Evaluation der "Frühen Sprachförderung" einer Maßnahme aus dem Schulpaket I



Autorin:

Mag.a Simone Breit Universität Salzburg Akademiestraße 26 5010 Salzburg simone.breit@sbg.ac.at

Auftraggeber:



Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien Prinz-Eugen-Straße 20–22 1040 Wien

Mai 2007

Für den Inhalt ist die Autorin verantwortlich. Jede Art der Vervielfältigung – auch auszugsweise – ist verboten. Fotos stammen aus der Clip-Art-Sammlung von Microsoft Office Word 2003.

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangslage			
2. Fragestellungen	6		
3. Beschreibung des Evaluationsdesigns	7		
3.1 Methoden	7 8		
3.2 Stichprobe			
4. Datenerhebung und -verarbeitung	12		
4.1 Datenerhebung	12		
4.2 Datenverarbeitung	13		
5. Ergebnisse	14		
5.1 Implementation	14 17 20 25		
 5.2 Wirkung 5.2.1 Sprachkompetenz von Kindern mit Ticket im Vergleich zur Referenzgruppe 5.2.2 Sprachkompetenz von Kindern, welche die Förderung in Anspruch genommer im Vergleich zu Kindern, welche das Ticket nicht eingelöst haben 5.2.3 Der Erfolg der Maßnahme aus Sicht der Schulleiter/innen 5.2.4 Die wichtigsten Einflussgrößen auf die Sprachkompetenz von Kindern 	32 n haben, 36 40		
6. Zusammenfassung und Ausblick	44		
6.1 Implementation der Maßnahme	44		
6.2 Wirkung der Maßnahme	46		
6.3 Ausblick	47		
7 Literaturverzeichnis	50		

Vorbemerkungen

Der vorliegende Bericht zur Evaluation der Frühen Sprachförderung war nur durch die takräftige Unterstützung zahlreicher Personen möglich. Allen voran möchte ich den Interviewpartner/innen für ihr Engagement und den Einblick in ihr Arbeitsumfeld Erfahrung danken: Ein großer Dank gilt der Schulverwaltung (dem Bundesministerium, den Landesschulräten bzw. dem Stadtschulrat für Wien sowie den Bezirksschulräten) für die Untersuchungsgenehmigung und ihre Bereitschaft, mir Auskunft zu erteilen. Die Schulleiter/innen haben nicht nur ihre Erfahrungen mit mir geteilt, sondern mich auch in organisatorischen Belangen rege unterstützt. Auch den Klassenlehrer/innen sei für Ihr Verständnis gedankt und ganz besonders natürlich den Kindern und ihren Eltern. Ohne Einwilligung der Eltern zur Untersuchungsteilnahme wäre die Durchführung der Evaluation nicht möglich gewesen. Besonderer Dank gilt auch den Kindergartenpädagog/innen und anderen Pädagog/innen, welche die Sprachförderung durchgeführt haben, und durch ihre Erfahrungsberichte tiefen Einblick in ihre Fördermaßnahmen ermöglicht haben.

Herzlich danken möchte ich auch Mag. Dr. Maria Koller und Mag. Elke Stöckl für die Unterstützung bei der Durchführung der Interviews und Bettina Reitstätter für die Mithilfe bei der Durchführung der Sprachtests. Nur durch ihre Mitarbeit war die schnelle und reibungslose Datenerhebung möglich.

Der folgende Ergebnisbericht gliedert sich in 6 Kapitel:

Kapitel 1 enthält eine kurze Darstellung des Gegenstandbereichs der Evaluation und beschreibt, was die "Frühe Sprachförderung" ist.

Kapitel 2 skizziert die wichtigsten Fragestellungen, welche mithilfe der Untersuchung beantwortet werden können sollen – diese lassen sich in Fragen zur Implementation er Maßnahme und in Fragen zur Wirkung der Maßnahme gliedern.

In Kapitel 3 wird anschließend das Evaluationsdesign (Methoden, Stichprobe) näher erläutert. Kapitel 4 widmet sich der Datenerhebung und beschreibt den Rücklauf sowie die Datenverarbeitung.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse im Detail – sowohl im Bereich der Implementationsforschung, als auch im Bereich der Wirkungsforschung – dargestellt.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse zusammengefasst und die wichtigsten Schlussfolgerungen gezogen.

1. Ausgangslage



Sprache hat eine zentrale Bedeutung im Bildungsprozess eines Kindes und ist Voraussetzung für eine gelungene Integration. Es gibt einen nationalen und gesamteuropäischen Konsens darüber, dass eine möglichst früh einsetzende Sprachförderung für Kinder die wichtigste Maßnahme gegen ein späteres Scheitern im Bildungsprozess und für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration darstellt (vgl. Oberhuemer, 2003; Häusler, 2005; Jampert et al., 2005; Esser, 2006).

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2005 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur die Initiative "Frühe Sprachförderung" ins Leben gerufen. Diese Maßnahme leitete das Ministerium als ein zentrales Ergebnis des Reformdialogs Bildung¹ vom 14. Februar 2005 ab.

Ziel der Maßnahme "Frühe Sprachförderung" ist es, dass alle Kinder in der ersten Volksschulklasse die Unterrichtssprache Deutsch ausreichend beherrschen. Daher sollen Kinder mit Bedarf an sprachlicher Frühförderung in geeigneter Weise, bevorzugt in Kindergärten, im letzten Jahr vor dem Schuleintritt eine entsprechende Förderung erhalten. Damit haben Kinder – vor allem solche mit anderer Erstsprache als Deutsch – die Möglichkeit, vor dem Eintritt in die Schule in die Unterrichtssprache "hineinzuwachsen".

Die Daten aus dem Schuljahr 2004/05 zeigen, dass in Österreich etwa 9.350 Schüler/innen in der ersten Klasse als außerordentliche Schüler/innen gemeldet wurden, weil sie der Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend mächtig waren. Rund 1.000 Kinder davon kamen erst in der ersten Klasse Volksschule nach Österreich. Daher ging das Bundesministerium davon aus, dass im Jahr vor Schuleintritt Förderbedarf für rund 8.000 Kinder besteht.

Um diese Kinder besser auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten, gliedert sich das Konzept in folgende drei Bestandteile:

Frühe Einschreibung: Auf Initiative der damaligen Frau BM Gehrer sollen die Landesschulräte (bzw. der Stadtschulrat für Wien) die Schülereinschreibung im Jahr vor Schuleintritt per Verordnung vom Frühling auf Herbst (Oktober/November) vorverlegen.

_

Der Reformdialog war eine gemeinsame Veranstaltung von Bildungsministerin Gehrer, Bundeskanzler Schüssel und Vizekanzler Gorbach in der Wiener Hofburg. Mitglieder der Bundesregierung, Landeshauptleute, Bildungssprecher/innen aller Parteien, Vertreter/innen der Sozialpartner und viele andere haben bei der ganztägigen Veranstaltung Maßnahmen für eine Bildungsreform zur Diskussion gestellt. (vgl. Presseunterlagen Reformdialog, 2005).

- Frühe Diagnose: Die Schulleiter/innen führen im Zuge der Schülereinschreibung mit den Kindern eine Sprachstandsfeststellung durch. Wenn ein Kind die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht, erhalten die Eltern ein auf den Namen des Kindes ausgestelltes "Sprachticket" mit der Empfehlung, das Angebot der Sprachförderung in Anspruch zu nehmen. Das Sprachticket ist eine Art Gutschein für Sprachförderung.
- Frühe Förderung: Das Sprachticket kann auf freiwilliger Basis im Kindergarten eingelöst werden. Länder und Gemeinden sollen daher entsprechende Fördermaßnahmen im Kindergarten organisieren. Das Förderausmaß soll nach Meinung der Expert/innen 120 Stunden betragen. Der Bund unterstützt diese Förderung mit 80 Euro pro Kind.

Zur Unterstützung werden vom Bundesministerium auf einer Homepage Hintergrundinformationen und Leitfäden für Schulleiter/innen und Kindergartenpädagog/innen zur Verfügung gestellt (siehe http://www.sprachbaum.at).

Die Maßnahme hat eine zweijährige Dauer und erstreckt sich über das Schul- bzw. Kindergartenjahr 2005/06 sowie 2006/07. Dieser Evaluationsbericht bezieht sich auf die erste Umsetzungsphase; die zweite Phase läuft derzeit.

Parallel zur Einführung der Maßnahme kündigte das Bundesministerium eine umfassende Evaluation dieser Maßnahme an und beauftragte den Österreichischen Integrationsfond damit. Zu diesem Zweck mussten die Pädagog/innen für jedes Kind auf einem Evaluationsbogen vor und nach der Förderung das allgemeine Sprachverhalten sowie das Sprachverhalten bei sozialen Kontakten dokumentieren.

Dieser Evaluationsbogen ist aus methodischer Sicht stark zu kritisieren, weil bei fünf Items nur die Antwortmöglichkeiten "trifft zu" bzw. "trifft nicht zu" vorhanden sind. Für die anderen elf Items gibt es die Abstufungen "nie", "gelegentlich", "oft" bzw. "ehr oft". Außerdem erfolgt die Beurteilung nach der Förderung in derselben Tabelle wie vor der Förderung, sodass man stark dazu verleitet wird, eine positive Entwicklung abzubilden.

In der Auswertung werden zahlreiche Fortschritte bei den Kindern genannt (Dippelreiter, 2007): "Die Zahl der aufmerksam zuhörenden Kinder hat sich mehr als verdreifacht". "Fast zwei Mal mehr Kinder kommunizieren beim Spielen aktiv". "Fast verdreifacht hat sich die Zahl der Kinder, die mit ihrer pädagogischen Bezugsperson Deutsch sprechen". "Um mehr als ein Drittel hat sich die Anzahl jener Kinder gesteigert, die sich aktiv an Gesprächen beteiligen".

Bei diesen Aussagen bleibt völlig im Dunkeln, wie viele Kinder sich beispielsweise auch nach der Förderung noch nicht aktiv an Gesprächen beteiligen. Außerdem stellt sich die Frage, ob man mit diesen Ergebnissen zufrieden sein kann. Es heißt beispielsweise auch "nur mehr ein Viertel der Kinder kommuniziert vor allem mit solchen Kindern, die die gleiche Erstsprache sprechen wie sie selbst". Man müsste sich Gedanken darüber machen, ob das viele oder wenige Kinder sind.

Für Wien hat die MA 10 eine eigene Auswertung dieser Evaluationsbögen veranlasst. Diese Studie bescheinigt ebenfalls enorme Lernzuwächse (MA 10, 2006).

Die Arbeiterkammer beauftragte ebenfalls eine Evaluierung der Maßnahme, um festzustellen, in welchem Ausmaß Länder und Gemeinden Fördermaßnahmen im Kindergarten anbieten, in welchem Ausmaß das Förderangebot auch von den Eltern angenommen wird, ob die Ressourcen zielgerecht eingesetzt werden und welche konkreten Auswirkungen der Fördermaßnahmen bei Schuleintritt festgestellt werden können.

2. Fragestellungen



Die Evaluationsstudie soll die Maßnahme "Frühe Sprachförderung" an ihren Zielen messen, Problemfelder und Desiderate aufzeigen sowie zur Optimierung des Konzepts beitragen. Ziel der Evaluierung ist weiters die Klärung der Voraussetzungen, unter denen das Konzept "Frühe Sprachförderung" ihre zentrale Funktion, Kinder mit ausreichender Sprachkompetenz für die Schule auszustatten, erreicht.

Folgende Fragestellungen werden als zentral erachtet und finden im Evaluationsdesign besondere Berücksichtigung:

Phase 1:

- Von wem wurde das Konzept "Frühe Sprachförderung" entwickelt und ausgearbeitet?
- Wie haben die Länder auf das Konzept reagiert? Welche Rahmenbedingungen wurden für die Realisierung der "Frühen Sprachförderung" geschaffen?
- Was bedeutet die Einführung des Konzepts für die Schulen?
- Was bedeutet die Einführung des Konzepts für die Kindergärten?
- In welchen Bereichen identifizieren die in der Praxis mit der Initiative Konfrontierten Problemfelder bei der Implementierung sowie bei der Umsetzung?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen an der Nahtstelle – vor allem in Hinblick auf die "Frühe Sprachförderung"?
- Wo erkennen die Expert/innen Desiderate?
- Wie könnte aus Sicht der Expert/innen das Konzept "Frühe Sprachförderung" optimiert werden?
- Welche Alternativen zum derzeitigen Konzept sehen die Expert/innen?
- Was erwarten sich die Expert/innen vom Konzept "Frühe Sprachförderung"?

Phase 2:

- Unterscheiden sich zu Schulbeginn Kinder mit und ohne Sprachticket in ihrer Sprachkompetenz?
- Unterscheiden sich zu Schulbeginn Kinder, die das Sprachticket eingelöst haben, in ihrer Sprachkompetenz von Kindern, die das Sprachticket nicht eingelöst haben?
- Wie schätzen die Schulleiter/innen den Erfolg der Fördermaßnahmen ein?
- Welche familiären bzw. welche institutionellen Merkmale haben Einfluss auf die Sprachkompetenz?

3. Beschreibung des Evaluationsdesigns



3.1 Methoden

Um die Fragestellungen ausreichend beantworten zu können, müssen alle Personengruppen, die von der Einführung des Konzepts Frühe Sprachförderung betroffen sind, in die Evaluierung miteinbezogen werden: Das sind Schulaufsicht, Kindergartenverwaltung, Schulleiter/innen, Kindergartenleiterinnen, Eltern und Schüler/innen.

Für die methodische Umsetzung wurde daher das Modell der Triangulation gewählt. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand erfordern verschiedene methodische Zugänge. Im Untersuchungsdesign ist daher eine Kombination verschiedener Methoden enthalten. Das Evaluationsdesign umfasst qualitative und quantitative Verfahren, die jedoch nicht eine bloße Addition unterschiedlicher Zugänge sein sollen, sondern im Sinne der Triangulation zu einer angemesseneren Erfassung des Untersuchungsgegenstands kommen (Flick, 2004). Unterschiedliche Aspekte des Forschungsgegenstands werden mit unterschiedlichen Methoden erfasst: Die Expert/innen für die Frühe Sprachförderung kommen in Interviews zu Wort, die Eltern werden schriftlich befragt und die Sprachkompetenz der Kinder wird getestet.

3.1.1 Experteninterviews

Als Expert/in wird angesprochen, "wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt" (Meuser & Nagl, 1991, S. 443). In Zusammenhang mit der Frühen Sprachförderung sollen daher die in der Praxis Betroffenen und ihre übergeordneten Dienststellen als Expert/innen in die Evaluation miteinbezogen werden. Da es sich bei der Initiative um ein Projekt des Bundes (aus den drei Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Kultur, für Inneres und für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz) handelt, welches in den einzelnen Ländern implementiert und auf Ebene der Gemeinden umgesetzt werden soll, war es wichtig, auf all diesen Ebenen Personen in die Evaluation einzubeziehen:

<u>Bund</u>: Ministerialbeamtin aus dem Bundesministerium, welche der Projektgruppe angehört <u>Land</u>: Landesschulinspektor/innen für Pflichtschulen; Leiter/innen der Kindergartenreferate der jeweiligen Länder

Bezirk: Bezirksschulinspektor/innen

<u>Gemeinde</u>: Schulleiter/innen und Kindergartenleiter/innen bzw. jene Pädagoginnen, die die Sprachförderung am Standort umsetzen

Für jede dieser Personengruppe wurde ein Interviewleitfaden erstellt. Die Konzeption basiert auf methodischen Erkenntnissen zu Experteninterviews (Meuser & Nagl, 1991; Meuser & Nagl, 1997; Bogner, Littig & Menz, 2005; Bogner & Menz, 2004). Im Vergleich zur schriftlichen Befragung wurde die mündliche Befragung vor allem deshalb bevorzugt, um mehr in die Tiefe gehen zu können und um die landesspezifischen Implementierungsmaßnahmen ausführlich erheben zu können. Ziel der Interviews ist die Rekonstruktion des handlungsorientierten Wissens. Expert/innen sollen Abläufe rekapitulieren, erläutern, extemporieren und Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens darlegen (Meuser & Nagl, 1994). Bogner und Menz (2004) streichen hervor, dass auch Bewertungsfragen von besonderer Bedeutung sind, um normative Orientierungen zu erfassen.

Daher sind die Interview-Leitfäden in einige Themenblöcke gegliedert: Im ersten Themenblock werden die Expert/innen um Auskunft gebeten, wie sie vom Konzept Frühe Sprachförderung erfahren haben und welche Schritte für die Implementierung des Projekts in ihrem Verantwortungsbereich notwendig geworden sind bzw. welche Rahmenbedingungen sie schaffen mussten. Im zweiten Themenblock geht es um das schulische Handlungsfeld, also die Diagnose der Sprachkompetenz. Die Expert/innen berichten davon, wie die Sprachstandsfeststellung durchgeführt wurde, welche Unterstützungsleistungen für die Durchführung angeboten worden ist, sowie von der Reaktion der Eltern auf den sprachlichen Förderbedarf des Kindes etc. Der dritte Themenblock wendet sich der Sprachförderung zu und ist auf die Umsetzung von Fördermaßnahmen im Kindergarten bezogen. Es geht darum, wer die Sprachförderung durchführt, wie diese Fördermaßnahmen organisiert sind, welche Inhalte den Kindern mit welchen Zielsetzungen vermittelt werden. Im vierten Themenblock werden die Expert/innen um eine Bewertung der Maßnahme gebeten, sie sollen über Stärken und Schwächen des Konzepts aus ihrem Erfahrungsbereich berichten und eine erste Bilanz ziehen. Im fünften Themenblock wird die Nahtstelle Kindergarten - Schule angesprochen und die Expert/innen werden um eine Einschätzung geben, wie man den Schuleingangsbereich optimieren könnte bzw. nach Beispielen gefragt, wo die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen besonders gut funktioniert. Im sechsten Themenblock beurteilen die Expert/innen den Nutzen von Evaluationsstudien und werden nach ihren Erwartungen diesbezüglich befragt. Je nach befragter Personengruppe steht der eine oder andere Themenblock mehr im Mittelpunkt des Gesprächs.

3.1.2 Sprachtest mit den Kindern

Die Wahl des Instruments für die Sprachstandsfeststellung stellt eine besondere Herausforderung dar. Standardisierte Sprachtests für Kinder dieser Altersgruppe (wie beispielsweise SSV, KISTE, MSVK etc.) berücksichtigen nicht, dass Deutsch für manche Kinder nicht die Erst-, sondern die Zweitsprache ist. Über die Kritik an Tests zur Feststellung der Sprachkompetenz geben beispielsweise Fried (2004), Schnieders und Komor (2005), beziehungsweise Gogolin, Neumann und Roth (2005) einen umfassenden Überblick.

