werden bei allen Abbildungen die Ergebnisse vom ersten (N=55) und dritten Messzeitpunkt (N=36) in drei Bewertungskategorien (1-2, 2-3 und 3-4) entsprechend des Sprachwachstums dargestellt. Diese Kategorien richten sich nach der Notenskala.

In der Abbildung 2 wird bei der Experimentalgruppe die Sprachentwicklung über drei Zeitpunkte hinweg dargestellt.

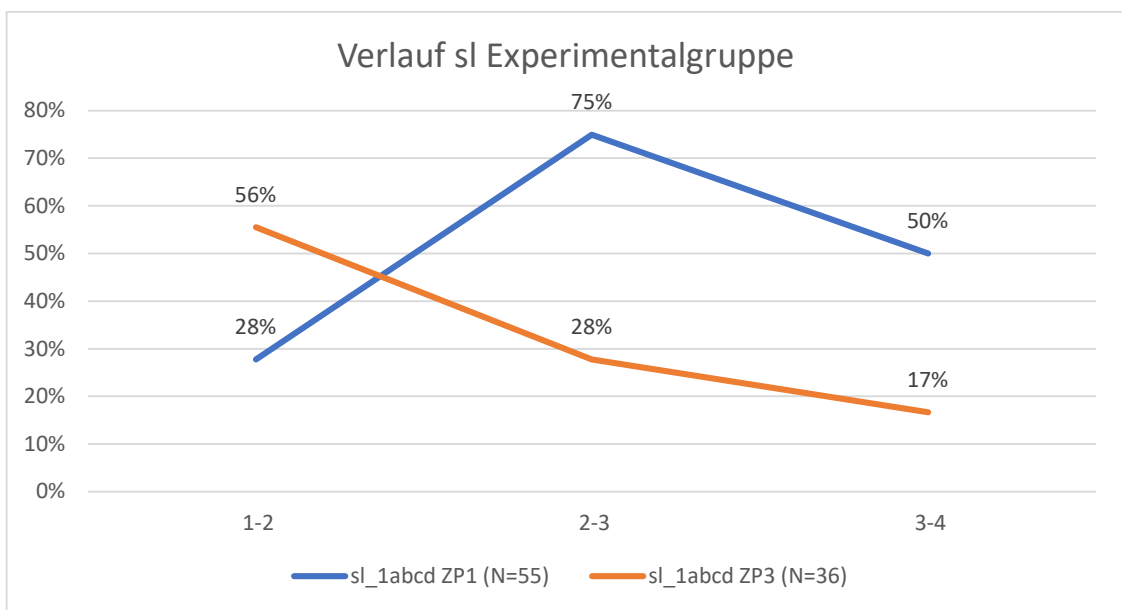
Bei der ersten Messung des Sprachverständnisses der Experimentalgruppe gab es lediglich 25% der Kinder, die der Kategorie 1-2 und 25% der Kategorie 2-3 zugeordnet werden konnten. 49% der Kinder konnten hingegen zur Kategorie 3-4 zugerechnet werden. Nach dem Einsatz des modularen Sprachförderangebots befanden sich beim dritten Messzeitpunkt der Experimentalgruppe bereits 56% in der Kategorie von 1-2, nur mehr 17% im Bereich der Kategorie 2-3 und der Kategorie 3-4 konnten im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt um 21% weniger Kinder zugeordnet werden.

Abbildung 2: Sprachentwicklung der Experimentalgruppe



Wie sich die semantisch-lexikalischen Kompetenzen der Experimentalgruppe entwickelt haben, wird in der nachfolgenden Abbildung 3 gezeigt. Der Kategorie 1-2 konnten zum ersten Zeitpunkt lediglich 28% der Kinder zugeordnet werden, wo hingegen zum dritten Messzeitpunkt bereits 56% eingeordnet wurden. Die höchste Entwicklung fand in der Kategorie 2-3 statt. Hier befanden sich vor dem Einsatz des modularen Sprachförderangebots ganze 75% und danach bzw. zum dritten Zeitpunkt der Messung 28% der Kinder. 50% wurden bei der ersten Messung der Kategorie 3-4 und beim dritten Messzeitpunkt nur mehr 17% der Kinder zugewiesen.