Trotz dieser Kritik an den am Verfahren zur Diagnose der Sprachkompetenz sollte bei der Evaluation nicht darauf verzichtet werden, den Sprachstand der Kinder zu Beginn des Schuljahres zu erheben. Zur allgemeinen Kritik am Testen der Sprachkompetenz kommt bei dieser Untersuchung außerdem eine zeitökonomische Komponente hinzu: Das Verfahren soll effizient durchführbar sein, um die Schulen nicht all zu sehr zu belasten. Die Wahl fiel schließlich auf HAVAS 5, dem Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen, von Reich und Roth (2004). Das Verfahren orientiert sich an aktuellen Forschungen zu Erst- und Zweitspracherwerb und achtet besonders darauf, was Kinder mit ihren Sprachfähigkeiten bereits anfangen können. Apeltauer (1998), auf den Reich und Roth zurückgreifen, vertritt die Ansicht, dass man Fehler nicht als Mängel ansehen sollte, sondern als Zwischenschritte auf

dem Weg zum Ziel. Bei der Diagnose solle man sich daher auf wichtige sprachliche Entwicklungsprozesse konzentrieren. Bei HAVAS wird das Verb in den Mittelpunkt der Auswertung gestellt. Verben sind deshalb ein guter Sprachstandsindikator, weil sie "nicht nur eine reiche morphologische Strukturbieten, sondern weil sie auch syntaktische Rahmen vor, in die Nomen und andere Wortarten eingepasst werden müssen" (Apeltauer, 1998, 39).

Bei diesem Verfahren ist es auch möglich, den Kompetenzstand in der Erstsprache von mehrsprachigen Kindern zu erfassen. Der Sprechanreiz in Form von Bildern ist ansprechend und kindgerecht. Das Verfahren hat eher spielerischen Charakter und verzichtet auf eine klassische Testsituation. Die Durchführung des Verfahrens dauert pro Kind etwa zehn Minuten, die Auswertung beansprucht mehr als doppelt so viel Zeit und führt zu sehr wertvollen und informativen Ergebnissen.

Bei HAVAS 5 sollen die Kinder eine Bildgeschichte mit sechs Bildern erzählen. Die Geschichte handelt von einer Katze, die einen Vogel fangen möchte. Der Vogel flieht vor der Katze und fliegt auf einen Baum. Daher folgt die Katze dem Vogel auf den Baum. Dann entwischt der Vogel erneut vor der Katze und kehrt zu seinem Ausgangspunkt zurück. Die Geschichte endet damit, dass der Vogel fröhlich weiterzwitschert, während die Katze am Baum festsitzt und weint.

Die Auswertung der Geschichte erfolgt in fünf Teilaspekten: (A) Aufgabenbewältigung, (B) Bewältigung der Gesprächssituation, (C) Wortschatz, (D) Formen und Stellung des Verbs sowie (E) Satzverbindungen. Abschließend werden die Kinder nach einem Grund gefragt, warum die Katze weint. Diese Abschlussfrage dient dazu, um herauszufinden, ob die Kinder die Pointe der Geschichte verstanden haben und um festzustellen, ob sie Konjunktionen gebrauchen können.

Die Sprechproben der Kinder werden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend ausgewertet. Sowohl für die Durchführung der "Interviews" als auch die Auswertung der Sprechproben liegen standardisierte Handreichungen von Reich & Roth (2004) vor. Um das Instrument HAVAS beziehen und einsetzen zu dürfen, ist eine Einschulung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg zu absolvieren.

3.1.3 Schriftliche Befragung der Eltern

Die Eltern der Kinder werden schriftlich befragt, um demografische und familiäre Kontextdaten zu erfassen, welche in Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der Kinder stehen könnte. Das Design der Elternfragebögen entspricht den allgemeinen methodischen Hinweisen zur Fragbogenkonstruktion und -gestaltung wie beispielsweise bei Mummendey (1999), Diekmann (2005), Kromrey (2002) oder Bortz & Döring (1995). Die Schwierigkeit bei der Konzeption dieser Fragebögen bestand darin, zwei unterschiedliche Gruppen von Eltern in einem Instrument zu berücksichtigen: Eltern, deren Kinder ein Sprachticket erhalten haben sowie Eltern, deren Kinder keinen sprachlichen Förderbedarf haben. Hinzu kommen die besonders wichtigen Variablen der Mehrsprachigkeit, die auch nur auf einen Teil der Familien zutrifft. Filter- und Skip-Fragen konnten daher nicht zur Gänze vermieden werden. Eine weitere zentrale Anforderung bestand in der möglichst einfachen Formulierung, um die Beantwortung auch für Eltern mit geringen Deutschkenntnissen zu ermöglichen. Darüber hinaus wurden der Fragebogen und das Begleitschreiben an die Eltern auf Türkisch und Serbokroatisch übersetzt, um sprachbedingte Ausfälle zu vermeiden.

Die Fragebogen-Items lassen sich drei Themenblöcken zuordnen:

 Kontextinformationen aus dem Lebensbereich Familie, z. B. Geschlecht des Kindes, Geburtsdatum des Kindes, Geburtsland des Kindes sowie ggf. Alter des Kindes bei der Einreise nach Österreich, Dauer des Kindergartenbesuchs, Erstsprache des Kindes,

- Familiensprache(n), Staatsbürgerschaft der Eltern, Aufenthaltdauer der Eltern in Österreich, Beruf der Eltern
- Informationen zur Schülereinschreibung: Verhalten des Kindes aus Sicht der Eltern, Erhalt eines Sprachtickets, Inanspruchnahme der Förderung sowie Fortschritte der Kinder beim Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache auf Grund der Förderung
- 3. Bedeutsamkeit von Sprachkompetenz, Frühförderung und schulischem Erfolg ihres Kindes aus Sicht der Eltern

3.2 Stichprobe

Die Evaluation wurde in drei Bundesländern durchgeführt: Wien, Salzburg und Oberösterreich. Bei der Auswahl der Bundesländer wurde die geografischen Lage, der Grad der Urbanisierung sowie die politische Situation im Landtag berücksichtigt.

In jedem Bundesland sollten die teilnehmenden Schulen aus möglichst unterschiedlichen Regionen stammen. Daher wurden je fünf Bezirke für die Untersuchung ausgewählt.

- In Wien wurden fünf Bezirke aus 23 Bezirken per Zufall ausgewählt: 3., 6., 12., 19. und 22. Gemeindebezirk.
- In Salzburg wurde der Bezirk Tamsweg aus geografischen und inhaltlichen Gründen ausgeschlossen, weil im gesamten Bezirk insgesamt nur sieben Sprachtickets vergeben wurden. Daher blieben 5 Bezirke übrig: Salzburg Stadt, Salzburg Umgebung, Hallein, St. Johann und Zell am See.
- In Oberösterreich wurde die Stadt Linz aus inhaltlichen Überlegungen (hoher Urbanisierungsgrad) in die Auswahl mit aufgenommen, sowie in jedem Viertel ein weiterer Bezirk per Zufall ausgewählt: Im Innviertel der Bezirk Schärding, im Hausruckviertel der Bezirk Grieskirchen, im Mühlviertel der Bezirk Freistadt und im Traunviertel der Bezirk Gmunden.

In jedem der 15 Bezirke wurde die Schule mit den meisten ausgegebenen Sprachtickets als so genannte "Brennpunktschule" in die Untersuchung aufgenommen, weil für diese Schulen die Maßnahme von besonderer Relevanz schien. In jedem Bezirk wurde dann aus den übrigen Schulen per Zufall eine zweite Schule für die Teilnahme an der Untersuchung ausgewählt. Einziges Kriterium für die Auswahl bestand darin, dass im Zuge der Schülereinschreibung zumindest ein Sprachticket ausgestellt worden war.

Diese Vorgehensweise führte zu einer Stichprobengröße von 30 Schulen. Vier dieser ausgewählten Schulen erklärten sich nicht zur Teilnahme bereit, darunter drei Brennpunktschulen. Gründe für die Nichtteilnahme waren die hohe Belastung der Schule auf Grund anderer wissenschaftlicher Untersuchungen bzw. die Erfahrung, dass eine Befragung der Eltern scheitern würde und innerhalb des schulischen Settings nicht durchführbar ist etc. In diesen Fällen wurde eine Ersatzschule für die Teilnahme ausgewählt.

Bei den Experteninterviews wurden ausgehend von diesen 30 Schulen folgende Personen in die Untersuchung miteinbezogen: Für den Bereich Schule die Schulleiter/innen dieser Schulen, sowie die Bezirks- und Landesschulinspektor/innen dieser Schulen. Für den Bereich Kindergarten die 30 Kindergartenleiter/innen bzw. die Pädagog/innen, welche die Sprachförderung im Kindergarten durchführen und von den Schulen als Hauptzubringer-Kindergärten genannt wurden (bzw. in Wien die von der MA 10 vorgeschlagenen Kindergärten, um auch Kursleiter/innen interviewen zu können) sowie die Leiterinnen der Kindergartenreferate der drei Bundesländer.

Für die Durchführung der Sprachtests und der schriftlichen Befragung der Eltern wurden die Schulen gebeten, eine Liste der Schüler/innen der Vorschulklasse und der ersten Klassen zur Verfügung zu stellen. Für die Sprachstandsfeststellung und die begleitende Elternbefragung wurden alle Kinder ausgewählt, die im Zuge der Schülereinschreibung ein Sprachticket erhalten haben, sowie eine gleich große Kontrollgruppe. Die Kinder aus der Kontrollgruppe wurden mithilfe der Variablen Geschlecht und Geburtsdatum als Stichprobenzwillinge zu einem Kind mit Sprachticket ausgewählt. In jeder Schule war die Kontrollgruppe gleich groß und ähnlich zusammengesetzt wie die Gruppe der Kinder mit Sprachticket. Insgesamt wurden 590 Kinder und ihre Eltern für die Untersuchung ausgewählt.

4. Datenerhebung und -verarbeitung



4.1 Datenerhebung

Das in Kapitel 3 beschriebene Evaluationsdesign erforderte die Durchführung der Evaluation in zwei Schritten.

Phase 1: Interviews

Vor der Datenerhebung mussten einige Vorarbeiten getätigt werden. Für die Untersuchung musste bei den jeweiligen Landesschulräten bzw. beim Stadtschulrat für Wien eine Genehmigung eingeholt werden. Anschließend wurden die Kindergartenreferate, die Bezirksschulräte sowie die Schulen und Kindergärten schriftlich über die Untersuchung informiert. Erst in Anschluss daran erfolgte die telefonische Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung mit den Interviewpartner/innen. Alle um ein Interview gebetenen Expert/innen erklärten sich zur Teilnahme bereit.

Die Durchführung der Interviews fand zwischen Mai und August 2006 statt. Als Interviewerinnen waren drei Sozialwissenschafterinnen tätig. Die Interviewerinnen wurden in die Materie und in die Interviewtechnik eingeschult, wobei sich die Interviewdurchführung am Manual von Helfferich (2004) orientiert.

Mit jeder Expertin bzw. jedem Experten wurde ein persönlicher Interviewtermin vereinbart. Für die Interviews war ein Raum notwendig, wo in angenehmer Atmosphäre ein längeres, ungestörtes Gespräch möglich ist. Die Interviews dauerten im Schnitt 40 Minuten. Bei manchen Interviews waren mehrer Expert/innen beteiligt (z. B. die Kindergartenleiterin und die Pädagogin, welche die Sprachförderung durchführt). Insgesamt liegen 74 Experteninterviews aus den drei Bundesländern vor. Vier Interviewpartner/innen verweigerten die Aufnahme auf Tonband, die anderen Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert.

Phase 2: Sprachstandserhebung und Fragebogenerhebung

Die schriftliche Befragung der Eltern und die Sprachstandsfeststellung der Kinder fanden zwischen Oktober und Dezember 2006 statt. Zwei der 30 Schulen haben aufgrund der ohnehin hohen Belastung für Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen zu Schulbeginn die Teilnahme an Phase 2 der Evaluationsstudie abgelehnt. Den anderen 28 Schulen wurden für die ausgewählten Schüler/innen Elternfragebögen und Einverständniserklärungen mit

Bitte, diese zu verteilen und bis zum Untersuchungstermin wieder einzusammeln, übermittelt. Mit jeder Schule wurde ein Termin für die Sprachstandsfeststellung vereinbart. Bis auf eine Schule konnten alle Erhebungen in den Monaten Oktober und November durchgeführt werden. An einer Schule fand die Sprachstandserhebung erst im Dezember statt.

Der Rücklauf auf Schülerebene variiert zwischen den Schulen sehr stark. Insgesamt wurden 590 Eltern um ihr Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung gebeten. Rund zehn Prozent der Eltern haben ihr Kind von der Untersuchung abgemeldet, von einem Viertel der Kinder fehlte am Untersuchungstermin die Einwilligung zur Teilnahme. In diesem Fall wurden Fragebogen und Einverständniserklärung entweder nicht an die Schule retourniert oder die Eltern haben zwar den Fragebogen ausgefüllt, aber die Einverständniserklärung nicht ausgefüllt. Am Untersuchungstermin konnten nur jene Kinder an der Erhebung teilnehmen, deren Eltern die Einverständniserklärung unterzeichnet hatten.

Für die Aufzeichnung der Sprechproben der Kinder wurden an allen Schulen Nebenräume zur Verfügung gestellt, wo es möglich war, in Ruhe die Untersuchung durchzuführen. Für die Sprachstandsfeststellung wurden die Kinder einzeln aus der Klasse geholt und zum Nebenraum begleitet. Dort wurde den Kindern erklärt, dass sie ausgewählt wurden, um eine Geschichte zu erzählen und dass diese Geschichte aufgenommen wird, damit man sie später – wie bei einer Kassette – wieder abspielen kann. Die Sprechproben der Kinder wurden auf Tonband aufgezeichnet und die Kinder erhielten als Dankeschön einen Aufkleber. Insgesamt liegen Sprechproben von 353 Kindern vor – das entspricht einem gemittelten Rücklauf von 67%.

4.2 Datenverarbeitung

Die auf Tonband aufgezeichneten Experteninterviews wurden vollständig transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Auswertung stützte sich auf Arbeiten von Meuser und Nagl (1991, 1994, 1997) sowie den Überlegungen von Mayring (2003) zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Der thematische Vergleich erfolgt innerhalb der Bundesländer und innerhalb der unterschiedlichen Handlungsfelder.

Die Sprechproben der Kinder wurden vollständig transkribiert und nach den Auswertungsrichtlinien von Reich und Roth (2004) ausgewertet. Die Auswertung wurde von zwei Coderinnen durchgeführt, welche vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg in die standardisierte Auswertung eingeschult wurden. Die Beurteilerübereinstimmung der beiden Coderinnen lag vor Beginn der Vercodung bei 81 Prozent. In Anschluss an die Vercodung der Sprechproben wurden sämtliche Codes in den Auswertungsbögen von der jeweils anderen Coderin noch einmal auf Konsistenz überprüft, um hohe Qualität zu sichern.

Die Berufsangaben der Eltern im Fragebogen wurden in die ISCO-Klassifizierung (International Standard Classification of Occupations²) übertragen und in den ISEI (International Socio Economic Index nach Ganzeboom et al., 1992) transformiert.

Anschließend wurden die Daten der Auswertungsbögen der Sprechproben und die Daten des Elternfragebogens in das Datenverarbeitungsprogramm SPSS eingegeben und ein umfangreicher File-Cleaning-Prozess durchgeführt.

_

² Für nähere Informationen vergleiche ILO (1990). International Standard Classification of Occupation: ISCO-88. Geneva: International Labour Office.

5. Ergebnisse



5.1 Implementation

Die folgenden Ergebnisse stammen aus der ersten Phase der Evaluation, den Interviews mit Expert/innen. Die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews ist in 5 Abschnitte gegliedert und behandelt (1) den Kontext der Maßnahme und die Rahmenbedingungen, (2) die Sprachstandsfeststellung an den Schulen, (3) die Sprachfördermaßnahmen in den Kindergärten, (4) die Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern sowie (5) die Bewertung der Maßnahme durch die Expert/innen und eine erste Bilanzierung des Konzepts.

5.1.1 Kontext der Maßnahme und Rahmenbedingungen

Um eine Innovation im Schulsystem implementieren zu können, bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen und Strukturen. Zuerst mussten die Informationen über das Konzept an untergeordnete Dienststellen und Mitarbeiter/innen weitergegeben werden und anschließend musste das Konzept des Bundes in den einzelnen Ländern umgesetzt werden. Welche Beschlüsse für die Realisierung des Konzepts notwendig waren, welche Rahmenbedingungen geschaffen wurden und welche finanziellen Ressourcen im Implementationsprozess aufgewendet wurden, beschreibt der folgende Abschnitt. Darüber hinaus werden die Reaktionen der direkt Betroffenen auf die Einführung der Maßnahme dargestellt. Gab es von einzelnen Akteur/innen Bedenken oder Einwände gegen das Konzept? Wie haben die Bundesländer, Einrichtungen und Verantwortlichen auf den Beschluss reagiert?

Steuergruppe und externe Expert/innen erstellen Konzept

Unmittelbar nach dem Reformdialog wurde eine Steuerungsgruppe für die Initiative Frühe Sprachförderung eingerichtet. Diese bestand aus sachkundigen Mitarbeitern des Bildungsministeriums (der verschiedenen Abteilungen wie Volksschule, Kindergartenpädagogik, Juristik, interkulturelles Lernen, Schulpsychologie etc.) sowie Mitgliedern aus Institutionen und Organisationseinheiten des Sozial- und Innenministeriums (600). Leiter der Steuergruppe war Univ.Doz. MinRat Univ.Prof. Dipl.-Ing. Dr. Werner Timischl, stellvertretender Leiter der Sektion II. Ergänzt wurde die Gruppe um externe Expert/innen (600). Das Konzept stieß im Unterrichtsausschuss "eigentlich auf Wohlgefallen" (600). Im Mai 2005 wurde ein Autorenteam aus Mitarbeiter/innen der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Sprachwissenschafter/innen und Evaluationsexpert/innen zusammengestellt (600), um Informationsmaterialien für die Maßnahme zu erstellen. Die Texte wurden anschließend von Mai bis September 2005 "auf Hochdruck" (600) produziert und der Internetplattform Sprachbaum als Download zur Verfügung gestellt.

Späte Information verkürzt Vorlaufzeit

Die Länder waren zwar von Beginn an (seit Frühling 2005) über die Maßnahme Frühe Sprachförderung informiert, dennoch kam der Beschluss zur flächendeckenden Einführung der Maßnahme überraschend und anders als vorhergesehen, weil zu Beginn von Freiwilligkeit bzw. Pilotprojekten die Rede war. Die Initiative wurde im Sommer 2005 "entgegen aller Verabredungen den Bundsländern überfallsartig übergestülpt" (401). Während die Informationen über die Einführung der Maßnahme Frühe Sprachförderung in Oberösterreich und Salzburg noch vor den Sommerferien im Jahr 2005 an die Bezirksschulbehörden und zum Teil auch an die Schulen weitergegeben werden konnten, fand eine erste Information der Bezirksschulinspektor/innen in Wien erst nach den Ferien im Herbst 2005 statt. Die Schulleiter/innen wurden zeitgleich über mehre Kanäle über die Maßnahme informiert – offizielle Informationen erhielten sie bei der Leiterbesprechung mit der/dem Bezirksschulinspektor/in sowie durch den Erlass des Landesschulrats bzw. des Stadtschulrats für Wien und ein Schreiben des Ministeriums. Eine Großzahl der Schulleiter/innen hat die Einführung der Maßnahme auch medial verfolgt.

Die Kindergartenreferate der einzelnen Länder berichten von unterschiedlichen Zeitpunkten, ab denen sie von der Maßnahme Bescheid wussten und in die Thematik involviert waren: Während in Oberösterreich und Salzburg die Maßnahme Frühe Sprachförderung noch vor dem Sommer zum Thema der Kindergartenreferate wurde, kam in Wien erst im August der offizielle Auftrag an die MA 10, die Frühe Sprachförderung zu koordinieren. Die einzelnen Kindergartenträger und Einrichtungen in den drei Bundesländern wurden bei Leitersitzungen und/oder schriftlich frühestens ab Oktober über das Konzept informiert und haben sich "damit überfallen" (218) gefühlt. Aus Sicht der Pädagoginnen gab es in allen Bundesländern sehr viele Unklarheiten bezüglich der Umsetzung der Maßnahme, weil "1000 Fragen ungeklärt" (218) waren. Einzelne Pädagoginnen in Wien und Salzburg haben erst im Jänner von der Maßnahme erfahren, in Linz konkretisierte sich die Initiative erst im Februar oder März. Die ersten Informationen haben die Kindergartenpädagoginnen ebenfalls großteils über die Medien bezogen.

Generell wurden die Informationen im schulischen Handlungsfeld etwas früher weitergegeben als im Bereich des Kindergartenwesens. So entstand ab Herbst 2005 ein Informationsvorsprung der Schulen im Vergleich zu den Kindergärten.

Kosten müssen neben dem Bund die Kindergartenträger übernehmen

Für die Schulaufsicht und die Schulen wurden für die Implementation der Maßnahme keine finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt, da die Sprachstandsfeststellung im Rahmen der Schülereinschreibung abgewickelt wurde. Für die Sprachförderung in den Kindergärten gab es vom Bund für 120 Stunden Förderung einen Beitrag von 80 Euro pro Kind; darüber hinaus anfallende Kosten mussten die Träger selbst übernehmen. Das verursachte vor allem in den Städten enorme Kosten, wenn zusätzliches Personal für die Sprachförderung angestellt wurde. In Salzburg erklärte sich das Land bereit, mit den Trägern die Kosten zu teilen. Für die Eltern ist – abgesehen von einem Materialkostenbeitrag in der Höhe von maximal 10 Euro – die Inanspruchnahme der Fördermaßnahme beitragsfrei. Auf Bundesebene gab es neben der Unterstützung von 80 Euro pro Kind Ausgaben für die Erstellung der Informationsmaterialien und der Homepage sowie der Durchführung der Multiplikatorinnen-Schulungen.

Unterschiedliche Implementationsstrategien

In Wien fand die Schülereinschreibung samt der Sprachstandsfeststellung im Jänner statt. Von der Schule wurden – bei Einverständnis der Eltern – die Daten der Kinder mit Förderbedarf an die MA 10 weitergeleitet. Darauf hin wurden die Eltern gebeten, sich bei einem Service-Point der MA 10 zu melden, um einem Sprachkurs zugeteilt werden zu können. Denn die MA 10 organisierte Sprachkurse für Kinder, die keinen Kindergarten besuchen. An

den Standorten dieser Kurse mussten vormittags ungenützte Horträume zur Verfügung stehen und es mussten Pädagoginnen rekrutiert werden, die an diesen Standorten die Sprachförderung zusätzlich zu ihrer Dienstzeit übernehmen wollten. Die Wiener Kinder mit Förderbedarf, die einen Kindergartenplatz hatten, wurden in ihrer Einrichtung integrativ gefördert

In Oberösterreich wurde vom Landesschulrat auf Grund der Vorverlegung der Schülereinschreibung auf November eine Zweiteilung der Einschreibung empfohlen, d. h. es stand den Schulleiter/innen frei, ob bereits im November neben dem Sprachstand die Schulreife überprüft wurde, oder ob dafür im Lauf des 2. Semesters noch einmal eine separate Einladung in die Schule erfolgte.

In Salzburg wurde vom Landesschulrat wegen der Vorverlegung der Schülereinschreibung eine Zweiteilung der Prozedere festgelegt.

Hauruck-Aktion löst große Unsicherheit aus

Aus Wiener Sicht kam die Frühe Sprachförderung nicht überraschend, weil Wien mit den Vorlaufgruppen³ schon ein Konzept für die vorschulische Sprachförderung hatte. Aus Sicht des Stadtschulrats hat der Bund in diesem Bereich nachgezogen. Auch in Salzburg und Oberösterreich wird die Initiative prinzipiell begrüßt, weil man die Grundidee für wichtig hält.

In der Praxis wird die Frühe Sprachförderung unterschiedlich aufgenommen: Während die Idee an sich von allen positiv bewertet wird, stößt die Umsetzung auf Kritik. In Wien hätten sich die Schulen und die Schulbehörden ein Fortbestehen der Vorlaufgruppen gewünscht, wodurch neben der Diagnose auch die Förderung an der Schule durchgeführt worden wäre. In Oberösterreich und Salzburg stieß der Einschreibtermin im November auf wenig Gefallen bei den Schulleiter/innen, was jedoch durch die Zweiteilung gelöst werden konnte, aber Mehraufwand bedeutet.

In allen drei Bundesländern wird unter den Schulleiter/innen Kritik laut, dass es sich um eine "Husch-Pfusch-Aktion" (105, 210, 201), eine "Nacht- und Nebel-Aktion" (201) handelt, die Einführung "sehr überstürzt" (104) war, und das Konzept daher "nicht richtig durchdacht und ausgegoren" (201) war. Die Maßnahme wurde "zu überraschend" (208) und "aus heiterem Himmel" (207) eingeführt und sollte "überfallsartig" (106) umgesetzt werden, obwohl "viel in der Schwebe" (207) stand.

Unter den Kindergartenpädagoginnen war in allen Bundesländern zu Beginn die Aufregung groß und sie standen der Maßnahme skeptisch gegenüber: Einerseits vertreten die Pädagoginnen die Meinung, dass Sprachförderung und Schulvorbereitung ohnehin zu ihren Anliegen zählen. Daher haben sie die Maßnahme als Kritik an sich verstanden, als würden sie ihrem Bildungsauftrag nicht gut genug nachkommen. Andererseits entstand die Befürchtung, dass die Erwartungshaltung auf Grund der finanziellen Beteiligung des Bundes sehr hoch ist und in Anschluss an die Förderung ihre Bemühungen um sprachliche Fortschritte abqualifiziert werden. Sie haben den Eindruck gewonnen, dass wieder etwas auf den Kindergarten abgewälzt wird und der Kindergarten "schon für alles zuständig ist und alles machen soll" (214).

Die Kindergartenpädagog/innen haben sich anfangs überfordert gefühlt und nicht gewusst, wie die Förderung in der Praxis aussehen soll. Besonders beunruhigt waren sie über den Umfang der Förderung, welcher mit 120 Stunden festgelegt war. Die Situation hat sich damit

Die sog. "Vorlaufgruppen" sind ein schulisches Angebot in Wien. Die "Vorlaufgruppen" wurden am Nachmittag von Lehrern und Lehrerinnen an den Schulen angeboten und starteten nach der Schülereinschreibung im Frühling, um Kindern, die keinen Kindergarten besuchen, einen sanften Einstieg ins Schulleben zu ermöglichen. Hauptziel der Maßnahme besteht in der "präventiven sozialen und sprachlichen Unterstützung dieser Kinder als Vorbereitung auf den Schuleinstieg" (Boztepe, 2002, 145). Finanziert wurden die Vorlaufgruppen vom Integrationsfond gemeinsam mit der MA 17 (Integrations- und Diversitätsangelegenheiten). Nähere Informationen und Details finden Sie bei Boztepe (2002).

entspannt, dass die Sprachförderung in die Bildungsarbeit integriert werden konnte. An einem Standort gab es nach wie vor Widerstände gegen die Maßnahme, welche auch in einem Schreiben an das Bundesministerium zum Ausdruck gebracht wurden.

Einzelne Gemeinden in Oberösterreich und Salzburg haben sich – auch bei großem Bedarf (z. B. 31 vergebene Tickets) – der Initiative nicht angeschlossen und keine Sprachförderung angeboten. Darüber hinaus haben in allen Bundesländern private Träger zum Teil die Maßnahme ebenfalls nicht unterstützt.

5.1.2 Die Sprachstandsfeststellung an den Schulen

Im folgenden Abschnitt geht es darum, wie die Maßnahme Frühe Sprachförderung an den Schulen implementiert wurde. Vertreter/innen der Schulbehörden wurden danach gefragt, wie sie die Schulleiter/innen bei der Durchführung der Sprachstandsfeststellung unterstützt haben und wie die Sprachstandsfeststellung an den Standorten abgelaufen ist. Die Schulleiter/innen wurden gebeten, den Ablauf und die konkrete Gestaltung der Schülereinschreibung an ihrer Schule im Detail zu beschreiben. Es wird eruiert, ob das vom Ministerium erstellte Verfahren für die Diagnose verwendet wurde bzw. welche alternativen Verfahren man eingesetzt hat. Außerdem wird dargestellt, welche Kinder ein Sprachticket erhalten haben und wie die Eltern auf den Förderbedarf ihres Kindes reagiert haben.

Schulen verfügen großteils über ausreichend Informationen

Das Ministerium beabsichtigte, alle Schulleiter/innen mit der Handreichung und den Materialien für die Sprachstandsfeststellung auszustatten. Diese Unterlagen wurden in allen Bundesländern über die Landes- und Bezirksschulräte an die Schulleiter/innen distribuiert. Ergänzend zur Handreichung gab es in den meisten Bundesländern und Bezirken bei der Leitersitzung eine Einführung in die Maßnahme und eine Einschulung in die Sprachstandsfeststellung. Im Salzburger Pinzgau erarbeitete eine Arbeitsgruppe auf Basis der Unterlagen des Ministeriums eine modifizierte Fassung sowie Leitlinien für die Sprachstandsfeststellung. Die Aufgabe der Sprachstandsfeststellung wird auf verschiedenen Ebenen - vor allem in Wien als nicht neu bezeichnet, weil im Prinzip schon immer im Zuge der Einschreibung der Sprachstand erhoben wurde. Was in der Handreichung gefordert wird, war "mir schon über Jahre ein Anliegen" (308), meint ein/e Schulleiter/in. Die Diagnostik gehört quasi zum "Tagesgeschäft" (503) der Schulleiter/innen. Ausreichend Informationen waren - zumindest was das Ziel der Maßnahme und die Durchführung der Sprachstandsfeststellung betrifft - vorhanden. Über die Struktur der Maßnahme und die geplante Vorgehensweise wäre mehr Information erwünscht gewesen. Vereinzelt fühlten sich Schulleiter/innen nicht ausreichend gut informiert.

Durchführung der Sprachstandsfeststellung an den Schulen

Der Stadtschulrat zeigt sich mit dem Ablauf der Sprachstandsüberprüfung sehr zufrieden. Der Landesschulrat für Oberösterreich berichtet hingegen davon, dass es "kaum zu einer vertretbaren Testsituation gekommen ist" (502), weil die Einschreibsituation bei den Kindern Stress ausgelöst hat und die Validität des Verfahrens in Frage gestellt werden muss. Weiters war es in der kurzen Zeit nicht möglich ist, sich ein umfassendes Bild von der Sprachkompetenz der Kinder zu machen. Die Bezirksschulinspektor/innen aller drei Bundesländer sind allerdings der Meinung, dass die Sprachstandsfeststellung tadellos funktioniert hat und die Rückmeldung der Schulleiter/innen positiv war. Die Sprachstandsfeststellung ist ihrer Einschätzung nach vorbildlich und zufrieden stellend verlaufen.

In Wien wurde die Schülereinschreibung samt Sprachstandsfeststellung im Jänner durchgeführt. Die Schulleiter/innen Wiens führen die Einschreibung fast ausschließlich mit jedem Kind einzeln durch. Aus Sicht der Wiener Schulleiter/innen bedeutet die Einführung der Maßnahme keine Veränderung zur bisherigen Einschreib-Praxis. Sie haben für die Sprachdiagnostik auch fast ausschließlich auf eigene Materialien zurückgegriffen und für die Wiener Schulleiter/innen haben sich kaum Änderungen ergeben: "Unsere Einschreibung ist fast gleich geblieben", berichten zwei Schulleiter/innen (308, 306). In der Bundeshauptstadt wurden an manchen Standorten alle Kinder auf ihre Sprachkompetenz überprüft, an anderen Standorten hingegen nur jene Kinder, wo eine Sprachförderung vor Schuleintritt noch sinnvoll erschien. In Zweifelsfällen haben die Schulleiter/innen ein Ticket ausgestellt, weil ihrer Ansicht nach Förderung auf jeden Fall positiv ist. Auf Grund der fehlenden Kriterien, welche Kinder ein Sprachticket erhalten sollen, sind die Schulleiter/innen der Meinung, dass die Kriterien vom Standort abhängen und daher variieren.

In Oberösterreich musste die Schülereinschreibung im November stattfinden - die Hälfte der Schulleiter/innen führte zu diesem Zeitpunkt nicht nur die Sprachstandsfeststellung, sondern auch die Schulreifeüberprüfung durch. Nur in Zweifelsfällen wurden die Kinder noch einmal in die Schule eingeladen oder regelmäßig im Kindergarten besucht. An den anderen Standorten wurde die Einschreibung damit zweigeteilt und die Schulreifefeststellung erst im Frühling durchgeführt. In einem Bezirk wurde die Zweiteilung der Schülereinschreibung so gelöst, dass im November der administrative Teil auf postalischem Weg (bzw. ergänzend um einen Besuch im Kindergarten) abgewickelt wurde und ein persönlicher Kontakt mit den Eltern fand erst im Frühling statt. Die Sprachstandsfeststellung wurde in Oberösterreich etwa zu gleichen Teilen individuell bzw. im Rahmen einer Gruppeneinschreibung mit Stationsbetrieb überprüft. Zur Sprachstandsfeststellung ziehen die Schulleiter/innen in Oberösterreich manchmal Teile des Screenings heran, greifen jedoch auch hauptsächlich auf eigene Unterlagen und Materialien zurück. An den meisten Standorten wird die sprachliche Überprüfung mit allen Kindern durchgeführt, besonders genau bei jenen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. An zwei Standorten entschied man sich, die Sprachstandsfeststellung ausschließlich mit den Kindern einer anderen Erstsprache durchzuführen. Eine Schulleiterin berichtet Folgendes von ihrer Erfahrung mit Kindern einer anderen Erstsprache als Deutsch: "Manche haben überhaupt nichts gesprochen. Mir ist aufgefallen, dass sie eher schüchtern waren. Entweder waren sie so verängstigt oder die neue Umgebung war so faszinierend" (210). Beim Verteilen der Tickets gaben auch die oberösterreichischen Schulleiter/innen an, eher großzügig gewesen zu sein.

In Salzburg wurde die Zweiteilung der Schülereinschreibung beschlossen, sodass im Herbst nur die administrative Einschreibung und die Sprachstandsfeststellung durchgeführt wurden und im Frühling die Schulreifeüberprüfung stattfand. Das bedeutete für die Schulleiter/innen zwar einen Mehraufwand, vereinzelt wurden jedoch auch positive Aspekte der Zweiteilung wahrgenommen: "Beim Schulreifetest haben sie dann das Haus schon gekannt und sie haben keine Trennungsängste mehr gehabt. Die Zweiteilung bringt den Kindern also einen Vorteil" (101). Die Sprachstandsfeststellung erfolgte in Salzburg meist einzeln, vereinzelt zu zweit bzw. in kleinen Gruppen. Im Pinzgau fand die Sprachstandsfeststellung in den Kindergärten statt, damit die Kinder in ihrer vertrauten Umgebung sein konnten. Weiters ergab sich dadurch die Möglichkeit einer Rücksprache zwischen Schulleiter/innen und Kindergartenpädagoginnen. Für die Sprachstandsdiagnose haben die Schulleiter/innen uneinheitliche Methoden angewandt, meist haben sie auf eigene Materialien zurückgegriffen. Die sprachliche Überprüfung fand in Salzburg mit allen Kindern statt, ein/e Schulleiter/in berichtet davon, dass eine Feststellung für sie nicht möglich war und sie daher auf das Urteil der Kindergartenpädagoginnen angewiesen war: "Ich hab versucht mit den Kindern zu sprechen, aber die Kinder, die einen Sprachscheck gebraucht haben, haben absolut nichts

gesprochen. Ich hab nach dem Namen gefragt, was es gern tut, aber der Zugang zu den Kindern ist wahnsinnig schwierig, obwohl die Eltern dabei sind" (101). Die Tickets wurden auch in Salzburg eher großzügig verteilt, bis auf einen Standort, an dem für Zweifelsfälle keine Tickets mehr verfügbar waren: "Ich hab mir einfach die raus suchen müssen, die es am nötigsten haben" (107).