Abbildung 3: Entwicklung der semantisch-lexikalischen Kompetenzen der Experimentalgruppe



In weiterer Folge wurden die phonetisch-phonologischen Kompetenzen der Experimentalgruppe gemessen. Wie die Ergebnisse in der Abbildung 4 zeigen, so gab es zum ersten Zeitpunkt 71% der Kinder, die geringe Kompetenzen und infolgedessen unter die Kategorie 3-4 fielen. Beim dritten Messzeitpunkt konnten dieser Kategorie um 40% weniger Kinder zugewiesen werden. Zu der Kategorie 1-2 wurden bei der ersten Messung der phonetisch-phonologischen Kompetenzen nur 5% und nach dem Einsatz des modularen Sprachförderangebots schon 28% der Kinder zugeordnet. Die mittlere Kategorie (2-3) zeigt einen erhöhten Prozentanteil bei der dritten Messung, was im Zusammenhang mit der Kategorie 3-4 steht.

Abbildung 4: Entwicklung der phonetisch-phonologischen Kompetenzen der Experimentalgruppe

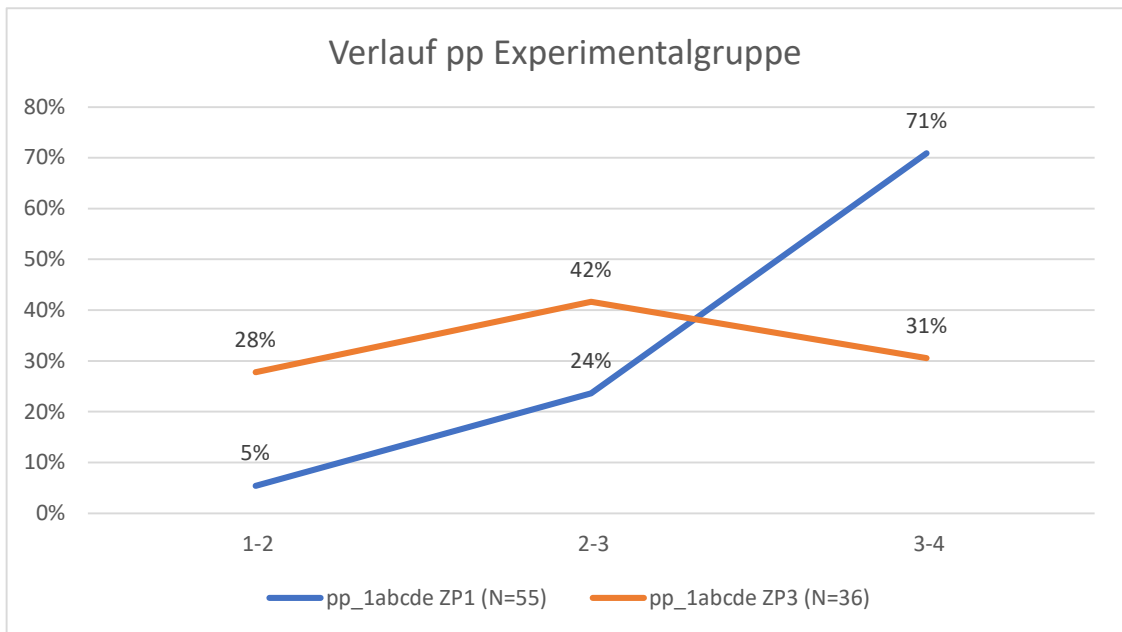
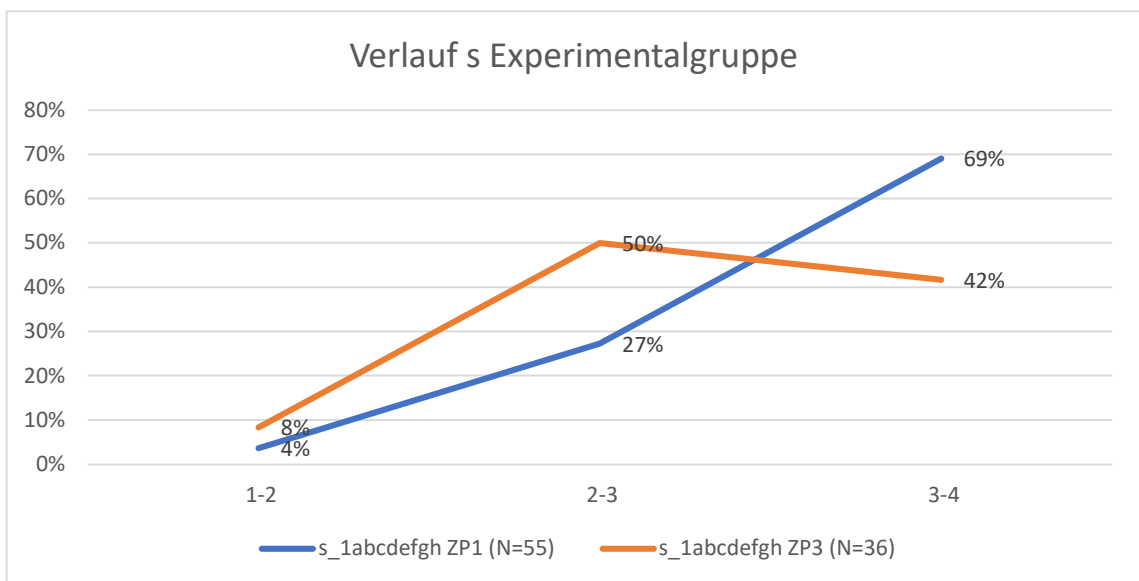


Abbildung 5 zeigt die Entwicklung der syntaktischen Kompetenzen der Experimentalgruppe bei den drei Messzeitpunkten, wobei der Kategorie sowohl im ersten als auch im dritten Zeitpunkt lediglich 4% und 8% der Kinder zugeordnet werden konnten. 27% der Kinder wurden beim ersten Messzeitpunkt und 50% der Kinder beim dritten Messzeitpunkt der Kategorie 2-3 zugeordnet. Der letzten Kategorie (3-4) konnten bei der ersten Messung 69% und bei der dritten Messung 42% zugewiesen werden.

Abbildung 5: Entwicklung der morphologisch - syntaktischen Kompetenzen der Experimentalgruppe



Für die 36 Kinder, die in der Studie durchgängig geblieben sind, konnte mittels t-Test für gepaarte Stichproben eine signifikante Verbesserung im Sprachstand festgestellt werden. Mit Sprachstand ist hier die Zusammenfassung der vier einzelnen Skalen (Sprachverständnis, Semantisch-lexikalische Kompetenzen, Phonetisch-Phonologische Kompetenzen, Morphologisch-syntaktische Kompetenzen) gemeint.

Tabelle 4: t-Test gepaarte Stichproben

		Mittelwert	N		
	Sprachstand 1	2,90	36	p < .001	sign.
	Sprachstand 3	2,30	36		

Im Vergleich mit der Kontrollgruppe kann festgestellt werden, dass bei beiden Gruppen eine Verbesserung der Sprachentwicklung feststellbar ist, das Ausmaß jedoch zwischen beiden Gruppen variiert (Experimentalgruppe hat sich um 0,6224 Punkte verbessert, die Kontrollgruppe um 0.3696)².

Zusammenhang zwischen Erstsprache und Sprachentwicklung

In der Tabelle 5 wird die Sprachentwicklung der Kinder im Zusammenhang mit ihrer Erstsprache verdeutlicht, wobei $\geq 1,50$ alle Kinder anderer Erstsprache bzw. exklusive Deutsch als Erstsprache meint. Zum ersten Zeitpunkt wurde bei Kindern anderer Erstsprache als Deutsch ein Mittelwert von 2,75 und beim dritten Zeitpunkt $m = 1,91$ gemessen. Zu Beginn der Studie war ein Unterschied zwischen den Gruppen Kinder mit Erstsprache Deutsch und Kinder mit anderer Erstsprache. Am Ende bzw. bei der letzten Messung konnte dieser Unterschied nicht mehr gezeigt werden. Angemerkt werden sollte, dass die Gruppe der Kinder mit Erstsprache Deutsch eine kleine Stichprobe (N=10 und N=6) im Gegensatz zur Gruppe der Kinder anderer Erstsprache eine Stichprobe von N=44 bzw. N=29 aufweist.