Handreichung des Ministeriums wird kritisch beurteilt

Die Steuergruppe erstellte das Screeningverfahren, welches samt Materialien allen Schulleiter/innen zur Verfügung gestellt wurde, mit der Absicht, ein Modellverfahren anbieten zu können. Aus Sicht des Ministeriums gab es keine Verpflichtung, genau dieses Instrument einzusetzen, vielmehr sollte das Instrument zeigen, auf welche Kriterien es bei der Sprachstandsdiagnostik ankommt. Dementsprechend wurden auf Bezirksebene die Handreichung und das ergänzende Verfahren für die Sprachstandsdiagnostik in allen Bundesländern als Angebot, Anregung und Hilfestellung des Ministeriums an die Schulleiter/innen weitergegeben. So kam es in allen Bundesländern dazu, dass manche Schulleiter/innen diese Unterlagen - zumindest Teile davon - bei der Einschreibung verwendeten, andere hingegen eigene Instrumentarien einsetzten. Bei den Wiener Schulleiter/innen kam das zur Verfügung gestellte Verfahren im Rahmen der Schülereinschreibung kaum zum Einsatz es, weil die Schulleiter/innen lieber auf eigene Materialien zurückgegriffen haben. Auch in Oberösterreich hat man Teile der Handreichung um eigene Materialien ergänzt oder zur Gänze eigene Unterlagen für die Sprachstandsüberprüfung verwendet. In Salzburg wurde das vorgeschlagene Verfahren teilweise eingesetzt, teilweise um eigene Bilder oder Fragen ergänzt, teilweise überhaupt nicht verwendet. Über alle Bundesländer hinweg fiel die Bewertung des Verfahrens sehr unterschiedlich aus - von "in keiner Weise brauchbar" (201) bis "großteils positiv" (309). Einige Schulleiter/innen waren froh, einen Anhaltspunkt gehabt zu haben, bzw. eine Grundlage auf der man aufbauen konnte. Von anderen wurde das Verfahren massiv kritisiert und als unbrauchbar eingestuft: "Die Vorschläge des Ministeriums haben wir vor 30 Jahren schon gemacht, das ist als Neuerung verkauft worden [...] Ich hab mich gefragt, auf welchem Planeten die aus dem Ministerium leben. [...] Die Dinge sind uralte Hüte." (201). Hauptkritikpunkt des Verfahrens ist das Bildmaterial und dass die Handreichung wenig Neues beinhaltet: "Diese Bilder waren grau, hässlich, klein und es war viel zu viel oben. Mir hat das überhaupt nicht gefallen. Ich hab mich gefragt, ob die wissen, was kleine Kinder anspricht" (209). Drüber hinaus haben manche Schulen den Sprachstand zuvor schon umfassender erfasst als in der Handreichung vorgeschlagen wird: "In unserer Erhebung ist mehr drinnen als die da vorschlagen. Wir haben selbst wesentlich effizientere Auswertungsbögen erstellt als da in der Handreichung waren. Ich finde, man merkt schon an dem Fragenkatalog vom Ministerium, dass da dem Druck der Medien stattgegeben worden ist" (201).

Hauptzielgruppe sind Kinder mit Migrationshintergrund

Hauptzielgruppe der Maßnahme waren Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. In Einzelfällen wurde das Sprachticket jedoch auch Kindern ausgestellt, die Deutsch als Erstsprache haben. Selbst in Oberösterreich, wo der Landesschulrat die Maßnahme vorerst auf Kinder mit Migrationshintergrund beschränkte, und in Salzburg, wo das Ticket im Prinzip an künftige außerordentliche Schüler/innen verteilt wurde, gab es vereinzelt Schüler/innen, die diesen Kriterien nicht entsprachen und dennoch eine Sprachförderung in Anspruch nahmen. Unter den Schulleiter/innen hat es Verwirrung darüber gegeben, an wen das Sprachticket ausgestellt werden darf – in dieser Frage gab es immer wieder widersprüchliche Informationen: "Das war nebulos" (102). In Oberösterreich hat man sich im Großen und Ganzen daran gehalten, das Ticket nur an Kinder mit Migrationshintergrund zu vergeben, während man in Salzburg mit dieser Frage offener umgegangen ist. In Wien kamen an den befragten Schulen keine Kinder mit Deutsch als Erstsprache für die Förderung in Frage. Die Schulleiter/innen und Kindergartenpädagoginnen sind sich jedoch einig, dass Sprachförde-

rung auch für einheimische Kinder von großer Bedeutung ist. Das Kindergartenreferat in Salzburg sieht jedoch Schwierigkeiten darin, ein geeignetes und sinnvolles Förderkonzept zu entwickeln, das beiden Zielgruppen gerecht wird.

5.1.3 Die Sprachförderung in den Kindergärten

Die Kindergärten hatten den Auftrag, die Sprachförderung durchzuführen. Dieser Abschnitt beschreibt daher, welche Informationen und Unterstützung die Kindergartenpädagoginnen vom Träger, vom Land oder von Fortbildungsinstitutionen für die Planung und Durchführung der Sprachförderung erhalten haben und ob sie sich ausreichend informiert gefühlt haben, um die Förderung anzubieten. Weiters wird dargestellt, wer in den Kindergärten die Sprachförderung anbietet und wer das Personal für die Sprachförderung nach welchen Kriterien auswählt. Anschließend geht es um die Organisation und die Rahmenbedingungen der Sprachfördermaßnahmen sowie die Inhalte der Förderung. Im Folgenden wird auch beschrieben, wie die Pädagoginnen den Erfolg der Sprachförderung in Hinblick auf das Ziel, die Kompetenz der Kinder in der Unterrichtssprache Deutsch zu erhöhen, einschätzen. Außerdem wird dargestellt, wie der Kindergartensektor insgesamt zur neuen Aufgabe, der Durchführung der Sprachförderung, steht.

Gezielte Fortbildungsangebote für Kindergartenpädagoginnen

In allen drei Bundesländern hat man versucht, die Kindergartenpädagoginnen bei der Durchführung der Sprachförderung zu unterstützen und ihnen Fortbildungen zu diesem Thema anzubieten. Ergänzend zu Angeboten im regulären Fortbildungsprogramm, wurden spezielle Fortbildungsveranstaltungen gesetzt. In Oberösterreich und Wien wurden als Referentinnen Personen ausgewählt, die an der vom Ministerium organisierten Multiplikatorenschulung teilgenommen haben. In Salzburg konnten Absolventinnen des Lehrgangs für Interkulturelle Pädagogik als Vortragende gewonnen werden. Die Fortbildungen richteten sich in Oberösterreich und Salzburg an die Kindergartenpädagoginnen, welche die Förderung integrativ durchführen. In Wien konnten nur die Kursleiterinnen speziell ausgebildet werden, alle anderen Magistratskindergärten der Stadt Wien wurden auf Wunsch durch Coaches unterstützt. Das Interesse an den Fortbildungsveranstaltungen in Oberösterreich und Salzburg war rege - für manche wurde die Fortbildung allerdings zu spät angeboten. Obwohl man sich bemüht hat, ein breites Angebot zu organisieren, konnten nicht alle Pädagoginnen erreicht und zufrieden gestellt werden. Inhaltlich ging es darum, das Thema Sprachförderung differenzierter zu betrachten und sich mit dem Zweitspracherwerb, Methoden der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung auseinander zu setzen. Die Annahme des Ministeriums, dass die Inhalte der Webseite Sprachbaum entsprechend vermittelt werden müssen, bestätigte das Kindergartenreferat in Salzburg. Sowohl Umfang als auch Inhalt der Unterlagen der Webseite wurden heftig kritisiert: "Da ist sowieso nichts drinnen gestanden, mit dem ich was anfangen hätte können" (117).

Die Kindergartenpädagoginnen der Wiener Magistratskindergärten sehen Sprachförderung ganz selbstverständlich als Teil ihrer pädagogischen Arbeit an, wissen über mögliche Unterstützungsformen Bescheid und fühlen sich großteils in diesem Bereich als Expert/innen. Im Gegensatz dazu hat es den Pädagoginnen in einer Privateinrichtung an Information, Unterstützung und Expertise gemangelt.

In Oberösterreich klärte sich die nebulose Situation um die Sprachförderung meist erst bei Fortbildungsveranstaltungen auf, wo die integrative Form der Förderung als gute Lösung skizziert wurde: "Zuerst waren wir über die 120 Einheiten schockiert, aber das ist dann richtig gestellt worden. Da braucht man nicht richtige Einheiten anbieten, sondern so wie früher

auch, das ist im Bildungsauftrag integriert. Es gab eine Irritierung, ob man da die Kinder die einzelnen Stunden herausnehmen muss. Am Anfang waren wir deswegen verunsichert, aber die Fortbildung hat dann aufgeklärt, wie das gemeint ist." (213). Für andere brachte die Fortbildungsveranstaltung keine konkreten Anknüpfungspunkte: Die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung war "nicht zielführend" (218). Andere waren über die Möglichkeit der Teilnahme gar nicht informiert.

In Salzburg hat ein Teil der Kindergartenpädagoginnen Fortbildungen zum Thema absolviert und war großteils zufrieden damit, die anderen Pädagoginnen hätten auch gern eine Fortbildung zum Thema besucht oder Unterstützung in Form von Materialien erhalten.

Die externen Sprachtrainerinnen in Linz und Salzburg Stadt sowie die Kursleiterinnen in Wien erhielten vor Beginn der Maßnahme gezielt eine eigene Einschulung.

Personal mit pädagogischer Grundausbildung übernimmt Sprachförderung

In allen drei Bundesländern wurde die Sprachförderung von Personal mit pädagogischer Grundausbildung durchgeführt. Darüber hinaus wurden keine weiteren Anforderungen an die Sprachtrainerinnen gestellt. In Wien wurde zusätzliches Personal ausschließlich für die Sprachkurse für Kinder ohne Kindergartenplatz gesucht. Für die Sprachförderung der Kinder, die ohnehin einem Kindergartenplatz in einem Magistratskindergarten haben, gab es keine zusätzlichen Personalressourcen. Die Kursleiterinnen mussten schon in einem Dienstverhältnis mit der MA 10 stehen und es musste ihnen möglich sein, an zwei Wochentagen vormittags den Kurs abzuhalten – daher wurden in Wien hauptsächlich Hortpädagoginnen für diese Aufgabe angesprochen. Auch im Privatkindergarten gab es für die Durchführung der Maßnahme keine zusätzlichen Ressourcen.

In Oberösterreich versuchte man die Sprachförderung ebenfalls mit bereits vorhandenem Personal abzudecken – entweder wurde die Kinderdienstzeit etwas anders verteilt, um die Sprachförderung durchführen zu können oder man hat die Stunden einer Pädagogin aus dem Team gering erhöht. In der Stadt Linz wurden externe Sprachtrainer/innen angestellt, darunter waren auch Lehrer/innen oder pensionierte Kindergartenpädagoginnen. In Salzburg war der Anteil externer Pädagoginnen als Sprachtrainerinnen besonders groß. Neben Kindergartenpädagoginnen wurden vor allem auch Lehrer/innen als mobile Expert/innen eingesetzt. Nur in Gemeinden, wo wenig Sprachtickets verteilt worden sind, wurde die Förderung integrativ in der Gruppe übernommen.

Unterschiedliche Formen der Sprachförderung

In Wien wurde die Sprachförderung in organisatorischer Hinsicht zweigeteilt: Kinder mit Kindergartenplatz konnten ihr Ticket im Kindergarten einlösen und wurden dort im Rahmen der Bildungsarbeit integrativ gefördert. Durch Umverteilung von Ressourcen war es möglich, die Kinder mit Sprachticket in Kleingruppen oder einzeln zu fördern. Eine Veränderung des Kindergartenalltags bedeutete die Maßnahme aus Sicht der Pädagoginnen nicht. Kinder ohne Kindergartenplatz wurden eingeladen, sich bei einer Servicestelle zu melden und dort einem Sprachförderkurs zugeteilt. Der Sprachkurs fand zwei Mal wöchentlich in einem Ausmaß von drei Stunden statt – im Zeitraum von März bis Ende Juni konnten dadurch die 120 Stunden abgedeckt werden. Die Gruppengröße in den Sprachkursen lag bei rund 10 Kindern, meist mit eher heterogenem Sprachniveau.

Im privaten Kindergarten wurden ebenfalls durch Umverteilung drei Wochenstunden für die Sprachförderung geschaffen.

In Oberösterreich wurde die Sprachförderung für Kinder mit Ticket großteils von den Kindergartenpädagoginnen in der Gruppe angeboten. Den Pädagoginnen wurde das Thema Sprachförderung wieder bewusster. In einer der beiden Einrichtungen, wo eine Pädagogin die Sprachförderung zu bestimmten Zeiten gruppenübergreifend angeboten hat, stand die Förderung unter dem Schriftzug "Deutsch lernen", weil die Kinder dafür am Nachmittag

extra in den Kindergarten gebracht werden mussten. Im Großen und Ganzen wurde das von den Eltern regelmäßig in Anspruch genommen. In der anderen Einrichtung wurde die Förderung in den Tagesablauf integriert. In Linz startete nach Ostern die zusätzliche Sprachförderung in Kleingruppen durch die Sprachtrainerinnen. Die Förderung fand drei Mal in der Woche eine Einheit lang statt und lag zum Teil auch außerhalb der Kernbetreuungszeit. Die Kinder haben regelmäßig an der Förderung teilgenommen. Bei der Integration der externen Sprachförderung in die alltägliche Kindergartenarbeit gab es sowohl positive als auch negative Erfahrungen.

In Salzburg wurde an mehr als der Hälfte der befragen Einrichtungen die Sprachförderung in Kursform abgehalten – zum Großteil durch externes Personal. Diese Form der Förderung wurde unabhängig vom Bezirk immer dann eingesetzt, wenn an einem Standort genug Tickets für die Bildung einer Sprachfördergruppe ausgehändigt worden sind. An drei dieser Standorte konnte man schon auf Erfahrung in der vorschulischen Sprachförderung zurückgreifen, weil es schon Pilotprojekte gegeben hat. Für die zusätzlichen Kosten kamen die jeweiligen Gemeinden auf. Die Kursform konnte meist die erforderlichen 120 Stunden nicht zur Gänze abdecken, sodass die externe Förderung um integrative Förderung ergänzt wurde. An den Standorten mit integrativer Förderung gab es abgesehen von einer Einrichtung die Rückmeldung, dass für spezielle Sprachförderung kaum Zeit bleibt und sie eine andere Form der Förderung begrüßen würden.

Besonders schwierig gestaltete sich die Situation in Oberösterreich und Salzburg, Sprachförderangebote für Kinder ohne Kindergartenplatz anzubieten. Für diese Kinder gab es oft kein Angebot für Sprachförderung.

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht, in welchem Bundesland wie viele Tickets ausgegeben und eingelöst wurden⁴.

Bundesland	ausgegeben	eingelöst	in Prozent
Wien	2416	2356	97,5%
Salzburg	617	486	78,8%
Oberösterreich	1566	?	?
Niederösterreich	1844	1650	89,5%
Vorarlberg	547	480	87,8%
Kärnten	184	142	77,2%
Tirol	691	527	76,3%
Burgenland	175	120	68,6%
Steiermark	848	?	?

Tabelle 1: Anzahl ausgegebener und eingelöster Sprachtickets

Die Angaben für Wien stimmen mit der bei der MA 10 angeforderten Übersicht nicht überein (vgl. Tabelle 25).

Stellt man die 2509 Kinder, denen eine Sprachfördermaßnahme empfohlen wurde, jenen 2014 Kindern gegenüber, von denen das Ticket abgerechnet worden ist, so würde sich auch in Wien ein Anteil eingelöster Tickets von 80,2% ergeben.

-

⁴ Diese endgültigen Angaben wurden mir vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellt (per Mail 18.4.2007); Auch auf eigene Anfrage konnte von den Kindergartenreferaten der Länder Oberösterreich und Steiermark keine Auskunft über eingelöste Tickets erteilt werden.

⁵ Quelle: MA 10

Kinder, bei denen im Rahmen der Schuleinschreibung Sprachförderbedarf diagnostiziert wurde							
2509							
Eltern stimmen einer Fördermaßnahme und der Datenweiterleitung in der Schule zu				Eltern stim-			
2416 (96.3%)					men einer		
Kinder	Kinder für integrative Förderung Kinder für Sprachkurs eingeladen		Fördermaß-				
	2057 359		nahme und				
Städt. Kdg.	Priv. Kdg.	nicht teilgenommen	teilgenommen	nicht teilgenommen	der Daten-		
1301	619	137	301	58	weiterleitung		
zur Abrechnung eingereichte Sprachtickets				in der Schule			
				nicht zu			
2014			93 (4.7%)				

Tabelle 2: Anzahl ausgegebener und eingelöster Sprachtickets in Wien

Sprachförderung soll ganzheitlich sein

In Wien wurde die Sprachförderung thematisch strukturiert und aufgebaut und besonderer Wert darauf gelegt, dass es sich nicht um ein isoliertes Sprachtraining handelt, sondern die Förderung ganzheitlich geschieht, alle Sinne der Kinder angesprochen werden und die Gesamtpersönlichkeit des Kindes im Mittelpunkt steht. Die Sprachkurse in Wien orientieren sich am Tagesablauf der Kindergärten und greifen auch methodisch sowie inhaltlich auf kindergartenpädagogische Grundsätze und Prinzipien zurück. Aus linguistischer Sicht hat die Wortschatzarbeit einen hohen Stellenwert, welche kombiniert wird mit zahlreichen Wiederholungen. Bei der integrativen Förderung hat man sich bemüht, Sprache noch intensiver in der Kindergartenarbeit zu berücksichtigen. Unterricht zu geben gehöre aber nicht zu den Aufgaben einer Kindergartenpädagogin.

Der Wunsch des oberösterreichischen Kindergartenreferats, Sprachförderung nicht als Anlass zum isolierten Sprachtraining zu nehmen, sondern auf die ganzheitliche Förderung Wert zu legen, wurde auch in Oberösterreich bei der integrativen Förderung erfüllt. Auch die Sprachtrainerinnen in Linz wurden bei der Einschulung dazu angehalten, die Kinder ganzheitlich zu fördern. Sie arbeiteten nach dem thematisch strukturierten Konzept einer Kindergartenleiterin, welche sie auch eingeschult hat. An einem Standort in Oberösterreich, wo die Maßnahme außerhalb der Kindergartenzeit unter der Devise "Deutsch lernen" gestanden ist, hat die Fördermaßnahme eher zum stupiden Aneignen von Wortschatz geführt: "Also ich hab Wert gelegt darauf, dass sie richtig nachsprechen, vom Sprechen an sich waren wir noch weit entfernt, dass sie einen vollständigen Satz alleine zusammenbringen, war überhaupt nicht möglich, wir haben mit Begriffen gearbeitet, dass sie Wörter kennen, ganz alltägliche Sache, im Haushalt, in der Natur" (216). Wird die Sprachförderung in den Kindergartenalltag integriert, so gibt es neben der Wortschatzerweiterung zahlreiche Ziele, welche das freie Sprechen, das Sprechen in ganzen Sätzen, das richtige Betonen etc. verfolgen. Dennoch liegt der Schwerpunkt der Förderung vor allem bei Kindern mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen auf der Erweiterung des Wortschatzes, denn die Begriffsbildung steht vor allem zu Beginn der Förderung im Mittelpunkt. Im Laufe der Kindergartenarbeit werden auch der korrekte Satzbau und das freie Sprechen immer wichtiger und im Rahmen der Schulvorbereitung gehören auch anspruchsvollere Aktivitäten wie Anlauten etc. zum Bildungsangebot.