² Ein detaillierterer Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe wird in einer Publikation dargestellt und diskutiert.

Tabelle 5: Sprachentwicklung der Kinder im Zusammenhang mit ihrer Erstsprache

Gruppenstatistiken					
	Erstsprache	N	Mittelwert		
Sprachverständnis_1	>= 1,50	44	2,7500	p < .001	sign.
	< 1,50	10	1,6000		
Sprachverständnis_3	>= 1,50	29	1,9138	p < .27	nicht sign.
	< 1,50	6	1,5833		

Dass die Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch eine deutliche Verbesserung in allen einzelnen Skalen sowie insgesamt im Sprachstand ($m = 2,35$) zeigen, wird in der nachstehenden Tabelle 6 dargestellt. Es werden wie in den davor angeführten Abbildungen bzw. Tabellen immer der Mittelwert der verschiedenen Items beim Messzeitpunkt 1 und 3 gezeigt.

Tabelle 6: Sprachentwicklung der Kinder mit anderer Erstsprache

	Mittelwert	N		
Sprachverständnis_1	2,6897	29	p < .001	sign.
Sprachverständnis_3	1,9138	29		
sl_1abcd_1	2,5862	29	p < .001	sign.
sl_1abcd_3	1,9397	29		
pp_1abcde_1	3,1724	29	p < .001	sign.
pp_1abcde_3	2,5690	29		
s_1abcdefgh_1	3,4828	29	p < .001	sign.
s_1abcdefgh_3	2,9717	29		
Sprachstand_1	3,1289	29	p < .001	sign.
Sprachstand_3	2,3485	29		

Zusammenhang zwischen Geschlecht und Sprachentwicklung

Die Tabelle 7 zeigt die Sprachentwicklung der Kinder hinsichtlich des Geschlechts. Ein Zuwachs des Sprachstands konnte schon in den vorherigen Ergebnissen belegt werden. Betrachtet man nun die Ergebnisse hinsichtlich Geschlechts, zeigen sich im Längsschnitt dieser, Unterschiede auch. Dennoch haben sich beide Gruppen, Mädchen und Buben, gleich verbessert, es gibt keinen Unterschied zu den jeweiligen Messzeitpunkten.

Tabelle 7: Sprachentwicklung der Kinder im Zusammenhang mit ihrem Geschlecht

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert		
Sprachstand_1	männlich	30	3,0323	p < .284	nicht sign.
	weiblich	43	3,1217		
Sprachstand_3	männlich	12	2,0797	p < .138	nicht sign.
	weiblich	24	2,3990		

Sprachentwicklung hinsichtlich Alter

Um die Sprachentwicklung der Kinder hinsichtlich des Alters zu erfassen, wurde die Experimentalgruppe in drei Gruppen (unter 4-Jährige, 4-5-Jährige und über 5-Jährige) eingeteilt (vgl. Tabelle 8). Bei den unter 4-Jährigen zählen 10 Kinder, den 4-5-Jährigen 22 Kinder und den über 5-Jährigen 23 Kinder.

Tabelle 8: Sprachentwicklung der Kinder im Zusammenhang mit ihrem Alter

Alterklasse NEU					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unter 4	10	13,3	18,2	18,2
	4-5	22	29,3	40,0	58,2
	über 5	23	30,7	41,8	100,0
	Gesamt	55	73,3	100,0	
Fehlend	System	20	26,7		
Gesamt		75	100,0		

Wie in der Tabelle 9 ersichtlich, wurde mittels einer Varianzanalyse (ANOVA) überprüft, ob statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen vorliegen. Hierfür wurden jeweils die Mittelwerte der Gruppen miteinander verglichen. Vergleicht man nun diese drei Gruppen, so zeigt sich in der Tabelle 9, dass bei der ersten Messung kein signifikanter Wert ($p < ,011$) festzustellen ist. Sehr wohl aber unterscheiden sich die drei Altersgruppen zum dritten Messzeitpunkt.

Tabelle 9: Varianzanalyse der drei Gruppen hinsichtlich des Alters

		ANOVA				
		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Sprachstand_ 1	Zwischen den Gruppen	4,077	2	2,038	4,955	,011
	Innerhalb der Gruppen	20,980	51	,411		
	Gesamt	25,057	53			
Sprachstand_ 3	Zwischen den Gruppen	8,054	2	4,027	8,604	,001
	Innerhalb der Gruppen	14,978	32	,468		
	Gesamt	23,032	34			

Vergleicht man die erste Messung des Sprachstands (Tabelle 10) und die dritte Messung des Sprachstands (Tabelle 11) so zeigt sich eine Steigerung der Sprachkompetenz bzw. des Sprachstands insbesondere bei den 4-5-Jährigen sowie bei den über 5-Jährigen.

Tabelle 10: Erste Messung des Sprachstands hinsichtlich des Alters

Sprachstand_1				
	Alterklasse NEU	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
			1	2
Duncan ^{a,b}	über 5	23	2,7780	
	4-5	21	3,1028	3,1028
	unter 4	10		3,5316
	Sig.		,162	,067

Tabelle 11: Dritte Messung des Sprachstands hinsichtlich des Alters

Sprachstand_3				
	Alterklasse NEU	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
			1	2
Duncan ^{a,b}	über 5	13	2,1294	
	4-5	15	1,9679	
	unter 4	7		3,2286
	Sig.		,593	1,000

Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung dargestellt, die aus den Befunden der statistischen Analyse gewonnen wurden.

H1: Eine positive Sprachentwicklung des Kindes durch die Förderung mit dem modularen Sprachförderangebot ist feststellbar

Wie man im Kapitel 5.1 der Abbildung 2 die Ergebnisse entnehmen kann, so finden sich zum ersten Messzeitpunkt nur 25% der getesteten Kinder mit einem durchaus sehr guten Sprachverständnis und zum dritten Messzeitpunkten sind es bereits 56%. Ebenso zeigen Kinder, die bei der ersten Datenerhebung eher im unteren Entwicklungsbereich (49%) zugeordnet werden, nach der Förderung mit dem Sprachförderkonzept eine deutliche Verbesserung (28%) in ihrer Sprachentwicklung. Diese Ergebnisse verifizieren die erste Hypothese, die eine positive Sprachentwicklung des Kindes durch die Förderung mit dem modularen Sprachförderkonzept zeigt. Um diese These weiterhin zu stützen, zeigen ebenso Daten, die man der Abbildung 3 entnehmen kann, dass sich die semantisch-lexikalische Kompetenz von Kindern der Experimentalgruppe mit dem Einsatz des Sprachförderkonzeptes insbesondere in den Kategorien 2-3 und 3-4 positiv entwickelt. Daneben sprechen auch die Ergebnisse der phonetisch-phonologischen Kompetenzen (vgl. Abbildung 4), die in der Experimentalgruppe getestet wurden, für eine Verbesserung, und zwar vor allem in der Kategorie 3-4. Eine deutliche Verbesserung der morphologisch-syntaktischen Kompetenzen von Kindern der Experimentalgruppe zeigt sich wieder in der Kategorie 2-3 sowie 3-4, jedoch eine geringere Verbesserung in der Kategorie 1-2 (vgl. Abbildung 5). Insgesamt sind 36 Kinder durchgängig in der Studie geblieben und wie in der Tabelle 4 ersichtlich, zeigen die mittels t-Test gepaarten Stichproben eine signifikante Verbesserung insgesamt im Sprachstand, der sich zusammenfassend aus den vier oben erwähnten Kompetenzbereichen bzw. Skalen ergibt.