Der Absicht des Ministeriums, dass die Förderung Lebens- und Handlungsbereiche der Kinder umfasst, wurde auch in Salzburg meist entsprochen, weil sich die Sprachförderung fast immer an Themen orientiert hat. Die spielerische Förderung wurde ebenfalls umgesetzt, wobei sich in Salzburg leichte Unterschiede zwischen Kindergartenpädagoginnen und Lehrerinnen, die die Förderung angeboten haben, feststellen ließen; und zwar indem Lehrerinnen klar zum Ausdruck bringen, dass die Förderung nicht nur Spaß machen soll, sondern auch ihre Zielsetzung erreichen muss. Die Sprachförderung der Lehrerinnen hat eher schulischem

Charakter: "Ich sehe das jetzt nicht so spielerisch, sondern dass das schon einfach mehr Zug dahinter ist. Auf Schule dann mehr" (113). Neben der Wortschatzerweiterung geht es den Pädagoginnen auch um das Sprechen in ganzen Sätzen und das freie Sprechen. Die externe Förderung konnte in den meisten Fällen nur einen Teil des erforderlichen Förderausmaßes abdecken und musste oft durch integrative Angebote ergänzt werden. In Salzburg Stadt berichtet die Sprachtrainerin davon, dass die Kinder insgesamt nur maximal 18 Stunden Förderung erhielten, meist als Einzelförderung.

Dokumentation

Der Förderverlauf wurde überall mit dem Evaluationsbogen des Ministeriums dokumentiert. Abgesehen von diesem Bogen gab es sehr unterschiedliche Methoden der Dokumentation: bei der integrativen Förderung verwies man darauf, dass Sprachentwicklung in den gängigen Beobachtungsbögen der Kindergärten dokumentiert wird und die Förderung auch in der Planung und Reflexion Berücksichtigung findet. Bei der externen Förderung hat man auf weitere Dokumentation zumeist verzichtet, sich nur bei Auffälligkeiten unter Umständen Notizen gemacht.

Sprachförderung ist zentraler Bestandteil der Bildungsarbeit

In Wien wird die Initiative Frühe Sprachförderung dahin gehend interpretiert, dass Kindergärten Aufgaben der Schule übernehmen und dadurch die Schulen entlastet werden sollen. Von manchen Kindergartenpädagoginnen wird das Sprachticket als Kritik der Schulleitung an der Arbeit des Kindergartens gesehen – als würde der Kindergarten seinem Bildungsauftrag nicht gut genug nachkommen. Aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen findet jedoch Sprachförderung statt, sobald ein Kind den Kindergarten besucht. Die Initiative Frühe Sprachförderung hat daher in der Bildungsarbeit – wenn überhaupt – nur kleine Ergänzungen erfordert: "Wir haben diese Kinder mit Ticket noch intensiver gefördert" (314). Sprachförderung bedeutet in den meisten Fällen keine neue Anforderung: "Für uns stellt die Sprachförderung keine Veränderung im Kindergartenbetrieb dar. Das ist für uns nichts Neues" (312). Dennoch gibt eine Kindergartenpädagogin zu bedenken, dass man Sprachförderung einer Person nicht aufzwängen kann, weil dazu auch eine interkulturelle Haltung notwendig ist.

Sprachförderung findet aus Sicht der Pädagoginnen in den Kindergärten Oberösterreichs sowieso statt, dennoch hat die Maßnahme den zentralen Stellenwert der Sprachförderung wieder mehr ins Bewusstsein gerückt. Andererseits hat die Frühe Sprachförderung den Erfolgsdruck auf die Kindergartenpädagoginnen erhöht, weil das Ticket einen Gutschein über 120 Stunden Sprachförderung darstellt und ihnen damit Verantwortung übergeben wird. Die Pädagoginnen erleben das Sprachticket daher als Fluch und Segen zugleich: "Bei der nächsten PISA-Studie" heißt es dann, "wir sind die Bösen, weil wir ja die Förderung gemacht haben" (214).

Auch in Salzburg vertreten die Kindergartenpädagoginnen die Meinung, dass Sprachförderung immer relevant ist und nicht erst im letzten Jahr. Eine Pädagogin hat gemeint "jetzt krieg ich 80 Euro für das, was ich eh schon immer mache" (112).

Kurzzeitige Förderung kann keine Wunder bewirken

Die Sprachkurse in Wien wurden von Kindern besucht, die fast keine Kenntnisse der deutschen Sprache haben. Aus Sicht der Kursleiterinnen sind die Sprachkurse für Kinder ohne Kindergartenplatz der Tropfen auf den heißen Stein, weil eine Förderung über einen Zeitraum von drei Monaten viel zu kurz ist. Generell haben sich die Kinder in der Gruppe wohl gefühlt und enorme Fortschritte gemacht – vor allem im Sozialverhalten. In Hinblick auf die Sprachförderung gab es vor allem Fortschritte beim Sprachverständnis. Die Kursleiterinnen schätzen den Erfolg der Maßnahme aber eher kritisch ein und vertreten die Meinung, dass diese Kinder dem Unterricht in der ersten Klasse nicht folgen können. Die Förderung in

kleinen Gruppen wird dennoch von vielen Pädagoginnen als gute Schulvorbereitung gesehen. Sie geben aber zu bedenken, dass es im Förderzeitraum etliche Drop-Outs gegeben. Auch ein einjähriger Kindergartenbesuch ist aus Sicht der Pädagoginnen zu kurz, um den sprachlichen Anforderungen im Unterricht gewachsen zu sein.

Bei der integrativen Förderung können in allen drei Bundesländern ebenfalls Fortschritte beim Verstehen der deutschen Sprache beobachtet werden und dass die Hemmschwelle zu sprechen bei den Kindern sinkt. In Oberösterreich und Salzburg wird angemerkt, dass die Kinder nicht nur auf Grund des Sprachtickets Entwicklungsfortschritte machen, sondern sich die Kinder auch früher weiterentwickelt haben. Auch in Oberösterreich gibt es eine kritische Stimme, die eingesteht, dass die Förderung auf ein Wörterlernen beschränkt war und die Ziele nicht erreicht werden konnten. In Salzburg und Oberösterreich waren zum Teil keine Effekte der Förderung wahrnehmbar. Die Förderung eines Kindes ohne Kindergartenplatz sei wenig zielführend, weil die Zeit sehr kurz ist.

5.1.4 Kooperation Kindergärten – Eltern – Schule

Die Maßnahme Frühe Sprachförderung betrifft die Schnittstelle Kindergarten – Schule. Sowohl Schulbehörden und Schulen als auch die Kindergartenreferate und Kindergärten sind bei der Implementierung der Maßnahme für jeweils ein Aufgabengebiet verantwortlich. Daher stellt sich insbesondere bei der Realisierung der Maßnahme die Frage, ob und inwieweit diese beiden Handlungsfelder zusammenarbeiten. Der folgende Abschnitt geht daher der Frage nach, wie die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Volksschulen funktioniert und welche Reibungsflächen es dabei gibt. Außerdem geht es um die Frage, wie die Informationen über dieses Konzept von den Schulleiter/innen und den Kindergartenpädagoginnen an die Eltern weitergegeben wurden und wie die Maßnahme von den Eltern akzeptiert wird.

Kooperation Kindergarten und Schule noch ausbaufähig

Einig scheint sich die Schulaufsicht in der Frage zu sein, dass die Qualität der Zusammenarbeit von den Initiativen, Rahmenbedingungen und handelnden Personen abhängt. Die Kontakte zwischen Schule und Kindergarten werden zwar durch räumliche Nähe begünstigt, sind aber keinesfalls ein Garant für gedeihliche Zusammenarbeit.

Die Schulaufsicht bemüht sich zwar bereits um Vernetzung an der Schnittstelle, Optimierungsmöglichkeiten werden allerdings durchwegs erkannt: "Es handelt sich um eine Nahtstelle und noch nicht um eine verwachsene Naht. Das ist ein Faktum." (532) Die Maßnahme Frühe Sprachförderung hat nicht unbedingt zu einer intensivierten Zusammenarbeit beigetragen, sondern vor allem gezeigt, welche Schwachstellen es in der Kommunikation zwischen den beiden Institutionen gibt.

Auch den drei Kindergartenreferaten wäre eine stärkere Vernetzung mit den Schulen ein großes Anliegen, vor allem in Hinblick auf Schulreife und Übergang.

In Wien gibt es an manchen Standorten Kontakte zwischen Kindergärten und Schulen, dennoch plädiert der Großteil der Kindergartenleiterinnen und der Schulleiter/innen für eine Intensivierung der Vernetzung: "Ich würde die Zusammenarbeit allen ganz dringend empfehlen, das ist das Um und Auf" (308). Zusammenarbeit wäre einerseits notwendig, damit die Schule den Kindergartenpädagoginnen die Kriterien für Schulreife transparent machen kann; andererseits wäre ein Dialog erforderlich, damit die Wiener Schulleiter/innen Informationen darüber erhalten, welche Kinder das Ticket einlösen, wo und wie sie es einlösen, welche Fortschritte sie machen. In dieser Hinsicht gibt es enormen Verbesserungsbedarf. An einigen Standorten hat die Sprachförderung in den Kindergärten das Verhältnis zur Schule sogar belastet, weil die Schulen die Vorlaufgruppen verloren haben.

In Oberösterreich gibt es an den meisten Standorten gute Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen und der Kontakt wird als rege und intensiv bezeichnet; nur vereinzelt gibt es nur sporadischen Kontakt. Auf dieser Basis wurde auch die Frühe Sprachförderung abgestimmt – konkrete Zusammenarbeit in Hinblick auf die Sprachförderung war aber eher die Ausnahme als die Regel.

In Salzburg gab es auch in Hinblick auf die Sprachförderung an den meisten Standorten kontinuierlich Kontakte, Austausch und Vernetzung und die Sprachförderung war Thema der Zusammenarbeit. An den wenigen Standorten, wo die Zusammenarbeit nicht wie erwünscht verlaufen ist bzw. keine Kooperation stattfindet, war der Wunsch nach Vernetzung besonders groß. Die Rückkoppelung (was im Kindergarten im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen gemacht wird) war in Salzburg ebenfalls öfter mangelhaft.

Erwünscht wird von den Kindergartenleiterinnen aus allen Bundesländern ein Dialog mit der Schule, um über die schulischen Erwartungen an den Sprachschatz der Kinder Bescheid zu wissen. Eine Kindergartenpädagogin meint dazu: "Man sollte eigentlich wissen, was dem Lehrer im Herbst dann wichtig ist, damit man die Kinder dorthin führen kann. [...] Ich hab ja nicht gewusst, was sie brauchen" (117). In allen drei Bundesländern werden die datenschutzrechtlichen Bestimmungen in Hinblick auf Zusammenarbeit als kontraproduktiv eingeschätzt: "Problematisch ist, dass uns die Hände gebunden sind wegen dem Datenschutz. Wenn man aber nicht weiß, was im Kindergarten gemacht worden ist, wie soll man dann in der Schule eine richtige Förderung aufbauen?" (207). "Das Handicap besteht darin, dass man eine Einwilligung der Eltern braucht, um an Informationen aus dem Kindergarten kommen zu dürfen. Ich finde das nicht gut, dass man sich über die Kinder nicht austauschen darf. Wir haben ja eh beide den Vertrauensgrundsatz und die Amtsverschwiegenheit, da geht man eh nicht hausieren damit. Das gehört schon gelockert, weil die Institutionen aneinander anschließen und eine Einheit bilden sollen" (208). Die Schulleiter/innen sind der Ansicht, dass der Übergang bei weniger strengen Auflagen fließender sein könnte: "Wir sollten wissen, wo das Kind in seiner Entwicklung steht, wo es Schwierigkeiten hat" (202).

Sprachticket löst bei Eltern einerseits Ängste, andererseits hohe Erwartungen aus

Die Eltern in Oberösterreich und Salzburg haben den frühen Einschreibtermin zwar akzeptiert, stehen dieser Neuerung aber eher skeptisch gegenüber.

Die Schulleiter/innen versuchten, den Eltern das Sprachticket als reizvolle Möglichkeit darzustellen, dass ihr Kind vor Schulbeginn noch gefördert wird und dadurch der Schulstart einfacher wird. Der überwiegende Teil der Eltern reagiert positiv auf das Angebot der Sprachförderung und nimmt die Förderung vor Schulbeginn gern an. In wenigen Fällen löst der Scheck bei den Eltern Ängste aus – sie befürchten, dass ihr Kind den Anforderungen in der Schule nicht gewachsen sein würde oder dass ihr Kind könnte dadurch stigmatisiert werden könnte. Eine Mutter äußerte Bedenken, dass "ihr Kind dadurch abgestempelt wird" (310). Vereinzelt lehnen die Eltern diese Förderung ab, weil sie der Ansicht sind, dass ihr Kind schon sehr gut spricht. Andere Eltern haben aus Eigeninitiative um ein Sprachticket für ihr Kind gebeten.

In Wien und Oberösterreich entstand bei den Eltern auf Grund des Sprachtickets eine hohe Erwartungshaltung. Die Eltern erkundigten sich nach den Sprachkursen und die Pädagoginnen mussten ihnen auf zahlreichen Wegen vermitteln, dass Sprachförderung im Rahmen der Kindergartenarbeit gemacht wird und das Ticket auf diese Weise eingelöst wird. Auch diese Form wurde schließlich von den Eltern akzeptiert.

Für externe Förderangebote wie die Sprachkurse oder in Form zusätzlicher Förderangebote sind die Eltern sehr dankbar. Bei den Sprachkursen in Wien waren die Kontakte zu den Eltern durchwegs positiv, sodass unrealistische Erwartungshaltungen dieser Eltern korrigiert werden konnten. Die Eltern sind nämlich, was den Zweitspracherwerb ihrer Kinder betrifft, oft sehr ungeduldig. Kommunikation mit den Eltern ist auf Grund von Sprachschwierigkeiten oft nur schwer möglich. Die Eltern sorgen sich eher um die Schulreife ihres Kindes im

Allgemeinen und nicht um die Fortschritte auf Grund des Sprachtickets im Besonderen, weil es den Eltern wichtig ist, dass die Kinder gute Schüler werden.

Kritische Stimmen haben angemerkt, dass sich mache Eltern durch die Maßnahme vielleicht entlastet und von ihrer Zuständigkeit für den Spracherwerb befreit fühlen – darin orten manche Gefahren. Generell wird von den Kindergartenpädagoginnen und Schulleiter/innen betont, wie wichtig die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Unterstützung durch das Elternhaus ist. Sie sehen in der Elternarbeit als einen wesentlichen Schlüssel für Erfolg. Die Arbeit von Kindergarten und Schule muss auch von den Eltern unterstützt werden.

5.1.5 Bewertung und Bilanzierung

In diesem Abschnitt wird eine erste Bilanz über die Einführung der Maßnahme gezogen. Es werden die wichtigsten Stärken und Schwächen der Frühen Sprachförderung identifiziert und Veränderungen, welche sich die Expert/innen bei der Maßnahme Frühe Sprachförderung vorstellen können, aufgezeigt. Außerdem fällt die Maßnahme in den hoch sensiblen Bereich der Schuleingangsphase und in Hinblick auf diese Nahtstelle gibt es immer wieder Diskussionen um ein kostenloses Kindergartenjahr und/oder ein verpflichtendes Vorschuljahr. Daher wird auch beleuchtet, ob es sinnvoll ist, dass die Sprachstandsfeststellung in der Schule durchgeführt wird, die Förderung jedoch im Kindergarten stattfindet.

Aufgabenteilung ist zum Teil umstritten

Die Sprachstandsfeststellung sollen Pädagog/innen durchführen, welche dafür qualifiziert und kompetent sind - egal ob Kindergartenpädagogin oder Lehrer/in: "Das Screening soll jemand durchführen, der dafür ausgebildet ist und weiß, worauf zu achten ist" (503). Hauptargument für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung an der Schule ist, dass nur dort alle Kinder erfasst werden. Gegen die Schule und für den Kindergarten spricht, dass die Kindergartenpädagoginnen die Kinder schon länger kennen, während in der Schule nur eine Momentaufnahme möglich ist und als hemmende Faktoren die völlig fremde Umgebung sowie die unbekannte Lehrperson hinzukommen. Systematische Beobachtungen in den Kindergärten dokumentieren die Entwicklungsverläufe viel besser. Diese Ansicht wird nicht nur von den Pädagoginnen in den Kindergärten vertreten, sondern auch von den Schulleiter/innen: "Die Sprachstandsfeststellung könnte man sich ersparen, weil da haben die Kindergärtnerinnen, die schon lange mit den Kindern zu tun haben, viel besseren Einblick" (102). Um nicht einen Kompetenzstreit bezüglich der Sprachstandsdiagnose aufkommen zu lassen, sehen sowohl Kindergartenpädagoginnen als auch Schulleiter/innen eine Lösung in der Zusammenarbeit: Bei der Ticketvergabe sollten beide Institutionen enger kooperieren und sich bei der Entscheidung absprechen. Als andere Lösung wird vorgeschlagen, das Screening in der Schule nur bei den Kindern durchzuführen, die keinen Kindergartenplatz haben bzw. auch jene Kinder, die von den Kindergartenpädagoginnen für die Diagnose in der Schule vorgeschlagen werden.

In Bezug auf die Förderung sieht die Schulaufsicht in Salzburg und Oberösterreich Sprachförderung einerseits als Teil der Schulvorbereitung, welche eindeutig in den Kompetenzbereich des Kindergartens fällt und aus ihrer Sicht daher auch dort wahrgenommen werden sollte. Andererseits gibt es vor allem in Wien, aber auch in Salzburg – zahlreiche Äußerungen, welche den Kindergartenpädagoginnen die Förderkompetenz absprechen, weil sie keine fundierte Ausbildung dafür haben: "Ich bin davon überzeugt, dass die Qualität besser wäre, wenn die Förderung von Grundschulexpertinnen durchgeführt werden würde. Ich glaube nicht, dass Kindergärtnerinnen zum jetzigen Zeitpunkt eine Ausbildung haben, dass sie das qualitätsvoll bewältigen können. Ich würde mir für die Förderung im sprachlichen

Bereich schon Personen wünschen, die entwicklungspsychologisch und fachlich entsprechend qualifiziert sind" (531). In Wien wird daher der Wunsch nach den schulischen Sprachförderung für diese Kinder geäußert – und zwar nach dem bekannten Modell der Vorlaufgruppen: "Jedem ist leid um die Vorlaufgruppen" (533).

Laut Auskunft aus dem Ministerium war eine schulische Förderung dieser Kinder zu Beginn nicht ausgeschlossen, in Absprache mit der Berufsgruppe der Kindergartenpädagoginnen hat man sich jedoch schließlich darauf geeinigt, die Förderung an die vorschulischen Einrichtungen anzubinden.

In Wien sind manche Pädagoginnen der Ansicht, dass für Kinder ohne Kindergartenplatz nichts gegen die Förderung an der Schule spricht, weil sie dann schon die Räumlichkeiten und die Lehrkraft kennen lernen können. Sie können sich also ein Fortbestehen der Vorlaufgruppen vorstellen. Die Schulleiter/innen hätten für Kinder ohne Kindergartenplatz auch gern die Vorlaufgruppen weitergeführt, sie würden diese Förderangebote gern zu ihrem Aufgabengebiet zählen. Für Kindergartenkinder ist eine Förderung vor Ort aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen in Wien und Oberösterreich am besten, weil für Lernprozesse eine vertraute Umgebung und Bezugsperson wichtig sind. Im Kindergarten findet die Förderung ganzheitlich statt und ist im Bildungsauftrag integriert, sodass der Kindergarten ideale Voraussetzungen für den Spracherwerb bietet. Auch ein Teil der Wiener Schulleiter/innen vertritt die Meinung, dass die Förderung von Kindergartenkindern am besten durch die vertraute Pädagogin angeboten werden sollte und die integrative Förderung daher der richtige Weg ist.

Vereinzelte Schulleiter/innen in Oberösterreich und Salzburg erhoffen sich von der Sprachförderung keine Wunder, sind aber der Meinung, dass die Kindergärten ihr Bestes tun: "Es wird im Kindergarten sowieso etwas gemacht – auch ohne dieser offiziellen Sprachförderung. Die bemühen sich ja sowieso" (310). Vereinzelt treten Schulleiter/innen dieser beiden Bundesländer für eine schulisch organisierte Sprachförderung ein, weil Kindergartenpädagoginnen für diese Aufgabe nicht adäquat ausgebildet sind.

In Salzburg hat man keine eindeutige Präferenz für den Kindergarten oder die Schule als Ort, wo die Förderung stattfinden sollte. Den Pädagoginnen ist wichtig, dass die Förderung jemand durchführt, der dafür ausgebildet ist und die Inanspruchnahme der Förderung soll für die Eltern mit möglichst wenig Aufwand verbunden sein. Eine Leiterin meint, unter Gesichtspunkten der modernen Pädagogik kommt für sie nur die integrative Förderung im Kindergarten in Frage: "Ordentliche Sprachförderung heißt zusätzliches Personal den ganzen Tag" (112).

Die Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen, ob jene Kinder mit Förderbedarf ein Ticket erhalten haben, variiert von Standort zu Standort sehr. An manchen Standorten deckte sich die schulische Diagnose mit den eigenen Erfahrungen, an manchen Standorten war man verwundert, warum Kinder mit guten Sprachkenntnissen ein Ticket bekommen, an anderen Standorten war man darüber verärgert, dass es viel zu wenig Sprachtickets gab. Diese Erfahrungen machten die Kindergartenpädagoginnen in allen drei Bundesländern. Sie vermuten, dass die Vergabe einerseits vom an der Schule verfügbaren Kontingent abhängt und andererseits die Anforderungen an den Schulstandorten variieren.

Wenige Stärken und zahlreiche Schwächen werden identifiziert

Die Idee des Projekts wird zwar begrüßt, die Einführung der Maßnahme ist aus Sicht der Beteiligten jedoch eher chaotisch verlaufen, sodass bei der Umsetzung noch einiges korrigiert werden sollte.

Schulaufsicht und Verantwortliche für Kindergartenwesen sind vorerst mit ihrer Organisation und der Umsetzung zufrieden, wollen dennoch Optimierungsvorschläge aus der Praxis einholen und diese dann auch umsetzen. Aus Sicht der meisten Schulleiter/innen hat der

schulische Teil gut funktioniert, nur für vereinzelte Schulleiter/innen macht die Sprachstandsfeststellung keinen Sinn. Die Kindergartenpädagoginnen bilanzieren die Maßnahme eher skeptisch – die Umsetzung hat an vielen Standorten zwar funktioniert, mit den Rahmenbedingungen ist man jedoch nach wie vor nicht glücklich.

Die Idee der Frühen Sprachförderung wird von Schulbehörden und Schulleiter/innen als zentrale Stärke der Maßnahme gesehen. Im Bereich des Kindergartens wird vor allem die Tatsache, dass Sprachförderung von den Pädagoginnen wieder thematisiert wird und damit im Bildungsauftrag wieder verstärkt wahrgenommen wird, als besonders positiv erlebt. Als positiven Nebeneffekt erhoffen sich vereinzelte Pädagoginnen, dass auf Grund der Frühen Sprachförderung der Kindergarten in der Öffentlichkeit verstärkt als Bildungseinrichtung wahrgenommen wird.

Als zentrale Schwäche der Maßnahme wird die rasche Einführung der Frühen Sprachförderung genannt. Lange Zeit haben wichtige Informationen gefehlt, z. B. wer die Sprachförderung durchführt, wo Kinder ohne Kindergartenplatz gefördert werden, was die Sprachförderung leistet etc. Für alle Beteiligten kamen wichtige Informationen zu spät und Informationsweitergabe und Informationsfluss werden als schlecht beurteilt.

Die Dauer der Förderung wird von vielen Expert/innen als viel zu kurz bewertet. Daher treten sowohl Vertreter/innen der Schulbehörden und Kindergartenreferate als auch die Schulleiter/innen und Kindergartenpädagoginnen für ein Sprachförderkonzept ein, das nicht erst im Jahr vor Schulbeginn ansetzt, sondern schon früher: "Die Phase der Förderung war zu kurz. Was kann in vier oder fünf Monaten passieren? Die Förderung müsste früher erfolgen" (533). Die Sprachförderung sollte aus Sicht der Schulleiter/innen mindestens ein Jahr dauern - aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen ist der mehrjährige Besuch des Kindergartens ideal, um die Kinder auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten. Die Förderung sollte am besten schon im Alter von vier Jahren einsetzen: "In ein oder zwei Jahren kann man die Sprachkompetenz so aufbauen, dass die Kinder mit einem Wortschatz in die Schule kommen, wo das Niveau passt" (314). Auch zahlreiche Schulleiter/innen sehen im Kindergarten - bei entsprechend veränderten Rahmenbedingungen - den altersadäquaten Ort für die Förderung und erkennen das Bemühen der Kindergartenpädagoginnen: "Kinder aus einem Kindergarten, der mit Ressourcen ausgestattet ist, dort sind die Kinder ohnehin in guten Händen und lernen die Sprache in altersadäquater und spielerischer Form. Schwierig ist es bei den Kindern, die nicht den Zugang zum Kindergarten haben" (305).

Die Rahmenbedingungen für die Sprachförderung müssen unbedingt überdacht und verbessert werden: Zum einen fordern manche Pädagoginnen eine fundierte Ausbildung für die Sprachförderung, zum anderen wäre die Sprachförderung unter veränderten Rahmenbedingungen weit effektiver – die integrative Förderung sollte mit mehr Stammpersonal und in kleineren Gruppen angeboten werden: "Ordentliche Sprachförderung heißt zusätzliches Personal den ganzen Tag" (112). Bei den externen Sprachfördergruppen hat sich herausgestellt, dass die Gruppengröße acht Kinder nicht übertreffen sollte. Darüber hinaus benötigen die Pädagoginnen Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihrer pädagogischen Arbeit und fordern eine bessere Entlohnung ihrer Tätigkeit ein.

In Oberösterreich hat der Landesschulrat für die Pilotphase der Frühen Sprachförderung die Maßnahme auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch beschränkt. Sowohl von einigen Schulleiter/innen als auch von Kindergartenpädagoginnen wird diese Vorgehensweise kritisiert und man tritt dafür ein, auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache bei Sprachrückständen entsprechend zu fördern: "Es fehlt auch den einheimischen Kindern am Sprachschatz, am Benennen von Dingen. Bei der ARGE-Sitzung war schon ein einhelliger Tenor, dass diese Förderung auch einheimische Kinder brauchen würden" (101).

Bei den Fördermaßnahmen ist umstritten, ob die freiwillige Inanspruchnahme des Angebots positiv oder negativ zu sehen ist. "Verpflichtend ist ein bisschen problematisch", meint man in der MA 10. Man möchte die Eltern nicht entmündigen, sondern die Angebote so attraktiv gestalten, dass sie angenommen werden. Zwei Schulleiter/innen hingegen meinen: "Die Schwachstelle ist die Freiwilligkeit. Es sagen dann die Eltern nein, wo es um den Sprachstand des Kindes am Schlimmsten bestellt ist" (309). "Die Freiwilligkeit stört mich schon. Das müsste verpflichtend sein. Der Schulbesuch ist auch verpflichtend" (201).

Teilweise empfinden die Kindergartenpädagoginnen großen Druck, weil auf Grund des Sprachtickets unter den Eltern, Lehrer/innen und in der Öffentlichkeit insgesamt die Erwartungshaltung hoch ist. Im schulischen Handlungsfeld herrscht hingegen Unmut darüber, dass man keinen Einblick in die Art und Qualität der Förderung hat – besonders starke Unzufriedenheit gibt es diesbezüglich in Wien: "Jetzt ist nebulos, was im Kindergarten passiert. Die Schwäche ist wirklich, dass wir überhaupt nicht wissen, was im Kindergarten gemacht wird. Wir kennen das Konzept nicht, nach dem sie arbeiten" (304).

In allen Bundesländern wird der finanzielle Beitrag des Bundes zur Maßnahme heftig kritisiert, weil 80 Euro pro zu förderndem Kind nur einen Bruchteil der Kosten abdecken und den größten Teil der Finanzierung die Kindergartenträger aufwenden müssen. "Das Geld ist der Hauptknackpunkt. […]Es fehlt einfach an den Ressourcen" (401). Das Salzburger Kindergartenreferat würde 400 Euro als angemessenen Betrag sehen.

Als Schwäche wird außerdem identifiziert, dass bei der Frühen Sprachförderung die Förderung der Muttersprache nicht berücksichtigt wird. Viele Pädagoginnen geben zu verstehen, dass die Zweitsprache Deutsch nur dann gut erworben werden kann, wenn die Erstsprache gefestigt ist. Man sollte die Kinder schon ab dem 2. und 3. Lebensjahr in ihrer Muttersprache fördern und dann schön langsam auch zum Deutsch übergehen. "Mein Weg wäre ein anderer: "Ich fördere die Muttersprache, weil wenn man die Muttersprache ordentlich kann, dann ist Deutsch lernen nicht schwierig" (306).

Mögliche Veränderungen der Schuleingangsphase

Für die Schulbehörden steht eine Veränderung der Schulpflicht und damit der Schuleingangsphase im Raum - man könnte sich sowohl eine Flexibilisierung als auch eine Vorverlegung vorstellen. Bei einer Verpflichtung müsste man sich dann überlegen, im Rahmen welcher Institution dieses Jahr stattfindet - hier gibt es sowohl Argumente für den Kindergarten als auch für die Schule. Einem kostenlosen Kindergartenjahr kann man teilweise nichts abgewinnen (was nichts kostet, wird nicht wertgeschätzt), teilweise steht man dieser Idee positiv gegenüber (soziale Barrieren abbauen). Ein verpflichtendes Kindergartenjahr ist aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen und Schulleiter/innen zwar besser als der Kurs oder gar nichts, andererseits sind sie einhellig der Meinung, dass ein Kind den Kindergarten mindestens zwei Jahre besuchen sollte, weil in einem Jahr keine Wunder vollbracht werden können: "Ich heiße den Kindergartenbesuch ab drei Jahren gut, denn in drei Jahren können sie in der Sprache gefördert werden und diese erlernen. Ein Jahr ist fast zu wenig. Ich glaube aber, wenn es ein Jahr lang Pflicht ist, dann haben die Eltern hohe Erwartungen, dass sie bis zur Schule alles können und das können wir nicht erfüllen" (319). Vereinzelt wird der verpflichtende Kindergartenbesuch auch abgelehnt: "Verpflichtung ist nicht gut. Man sollte dazu motivieren, mit allen Möglichkeiten, dass die Kinder möglichst bald in den Kindergarten kommen, aber Pflicht sollte es nicht sein" (212). Um qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können, fordern die Pädagog/innen eine Reduktion der Gruppengröße; um den Übergang vom Kindergarten in die Schule fließender gestalten zu können, wäre eine gemeinsame Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und Volksschullehrer/innen der Grundstein. Sowohl

die Kindergartenpädagoginnen selbst als auch Schulleiter/innen fordern eine Aufwertung des Kindergartens als Bildungseinrichtung: "Die Förderung beginnt im Kindergarten und nicht erst in der Volksschule. Dieser Förderbereich muss in der Öffentlichkeit bewusst gemacht werden." (112).

Langfristig sollte aus Sicht der Expert/innen eine möglichst frühe Sprachförderung einen Beitrag dazu leisten, dass Kindern mit Migrationshintergrund eine bessere Bildungslaufbahn ermöglicht wird und sie dabei unterstützt werden, ihre Potentiale zu entfalten. Wünschenswerte Ergebnisse wäre eine Reduktion von Schüler/innen mit Schullaufbahnverlusten, eine Erhöhung der Zahl der Schüler/innen, die zumindest einen Pflichtschulabschluss haben sowie eine höhere Bildungsaspiration unter den Migrant/innen.

5.2 Wirkung

Die folgenden Ergebnisse stammen aus der zweiten Phase der Evaluation, der Sprachstandsfeststellung mit den Kindern sowie der schriftlichen Befragung der Eltern.

5.2.1 Sprachkompetenz von Kindern mit Ticket im Vergleich zur Referenzgruppe

Aus der Sprachkompetenzerhebung liegen Daten von 177 Kindern mit Ticket vor, die Referenzgruppe (Kinder ohne Ticket) umfasst 176 Kinder. Im Folgenden werden beide Gruppen näher charakterisiert, bevor auf die Sprachkompetenz dieser Kinder im Vergleich eingegangen wird.

Insgesamt haben etwas mehr Buben als Mädchen ein Sprachticket bekommen haben (55% Buben, 45% Mädchen). 15,1% der Kinder mit Ticket sind nicht in Österreich oder Deutschland, sondern anderswo geboren; in der Referenzgruppe sind nur 4,6% der Kinder nicht in Österreich geboren. Von den Kindern mit Sprachförderbedarf haben 4,7% keinen Kindergarten besucht – das sind etwas mehr als in der Referenzgruppe (3,4%). Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht allerdings in der Dauer des Kindergartenbesuchs (vgl. Abbildung 1).

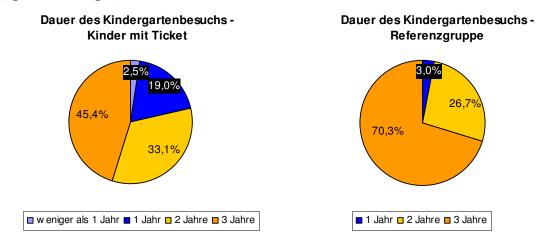


Abbildung 1: Dauer des Kindergartenbesuchs - Kinder mit Ticket und Referenzgruppe im Vergleich

Fast alle Kinder der Referenzgruppe haben den Kindergarten zwei Jahre oder länger besucht (97%). Unter den Kindern mit Ticket hat hingegen fast ein Viertel den Kindergarten nur ein Jahr oder kürzer besucht.

Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kindern mit Ticket und der Referenzgruppe. Der sozioökonomische Status wird mittels ISEI (International Socio Economic Index) erfasst und kann Werte zwischen 19 und 90 haben, wobei niedrige Werte einen niedrigen sozioökonomischen Status repräsentieren, hohe Werte einen hohen sozioökonomischen Status. Kinder mit Ticket haben durchschnittlich einen sozioökonomischen Status von 33,2 (s=10,5), Kinder aus der Referenzgruppe haben im Schnitt einen Statuswert von 45,7 (s=16,0). Kinder mit Ticket weisen im Schnitt einen signifikant niedrigeren Status auf als Kinder der Referenzgruppe (Z=3,1; p<0,05). D. h., dass Kinder aus sozial und finanziell benachteiligten Familien weit häufiger ein Sprachticket erhalten haben.

Im Folgenden wird die Sprachkompetenz der beiden Gruppen (Kinder mit Ticket, Referenzgruppe) näher dargestellt. Die Sprachkompetenz wird mithilfe der 5 Indikatoren des HAVAS dargestellt (Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Gesprächssituation, Wortschatz, Form und Stellung der Verben, Satzverbindungen).

Abbildung 2 zeigt, wie gut die beiden Gruppen die sprachliche Aufgabe des HAVAS, das Erzählen der Bildgeschichte, bewältigen konnten. Bei der Aufgabenbewältigung geht es darum, dass die Kinder die Akteure und das Geschehen der sechs Bilder möglichst genau schildern sollen. Je ausführlicher ihnen das gelungen ist, umso mehr Punkte erhalten sie (max. 36 Punkte). Bei den Kindern mit Ticket haben mehr als die Hälfte nur bis zu 20 Punkte erhalten (Weiß- und Blautöne). Nur 15% dieser Kinder haben mehr als 26 Punkte erreicht (Orangetöne). Im Vergleich dazu haben weniger als 15% der Kinder der Referenzgruppe weniger als 20 Punkte, aber mehr als die Hälfte der Kinder der Referenzgruppe erreicht mehr als 26 Punkte. Im Durchschnitt erreichen die Kinder mit Ticket 18,5 Punkte (s=7,0), die Referenzgruppe erreicht im Schnitt 24,8 Punkte (s=4,8). Insgesamt schneidet bei der Aufgabenbewältigung die Referenzgruppe im Vergleich zu den Kindern mit Ticket signifikant besser ab (Z=-9,4; p<0,05).

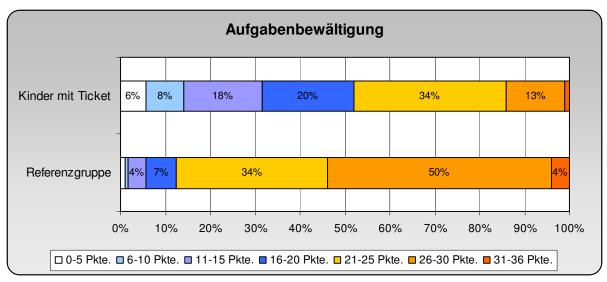


Abbildung 2: Aufgabenbewältigung – Kinder mit Ticket und Referenzgruppe im Vergleich

Der zweite Aspekt von HAVAS ist die Bewältigung der Gesprächssituation. Dabei wird erhoben, ob die Kinder flüssig sprechen, ob sie sich deutlich äußern etc. Bei der Bewältigung der Gesprächssituation können die Kinder max. 16 Punkte erreichen. Je mehr Punkte, umso besser konnte das Kind die Gesprächssituation meistern. Im Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich deutlich, dass in der Referenzgruppe fast 80% der Kinder 13 Punkte oder mehr erreicht haben (in Orange), von den Kindern mit Ticket hingegen nur halb so viele (41%). Im Gegensatz dazu haben fast 30% der Kinder mit Ticket 8 Punkte oder weniger erreicht (in Blau), in der Referenzgruppe machen diese Kinder weniger als 5% aus. Im Schnitt erreichen Kinder mit Ticket bei der Bewältigung der Gesprächssituation 10,7 Punkte (s=4,2), die Referenzgruppe erreicht durchschnittlich 14,0 Punkte (s=2,7). Die Referenzgruppe bewältigt die Gesprächssituation damit signifikant besser als die Kinder mit Ticket (Z=-9,1; p<0,05).