H2: Die Sprachentwicklung steht im Zusammenhang mit der Erstsprache

Die Sprachentwicklung der Kinder im Zusammenhang mit ihrer Erstsprache wird in der Tabelle 5 dargestellt. Betrachtet man den gemessenen Mittelwert ($m=2,75$) beim ersten und den Mittelwert ($m=1,91$) beim dritten Zeitpunkt, so lässt sich zu Beginn der Untersuchung ein deutlicher Unterschied zwischen den Gruppen Kinder mit Erstsprache Deutsch und Kinder mit anderer Erstsprache feststellen. Dieser konnte bei der dritten Messung nicht mehr belegt werden, wobei festzuhalten ist, dass die Stichprobe bei der Gruppe der Kinder mit anderer Erstsprache deutlich höher zu den Messzeitpunkten als die der Kinder mit Erstsprache

Deutsch ist. Das bedeutet, dass Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch deutlichen Aufschwung zum dritten Messzeitpunkt zeigen. Insofern lässt sich die Hypothese 2 verifizieren, denn eine deutliche Verbesserung bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zeigt sich in allen Skalen sowie insgesamt im Sprachstand (vgl. Tabelle 6).

H3: Die Sprachentwicklung steht in keinem Zusammenhang mit dem Geschlecht des Kindes

Entnimmt man die Ergebnisse aus der Tabelle 7, so lassen diese den Schluss zu, dass sich sowohl Buben als auch Mädchen ungefähr gleich verbessert haben, zu den beiden Messzeitpunkten kaum Unterschiede nachweisbar sind, was durch den p-Wert auch belegt wird. Infolgedessen kann die Hypothese 3 verifiziert werden.

H4: Die Sprachentwicklung ist bei bestimmten Altersgruppen unterschiedlich

Dass die Sprachentwicklung in Beziehung zum Alter steht, sprechen die Ergebnisse der Varianzanalyse (vgl. Tabelle 9). Diese zeigen eine deutliche Verbesserung des Sprachstandes insbesondere bei den 4-5-Jährigen, die sich zwischen den beiden Messzeitpunkten am meisten sprachlich entwickelt haben (vgl. Tabelle 10, Tabelle 11).

Limitation

Bei diesem Projekt handelt es sich nicht um eine repräsentative Untersuchung. Im Mittelpunkt stand die Umsetzung einer konzeptionellen Sprachförderung, in dessen Rahmen zum einen die Sprachentwicklung einzelner Kinder verfolgt wurde und zum weiteren durch die reflektierten Erfahrungen der Elementarpädagoginnen die Gestaltung der Sprachförderung weiterzuentwickeln. Eine Limitation besteht dazu durch die Größe der Stichprobe begründet und den unterschiedlichen Stichprobengröße zu den Messzeitpunkten.

Fazit

Die gezielte Sprachförderung in der elementaren Bildung erfordert mehr als nur ein beiläufiges Sprachtraining im Alltag. Um den Kindern die bestmöglichen Voraussetzungen für ihre sprachliche Entwicklung zu bieten, ist es unerlässlich, ein konkretes Sprachförderkonzept zu implementieren. Dieses Konzept sollte von den Pädagoginnen selbst ausgewählt und kontinuierlich sowie alltagsintegriert umgesetzt werden.

Folgende erste Überlegungen haben wir aus den Kooperationen abgeleitet:

****1. Sprachförderkonzept: Die Basis für eine erfolgreiche Sprachbildung****

Ein durchgängiges und alltagsintegriertes Sprachförderkonzept stellt sicher, dass Sprache nicht nur in speziellen Situationen gefördert wird, sondern kontinuierlich im pädagogischen Alltag verankert ist. Pädagoginnen und Pädagogen sollten die Freiheit haben, ein Konzept auszuwählen, was eine vorangehende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen konzeptionellen Angeboten bedeutet. Durch die kontinuierliche Integration wird Sprache zu einem natürlichen Bestandteil des Lernens und der Interaktion.

****2. Scaffolding: Lernen in Interaktion mit einem kompetenten Gegenüber****

Das Konzept des Scaffolding beschreibt das Lernen in Interaktion mit einem kompetenten Gegenüber – in diesem Projekt die Pädagoginnen aus den elementaren Bildungseinrichtungen sowie der Pädagogischen Hochschule. Dabei sind alle Lernende in diesem Prozess. Es geht darum, eine unterstützende Umgebung zu schaffen, in der Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten schrittweise entwickeln können, während die Pädagoginnen und Pädagogen selbst kontinuierlich ihre Handlungen reflektieren, sich austauschen und kollegiale Beratung umsetzen. Dies fördert nicht nur die sprachliche Entwicklung der Kinder, sondern auch die professionelle Weiterentwicklung der Pädagoginnen und Pädagogen.