Als dritten Indikator für Sprachkompetenz zieht HAVAS den Wortschatz der Kinder heran, welcher über die Anzahl der unterschiedlichen Verben erfasst wird. Abbildung 4 zeigt, dass fast ein Viertel der Kinder mit Ticket weniger als 10 Verben für die Erzählung verwendet haben (Blautöne); in der Referenzgruppe haben weniger als 5% einen so geringen Wortschatz. In beiden Gruppen verwendet die Mehrheit der Kinder zwischen 10 und 14 Verben (55% der Kinder mit Ticket, 61% der Referenzgruppe). In der Referenzgruppe hat jedes dritte Kind mehr als 15 Verben verwendet (Orangetöne), bei den Kindern mit Ticket war es in etwa jedes fünfte Kind. Im Schnitt haben Kinder mit Ticket bei der Erzählung 11,4 Verben verwendet (s=4,2), die Referenzgruppe hat im Rahmen der Erzählung durchschnittlich 13,8 verschiedene

Verben verwendet (s=3,2). Die Prüfung auf Unterschiede zeigt einen signifikant höheren Wortschatz in der Referenzgruppe (Z=-5,8; p<0,05).

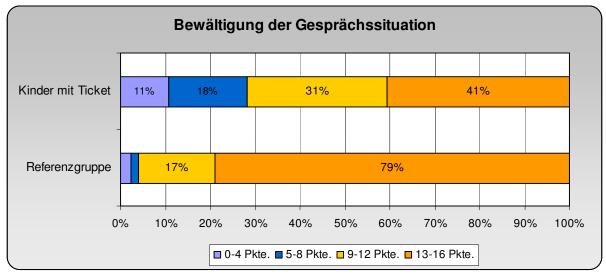


Abbildung 3: Bewältigung der Gesprächssituation – Kinder mit Ticket und Referenzgruppe im Vergleich

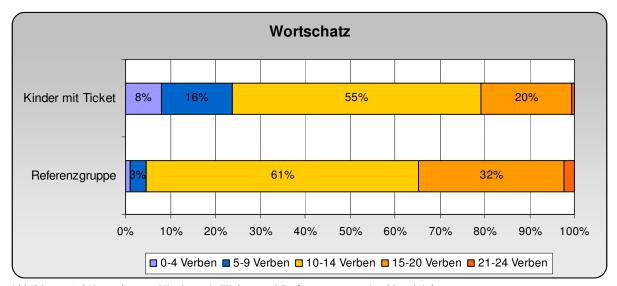


Abbildung 4: Wortschatz - Kinder mit Ticket und Referenzgruppe im Vergleich

Zur Erfassung der Grammatikkenntnisse der Kinder wird die Entwicklungsstufe der Verbformen herangezogen. Gemäß dem Entwicklungsverlauf wird der Erwerb der grammatischen Ausdrucksmöglichkeit in Form von Entwicklungsstufen erfasst. Höhere Stufen beinhalten die Grammatik der unteren Stufen. Von Bedeutung sind die erworbenen Sprachstrukturen, nicht die formale Richtigkeit bei der Anwendung. Abbildung 5 zeigt, dass rund 30% der Kinder mit Ticket maximal Stufe 2 erreichen (Blautöne), während diese Entwicklungsstufen fast alle Kinder der Referenzgruppe bereits durchlaufen haben und sich auf einer höheren Stufe befinden. Kinder der Referenzgruppe befinden sich fast ausschließlich auf Stufe 3 und 4 (je 48%). Auch 50% der Kinder mit Ticket konnten bereits die Entwicklungsstufe 4 bei der Bildung der Verbformen erreichen (in Orange). Der Median liegt jeweils bei Stufe 3. Der Test auf signifikante Unterschiede fällt zugunsten der Referenzgruppe aus (Z=-2,5; p<0,05).

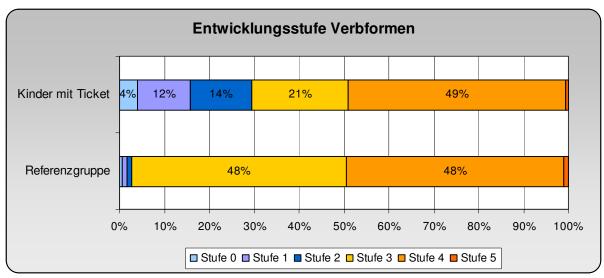


Abbildung 5: Entwicklungsstufe der Verbformen – Kinder mit Ticket und Referenzgruppe im Vergleich

Als fünften Indikator für Sprachkompetenz zieht HAVAS die Satzverbindungen (verwendete Konjunktionen) heran und gibt sie ebenfalls in Form einer Entwicklungsstufe wieder. Abbildung 6 zeigt, dass mehr als 40% der Kinder mit Ticket maximal Stufe 2 erreichen (Blautöne). In der Referenzgruppe macht der Anteil auf Stufen 0, 1 und 2 weniger als 10% aus. Der Anteil auf den höheren Stufen ist hingegen in der Referenzgruppe höher. Der Median liegt in beiden Gruppen bei Stufe 3, dennoch ist das Niveau der Satzverbindungen in der Referenzgruppe signifikant höher (Z=-6,8; p<0,05).

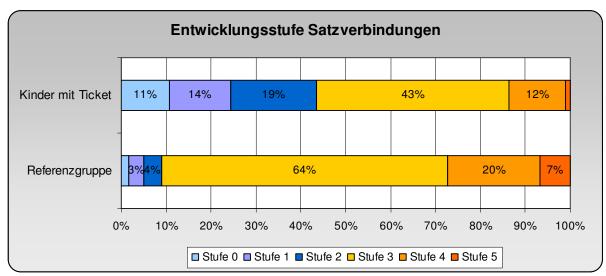


Abbildung 6: Entwicklungsstufe der Satzverbindungen – Kinder mit Ticket und Referenzgruppe im Vergleich

5.2.2 Sprachkompetenz von Kindern, welche die Förderung in Anspruch genommen haben, im Vergleich zu Kindern, welche das Ticket nicht eingelöst haben

Im Folgenden werden Ticketkinder verglichen, die (1) das Ticket eingelöst haben bzw. (2) das Ticket nicht eingelöst haben. Durch den Vergleich der Sprachkompetenz dieser beiden Gruppen gewinnt man Erkenntnisse über die Effektivität der Förderung.

Gemäß der bundesweiten Erfahrung haben auch in der Stichprobe in etwa 75% der Kinder mit Ticket eine Fördermaßnahme in Anspruch genommen. Von den 177 Kindern mit Ticket haben 116 Kinder das Ticket laut Schulleitung eingelöst, 28 Kinder haben keine Förderung in Anspruch genommen, von 33 Kindern wissen die Schulleiter/innen über die Inanspruchnahme der Förderung nicht Bescheid.

Wie unter den Kindern mit und ohne Ticket gibt es auch unter den Kindern, die das Ticket eingelöst haben bzw. jenen, die keine Fördermaßnahmen in Anspruch genommen haben, einen leichten Überhang zugunsten der Buben (nicht eingelöst: 52% Buben; eingelöst: 55% Buben).

Von den Kindern, die das Ticket nicht eingelöst haben, sind 8,3% nicht in Österreich oder Deutschland geboren. Von den Kindern, die das Ticket eingelöst haben, sind 12,2% im Ausland geboren.

8% der Kinder, die das Ticket nicht eingelöst haben, besuchten keinen Kindergarten. Unter den Kindern, welche eine Förderung in Anspruch genommen haben, beträgt der Anteil ohne Kindergartenplatz hingegen nur 2,6%. Demnach dürfte es vor allem für Kinder ohne Kindergartenplatz schwierig gewesen sein, eine Förderung in Anspruch zu nehmen.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status unterscheiden sich Kinder, die das Ticket eingelöst haben, nicht von Kindern, die das Ticket nicht eingelöst haben (Z=-1,3; p>0,05): Kinder, die das Ticket eingelöst haben, weisen im Schnitt einen Statuswert von 32,3 auf (s=10,9). Kinder, die keine Förderung in Anspruch genommen haben, weisen durchschnittlich einen sozioökonomischen Status von 34,7 (s=9,0) auf.

Im Folgenden wird die Sprachkompetenz dieser beiden Gruppen dargestellt. Die Sprachkompetenz wird mithilfe der fünf Indikatoren des HAVAS skizziert.

Abbildung 7 zeigt die Aufgabenbewältigung. Neben der Kompetenz von Kindern, die das Ticket eingelöst haben und Kindern, die das Ticket nicht eingelöst haben, ist als dritte Gruppe die Referenzgruppe (Kinder ohne Ticket) dargestellt. Vergleicht man die beiden oberen Balken, so zeigt sich, dass sogar etwas mehr Kinder, die das Ticket eingelöst haben, maximal 20 Punkte bei der Aufgabenbewältigung erreichen, als Kinder, die das Ticket nicht eingelöst haben (Weiß- und Blautöne). Bei der Aufgabenbewältigung erreichen Kinder, die das Ticket nicht eingelöst haben, im Schnitt 19,5 Punkte (s=6,2). Kinder, die das Ticket eingelöst haben, erreichen durchschnittlich 18,0 Punkte (s=7,4). Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich der Aufgabenbewältigung (Z=-0,8; p>0,05). Kinder, die eine Fördermaßnahme beansprucht haben, können Akteure und Bilder der sechs Bilder nicht detaillierter beschreiben als Kinder, die keine Förderung beansprucht haben. Im Vergleich zur Referenzgruppe (Kinder ohne Ticket) wurde die Aufgabe weniger gut bewältigt.

Neben der Aufgabenbewältigung wird die Sprachkompetenz über die Bewältigung der Gesprächssituation erfasst. Abbildung 8 zeigt, dass fast 40% der Kinder, die das Ticket nicht eingelöst haben, maximal 8 Punkte bei der Bewältigung der Gesprächssituation erreichen (Blautöne). Auch bei den Kindern mit sprachlicher Förderung macht der Anteil 25% aus. Im Schnitt erlangen Kinder, die keine Förderung beansprucht haben, 10,1 Punkte (s=3,9). Kinder, das Ticket eingelöst haben, erreichen durchschnittlich 10,8 Punkte (s= 4,2). Es gibt allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Z=-1,2; p>0,05).

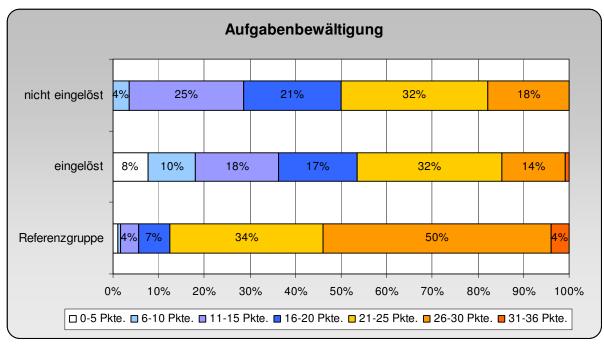


Abbildung 7: Aufgabenbewältigung von Kindern, welche Fördermaßnahmen (nicht) in Anspruch genommen haben

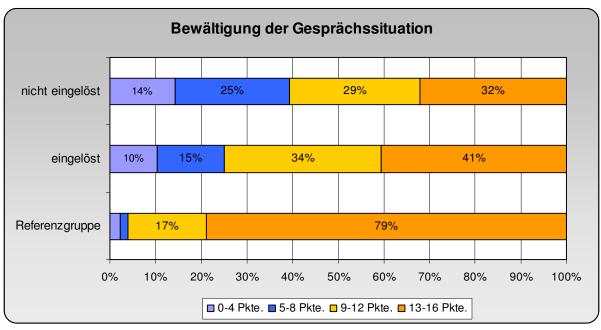


Abbildung 8: Bewältigung der Gesprächssituation von Kindern, welche Fördermaßnahmen (nicht) in Anspruch genommen haben

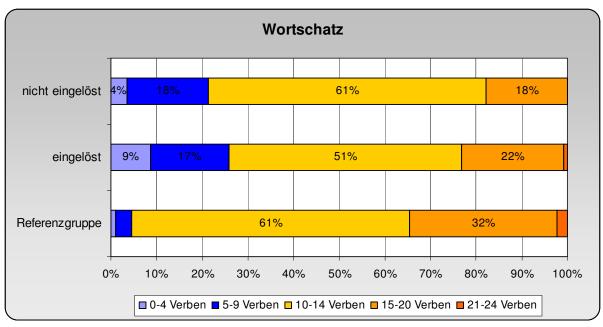


Abbildung 9: Wortschatz von Kindern, welche Fördermaßnahmen (nicht) in Anspruch genommen haben

Abbildung 9 zeigt den Wortschatz der beiden Gruppen im Vergleich. Sowohl die Mehrheit der Kinder, die ein Sprachförderangebot beanspruch hat, als auch der Kinder, die das Ticket nicht eingelöst hat, verwenden zwischen 10 und 14 Verben bei der Versprachlichung der Bildgeschichte (in Gelb). Unter den Kindern, die das Ticket nicht eingelöst haben, ist der Anteil von Kindern mit besonders geringem, aber auch mit besonders hohem Wortschatz etwas kleiner als unter den Kindern, die das Ticket eingelöst haben. Im Schnitt verwenden Kinder ohne Förderung 11,7 Verben (s=3,3), Kinder mit Sprachförderung verwenden durchschnittlich 11,4 Verben (s=4,4). Damit unterscheiden sich Kinder mit Sprachförderung hinsichtlich ihres Wortschatzes nicht von den Kindern, die das Ticket nicht eingelöst haben (Z=-0,6; p>0,05).

Auch hinsichtlich der Grammatikkenntnisse (erhoben über die Entwicklungsstufe bei den Verben) unterscheiden sich Kinder, die das Ticket eingelöst haben, nicht von jenen, die das Ticket nicht eingelöst haben (Z=-1,6; p>0,05). Der Median der Kinder mit Sprachförderung liegt bei Stufe 3, jener der Kinder ohne sprachlicher Förderung liegt bei Stufe 4 (vgl. Abbildung 10). Der Vergleich der beiden Balken zeigt, dass etwa doppelt so viele Kinder, die das Ticket eingelöst haben, maximal Stufe 2 erreichen (32%) wie Kinder, die das Ticket nicht eingelöst haben (14%).

Die abschließende Betrachtung der Entwicklungsstufe von Satzverbindungen zeigt ein ähnliches Ergebnis (vgl. Abbildung 11). Rund 40% der Kinder beider Gruppen erreichen maximal Stufe 2 (Blautöne). Der Median beider Gruppen liegt bei Stufe 3 und daher unterscheiden sich Kinder, die eine Fördermaßnahme besucht haben hinsichtlich ihrer Satzverbindungen nicht von Kindern, die keine Förderung beansprucht haben (Z=-0,5; p>0,05).

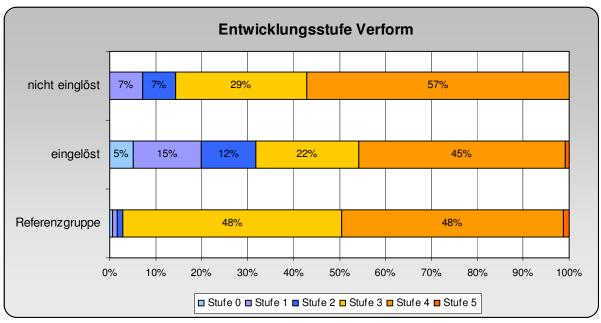


Abbildung 10: Entwicklungsstufe der Verbformen von Kindern, welche Fördermaßnahmen (nicht) in Anspruch genommen haben

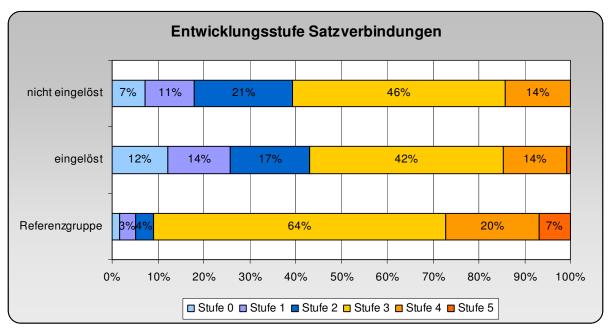


Abbildung 11: Entwicklungsstufe der Satzverbindungen von Kindern, welche Fördermaßnahmen (nicht) in Anspruch genommen haben

5.2.3 Der Erfolg der Maßnahme aus Sicht der Schulleiter/innen

Nach den ersten Monaten in der Schule wurden im Jänner die Schulleiter/innen um eine Einschätzung des Erfolgs der Maßnahme gebeten. Eine Beurteilung des Erfolgs der Maßnahme in Hinblick auf sein Ziel, dass die Kinder von Beginn an dem Unterricht folgen können, war erst zu diesem Zeitpunkt und in Absprache mit den jeweiligen Klassenlehrer/innen möglich. Die Schulleiter/innen sollten mit Schulnoten beurteilen, (1) wie gut die Kinder den deutschsprachigen Unterricht von Anfang an verstehen, und (2) wie gut die Sprachkompetenz der Kinder zur aktiven Kommunikation mit anderen auf Deutsch ausreicht. Von 24 Schulleiter/innen gab es Rückmeldungen auf diese Fragen.

Abbildung 12 zeigt, dass die Schulleiter/innen dem Erfolg der Maßnahme vor allem in Hinblick auf die Verfügbarkeit von ausreichend Sprachkompetenz, um dem Unterricht folgen zu können, sehr kritisch gegenüber stehen. Mehr als die Hälfte der Schulleiter/innen beurteilt den Erfolg mit "Genügend" bzw. "Nicht Genügend". Ein Fünftel der Schulleiter/innen (21%) beurteilt den Erfolg mit "Befriedigend", je 13% mit "Gut" und "Sehr Gut".

Auch der Erfolg der Maßnahmen in Hinblick auf ausreichend kommunikative Kompetenz zur Kommunikation mit anderen Kindern oder der Lehrkraft wird kritisch eingeschätzt. Insgesamt beurteilen 50% der Schulleiter/innen den Erfolg mit "Befriedigend", ein Drittel (34%) jedoch mit "Genügend" bzw. "Nicht Genügend". Nur knapp jede fünfte Schulleitung beurteilt den Erfolg der Maßnahme diesbezüglich als "Gut" oder "Sehr Gut".