****3. Sprachsensibilisierung der Pädagoginnen und Pädagogen****

Ein wesentlicher Bestandteil der Sprachförderung ist die eigene Sprachsensibilisierung der Pädagoginnen und Pädagogen. Sich der eigenen sprachlichen Vorbildfunktion bewusst zu sein und die eigene Sprache im pädagogischen Alltag reflektiert einzusetzen, ist ein entscheidender Erfolgsfaktor. Sprachsensibilisierung bedeutet auch, sprachliche Barrieren zu erkennen und aktiv daran zu arbeiten, diese abzubauen. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden.

****4. Regelmäßige Sprachstandsaufzeichnungen: Feedback für professionelle Weiterentwicklung****

Regelmäßige Sprachstandsaufzeichnungen bieten eine wertvolle Rückmeldung für die Pädagoginnen und Pädagogen zu ihrem pädagogischen Handeln. Diese Aufzeichnungen sollten nicht als zusätzliche Belastung, sondern als motivierendes Instrument verstanden werden, das die Wirksamkeit des eigenen Handelns sichtbar macht. Sie bieten die Möglichkeit,

den eigenen Erfolg in der Sprachförderung zu überprüfen und notwendige Anpassungen vorzunehmen. Gleichzeitig dienen sie als Reflexionsinstrument und fördern die professionelle Weiterentwicklung.

****5.Weiterführende Überlegungen für die Praxis****

Wie können Sprachstandsaufzeichnungen so gestaltet werden, dass sie von den Pädagoginnen als Unterstützung und nicht als Belastung empfunden werden? Diese Frage ist zentral für die Entwicklung praxisnaher Instrumente. Es gilt, Wege zu finden, wie diese Aufzeichnungen in den pädagogischen Alltag integriert werden können, um ihre Akzeptanz zu erhöhen und ihre Wirksamkeit zu maximieren.

Diesen Bericht abschließend, bedanken wir uns bei den beteiligten Pädagoginnen für ihre Bereitschaft, sich in diesen Prozess einzulassen, für das Engagement bei der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung, für die Offenheit, das eigene pädagogische Handeln kritisch mit den Kolleginnen und uns zu reflektieren und weiterzuentwickeln, für das Einbringen der Erfahrungen und für die kollegiale Kommunikation.

Literatur

Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.

BMBWF (2024). *Sprachstandsfeststellungsinstrumente „BESK KOMPAKT“ und „BESK-DaZ KOMPAKT“* Abgerufen am 10.05.2024, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#besk>

Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 17(3), 407-431.

Hagen, L. (2021). Rechnungshof kritisiert Unterschiede bei Sprachförderung im Kindergarten. *Der Standard* [online]. Abgerufen am 29.3.2021, von <https://www.derstandard.at/story/2000126991837/rechnungshof-kritisiert-unterschiede-bei-sprachfoerderung-im-kindergarten>

Jaramaz, A. (2023). *Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in den elementaren Bildungseinrichtungen von Oberösterreich – eine statistische Analyse der professionellen*

*Sprachförderkompetenzen von (angehenden)
Elementarpädagog*innen.* FernUniversität in Hagen.

Lerman, S., & Zehetmeier, S. (2008). Face-to-face communities and networks of practising mathematics teachers. In K. Krainer & T. Wood (Eds.), *International handbook of mathematics teacher education, Vol. 3: Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams, communities and networks* (pp. 133-154). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Nationaler Bildungsbericht Österreich. (2021). Abgerufen am 24.3.2023, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

Parlamentskorrespondenz. (2018). *Bundesrat billigt Deutschförderklassen ab Herbst 2018. SPÖ und Grüne warnen vor Segregation von SchülerInnen.* [online]. Abgerufen am 5.2.2023, von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2018/PK0619/

Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 197-211). Münster: Waxmann.

Zimmer, R. (2014). *BaSiK. Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg: Herder.