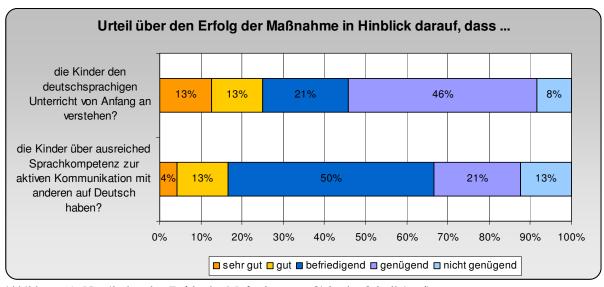


Abbildung 12: Urteil über den Erfolg der Maßnahme aus Sicht der Schulleiter/innen

5.2.4 Die wichtigsten Einflussgrößen auf die Sprachkompetenz von Kindern

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Sprachkompetenz mit HAVAS erhoben. Die drei wichtigsten Dimensionen des HAVAS sind die Aufgabenbewältigung, die Bewältigung der Gesprächssituation und der Wortschatz. In der Untersuchung hat sich gezeigt, dass diese drei Dimensionen stark miteinander korrelieren, weil sie unterschiedliche Indikatoren für das Konstrukt Sprachkompetenz darstellen (vgl. Tabelle 3):

Korrelation	Korrelationskoeffizient
	(Spearman's rho)
Aufgabenbewältigung – Bewältigung der Gesprächssituation	0,73**
Aufgabenbewältigung - Wortschatz	0,60**
Bewältigung der Gesprächssituation - Wortschatz	0,37**

Tabelle 3: Korrelationen der Dimensionen der Sprachkompetenz

Bei einer multiplen Regression zeigt sich, dass 72,5% der Varianz der Aufgabenbewältigung durch den Wortschatz und die Bewältigung der Gesprächssituation erklärt werden können (F=462,01; p<0,05). Daher werden in den folgenden Modellen, bei denen die wichtigsten Einflussgrößen auf "Sprachkompetenz" dargestellt werden, Regressionsmodelle mit der "Aufgabenbewältigung" als abhängige Variable erstellt.

Modell für alle Kinder

Im Folgenden werden die wichtigsten Einflussgrößen auf die Sprachkompetenz von Kindern zu Schulbeginn dargestellt. In der multiplen Regression wurde die Aufgabenbewältigung als abhängige Variable schrittweise geschätzt. Das gesamte Modell umfasst fünf zentrale Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz: Erstsprache ist Türkisch, Kindergarten wurde zwei Jahre oder länger besucht, Familiensprache ist Deutsch, der sozioökonomische Status der Familie sowie Geburtsland Österreich. Wenn ein Kind als Erstsprache Türkisch hat, so wirkt sich diese Tatsache besonders negativ auf die Sprachkompetenz im Deutschen aus. Die anderen Variablen haben einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz. Wenn man den Kindergarten zwei Jahre oder sogar drei Jahre besucht hat, so weist man eine höhere Sprachkompetenz auf als wenn man ihn gar nicht oder nur ein Jahr lang besucht hat. Selbes gilt, wenn zu Hause am häufigsten Deutsch gesprochen wird, d. h. wenn die Familiensprache Deutsch ist. Einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz hat auch der sozioökonomische Hintergrund der Familie. Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und sozioökonomischer Herkunft ist mittelstark (rho =0,41; p<0,01). Demnach haben Kinder aus bildungsnahen Schichten eine höhere Sprachkompetenz als Kinder aus bildungsfernen Schichten. Außerdem wirkt sich die Tatsache, in Österreich geboren worden zu sein, positiv auf die Sprachkompetenz aus (vgl. Tabelle 4).

Das gesamte Modell kann 44% der Sprachkompetenz erklären. Keinen signifikanten Einfluss auf die Sprachkompetenz haben Faktoren wie das Geschlecht, das Alter der Kinder, die Tatsache, dass BKS die Erstsprache ist oder dass die Eltern die österreichische Staatsbürgerschaft haben. Ebenso hat sich gezeigt, dass die Tatsache, einen Kindergarten besucht zu haben noch keine positiven Effekt auf die Sprachkompetenz hat, sondern erst der langfristige Besuch des Kindergartens (länger als ein Jahr) zu einer höheren Sprachkompetenz führt.

						aufgeklärte
Modell		Koe	ffizienten	t-Wert	Sig.	Varianz
		В	Std. Error			
1	KONSTANTE	23,95	0,38	63,00	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-8,18	0,76	-10,77	0,000	28%
2	KONSTANTE	19,05	0,87	22,00	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-7,73	0,72	-10,76	0,000	
	Kindergarten 2 Jahre oder länger besucht	5,57	0,90	6,22	0,000	36%
3	KONSTANTE	17,24	0,91	18,89	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-5,73	0,80	-7,13	0,000	
	Kindergarten 2 Jahre oder länger besucht	4,69	0,88	5,31	0,000	
	Familiensprache ist Deutsch	3,54	0,72	4,89	0,000	41%
4	KONSTANTE	15,17	1,15	13,23	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-5,43	0,80	-6,78	0,000	
	Kindergarten 2 Jahre oder länger besucht	4,47	0,87	5,11	0,000	
	Familiensprache ist Deutsch	2,86	0,75	3,82	0,000	
	sozioökonomischer Status	0,06	0,02	2,92	0,004	43%
5	KONSTANTE	13,85	1,31	10,56	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-5,58	0,80	-6,98	0,000	
	Kindergarten 2 Jahre oder länger besucht	4,07	0,89	4,57	0,000	
	Familiensprache ist Deutsch	2,66	0,75	3,53	0,000	
	sozioökonomischer Status	0,06	0,02	2,84	0,005	
	Geburtsland Österreich	2,10	1,04	2,02	0,044	44%

Tabelle 4: Regressionsmodell Sprachkompetenz (Gesamt)⁶

Modell für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

Im zweiten Modell werden die wichtigsten Einflussgrößen auf die Sprachkompetenz im Deutschen für jene Kinder ermittelt, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Dieses Modell weist drei Prädiktoren auf: Erstsprache ist Türkisch, Kindergarten wurde 2 Jahre oder länger besucht sowie Geburtsland ist Österreich. Tabelle 5 zeigt, dass sich die Tatsache "Erstsprache ist Türkisch" negativ auswirkt. Wenn ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Kindergarten länger als ein Jahr besucht hat, so wirkt sich das positiv auf das Sprachniveau in der Zweitsprache Deutsch aus. Weiters haben fremdsprachige Kinder, die schon in Österreich geboren worden sind, ein höheres Sprachniveau im Deutschen als Kinder, die erst später nach Österreich gekommen sind. Insgesamt kann dieses Modell fast ein Drittel (29%) der Sprachkompetenz erklären.

Andere Erklärungsvariablen haben sich empirisch als nicht signifikant erwiesen.

Dieses schrittweise Regressionsmodell mit denselben drei Prädiktoren wurde auch für Kinder mit Sprachticket berechnet. Dabei haben sich insgesamt dieselben Tendenzen gezeigt, bei den Kindern mit Sprachticket konnten mithilfe dieser drei Einflussgrößen ebenfalls 32% der Varianz der Sprachkompetenz erklärt werden.

_

⁶ Lesehinweis für Regressionsmodelle: KONSTANTE gibt geschätzten Punktewert bei der Aufgabenbewältigung an. Prädiktoren darunter geben die Veränderung dieser Schätzung an, wenn die Aussage zutrifft. Beim sozio-ökonomischen Status gibt B den Punktezugewinn an, wenn der ISEI um 1 steigt. Um zu einem interpretierbaren Gewicht zu gelangen, sollte B mit der Standardabweichung (15,02) multipliziert werden. Hat ein Kind um eine Standardabweichung höheren sozioökonomischen Status, so würde die geschätzte Sprachkompetenz um nicht ganz einen Punkt steigen.

3.5. 1. 11		16	cc	. 747	6:	aufgeklärte
Modell		Koe	ffizienten	t-Wert	Sig.	Varianz
		В	Std. Error			
1	KONSTANTE	21,43	0,67	31,93	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-5,82	0,98	-5,94	0,000	16%
2	KONSTANTE	17,55	1,01	17,40	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-5,95	0,92	-6,45	0,000	
	Kindergarten 2 Jahre oder länger besucht	5,24	1,06	4,92	0,000	26%
3	KONSTANTE	15,83	1,26	12,59	0,000	
	Erstsprache ist Türkisch	-6,09	0,91	-6,67	0,000	
	Kindergarten 2 Jahre oder länger besucht	4,45	1,11	4,02	0,000	
	Geburtsland Österreich	2,87	1,27	2,25	0,025	29%

Tabelle 5: Regressionsmodell Sprachkompetenz (Kinder nichtdeutscher Erstsprache)

6. Zusammenfassung und Ausblick



6.1 Implementation der Maßnahme

Die Informationen über die Einführung der Maßnahme wurden an die direkt Betroffenen in Schulen und Kindergärten relativ spät weitergegeben. Daher war die Vorlaufzeit an den Schulen für die Sprachstandsfeststellung sowie die Vorbereitungszeit für die Konzeption von Sprachfördermaßnahmen in den Kindergärten kurz. Aus diesem Grund wird die Maßnahme von den in der Praxis Betroffenen als "Hauruck-Aktion" bezeichnet.

Bei der Durchführung und Dokumentation der Sprachstandsfeststellung an den Schulen war keine einheitliche Vorgehensweise zu erkennen, vielmehr greifen die Schulleiter/innen auf Erprobtes und Bekanntes zurück und schließen an die bisher bewährte Praxis an. Über grundlegende Neugestaltung der Einschreibung und damit einhergehender Reformwille wird kaum berichtet. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Schulleiter/innen mit möglichst geringem Mehraufwand die neue Aufgabe implementieren wollten. So wird die Sprachstandsfeststellung auch nicht flächendeckend mit allen Kindern durchgeführt, sondern zum Teil nur mit jenen, wo Schulleiter/innen Förderbedarf vermuten. Insgesamt tendieren die Schulleiter/innen dazu, im Zweifelsfall ein Ticket auszustellen, weil aus ihrer Sicht jede Förderung sinnvoll ist. Die Möglichkeiten einer standardisierten Sprachstandsfeststellung mithilfe des vom Ministerium zur Verfügung gestellten Instruments werden in keiner Weise wahrgenommen. Die Handreichung wird als Anregung und Angebot an die Schulleiter/innen weitergegeben und von diesen wird die Diagnose standortspezifisch durchgeführt, sodass es keine einheitliche Vorgehensweise gibt. Weiters werden die Anforderungen in der Handreichung von manchen als zu einfach eingestuft, von anderen als nicht durchführbar. Es zeigt sich in der Praxis, dass die sprachlichen Anforderungen vom Standort abhängen und auch die Vergabe eines Tickets von der jeweiligen Schulleitung autonom entschieden wird. Es werden also keine einheitlichen Kriterien für die Ticketvergabe angewendet. Außerdem wird die Validität der Testsituation generell in Frage gestellt, weil bei der Sprachstandsfeststellung die Kinder zum ersten Mal mit Schule und Schulleiter/in in Kontakt kommen und die Kinder daher eher schüchtern und gehemmt sind.

In Hinblick auf die Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in den Kindergärten bemüht man sich in allen drei Bundesländern um die Unterstützung der Pädagog/innen in der Praxis. Aufgrund der kurzen Vorlaufzeit gelingt es jedoch nicht, den Bedürfnissen aller Pädagog/innen gerecht zu werden. Außerdem steht der Kindergartensektor der Maßnahme mit gemischten Gefühlen gegenüber: Die Kindergartenpädagoginnen vertreten die Meinung, dass Sprachförderung seit jeher zu ihren Aufgaben zählt und sie im Rahmen der Bildungsarbeit diese Aufgabe auch aufgreifen. Aus diesem Grund erleben viele Pädagoginnen die Aufgabe

nicht als neu und interpretieren das Sprachticket als Kritik an ihrer bisherigen Arbeit. Weiters übt das Sprachticket Druck auf die Pädagoginnen aus, weil damit offiziell Verantwortung in ihre Hände gelegt wird. Das Ziel, Kinder vor Schulbeginn sprachlich zu fördern, steht für die Pädagoginnen allerdings außer Frage.

Die Maßnahme hat dazu geführt, dass man sich um die Kinder mit Sprachticket besonders angenommen und sich bemüht hat, ihre Sprachkompetenz zu fördern. Die Erfolge fallen allerdings eher mäßig aus. Positive Effekte der Fördermaßnahme zeigen sich vor allem im sozialen Bereich. Die Pädagoginnen, welche die Förderung durchgeführt haben, sind der Meinung, dass man die vorgegebenen Ziele in der kurzen Zeit nicht erreichen kann und gehen davon aus, dass sie die Erwartungen nicht erfüllen konnten. Bei Kindern mit Kindergartenplatz haben sich auch bislang – ohne Sprachticket – Erfolge eingestellt, weil Sprachförderung Teil der Schulvorbereitung ist.

Die kurzfristige Förderung, wie sie diese Maßnahme vorsieht, wird von den Kindergartenpädagoginnen als nicht zielführend bewertet. Frühförderung sollte sich über einen möglichst langen Zeitraum erstrecken. Die Sprachfördermaßnahmen können keine Wunder bewirken, weil sie aus Sicht der Kindergartenpädagog/innen – wenn extern durchgeführt – viel zu kurz dauern. Eine ganzheitliche und länger andauernde Förderung im Kindergarten wäre weit effektiver.

Bei der integrativen Förderung werden die Rahmenbedingungen, unter denen die Maßnahme stattfinden soll, kritisiert. Eingefordert werden verbesserte strukturelle Bedingungen für die Kindergartenarbeit, welche den internationalen Standards entsprechen. Die Reduktion der Gruppengröße sowie die Verbesserung des Personalschlüssels erfordern natürlich mehr Ressourcen für die Kindergärten. Weiters würde eine Ausbildung der Kindergartenpädagog/innen auf Hochschulniveau und unter Umständen eine gemeinsame Ausbildung mit den Volksschullehrer/innen ein weiterer wesentlicher Schritt zur Qualitätssteigerung in der Frühpädagogik sein. Darüber hinaus ist selbstverständlich für ein bundesweites, qualitativ hochwertiges Fortbildungsangebot im Bereich Sprachförderung zu sorgen, um das Fachwissen der Kindergartenpädagoginnen entsprechend zu erweitern. Dadurch könnte beispielsweise eine zu starke Fokussierung auf Wortschatzarbeit vermieden werden.

Darüber hinaus hat die Einführung der Maßnahme zu keinem flächendeckenden Angebot an Fördermaßnahmen geführt, weil sich nicht alle Kindergartenträger der Initiative angeschlossen haben. Ein Grund dafür dürfte die Kostenteilung zwischen Bund und Kindergartenträgern gewesen sein. Es wird vielfach eine höhere Unterstützung des Bundes eingefordert. So haben beispielsweise viele Kindergartenträger nur einen Teil des Förderausmaßes von 120 Stunden über externe Förderangebote abgedeckt und die externen Fördermaßnahmen um integrative Sprachförderung ergänzt.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Maßnahme, welche an der Schnittstelle ansetzt, besteht im Ausbau der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule. An den einzelnen Standorten gibt es vor allem in Oberösterreich und Salzburg gute Zusammenarbeit, die sich zum Teil auch bei der Implementierung der Frühen Sprachförderung bemerkbar machte. Bemühungen und Initiativen zur Kooperation zwischen Kindergarten und Schule gibt es auch in Wien. In allen drei Bundesländern wird von allen Seiten eine Intensivierung der Vernetzung befürwortet. Zusammenarbeit sollte nicht nur in Hinblick auf die Frühe Sprachförderung, sondern auch im Allgemeinen unbedingt forciert werden. Ergänzend zu den gegenseitigen Besuchen und Veranstaltungen wäre eine Kooperation der Pädagog/innen sinnvoll, um die jeweils anderen Arbeitsweisen, Erwartungen etc. verstehen zu lernen. Um das zu realisieren, wären veränderte Rahmenbedingungen (Zeit für Kooperation) sowie eine veränderte Gesetzeslage erwünscht. Bei der Frühen Sprachförderung fallen bei der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule insgesamt zwei Schwachpunkte auf: Erstens wünschen sich die Kindergartenpädagoginnen von der Schule, bei der Ticketvergabe einbezogen zu werden bzw. über die Kriterien der Ticketvergabe informiert zu werden. Weiters fehlt ihnen von

Seiten der Schule die transparente Kommunikation über die sprachlichen Anforderungen, welche die Schule an die Kinder stellt, um die Kinder darauf vorbereiten zu können. Zweitens erwarten sich die Schulen von den Kindergärten Rückmeldung und Information dar- über, welche Kinder das Ticket einlösen, in welchem Rahmen die Förderung angeboten wird, was die Inhalte der Förderung sind und welche Fortschritte die Kinder im Verlauf machen.

Gelungene Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule, so der Tenor, hängt von den Personen ab. Daher lässt sich Zusammenarbeit auch nicht verordnen, sondern muss vor Ort unter günstigen Rahmenbedingungen entstehen. Außerdem muss parallel zur Optimierung der Nahtstelle die Elternarbeit forciert werden. Die Eltern sind das dritte wichtige Glied, sodass die Maßnahmen von Kindergarten und Schule nur mit Unterstützung der Eltern erfolgreich sein können.

Obwohl immer wieder von den Expert/innen bemängelt wird, dass die Maßnahme eine Hauruck-Aktion sei, planen weder die Schulleiter/innen noch die Kindergartenpädagog/innen umfassende Veränderungen bei der Implementierung der Maßnahme auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen. Hie und da kann man sich kleine Adaptionen vorstellen oder sieht auch in einer anderen Organisationsform eine Möglichkeit – eine umfassende Neugestaltung der Maßnahme will man nirgendwo vornehmen.

Um alle Kinder frühzeitig individuell fördern und optimal auf die Schule vorbereiten zu können, sollte man eine Veränderung der Schuleingangsphase überlegen. Dieser Themenbereich wird sehr kontrovers diskutiert und die Meinungen diesbezüglich nehmen eine große Bandbreite ein: manche vertreten die Ansicht, dass die vorschulischen Angebote unbedingt freiwillig von den Eltern in Anspruch genommen werden können sollten, die Attraktivität der Angebote aber sehr hoch sein soll. Andere (vor allem Schulleiter/innen) sind der Ansicht, dass eine Verpflichtung zu einer vorschulischen Förderung unbedingt notwendig wäre. Ebenfalls umstritten ist die Frage, ob dieses Angebot kostenlos oder gegen Gebühren beansprucht werden kann und ob die Vorbereitung auf den Schulbeginn am besten im Kindergarten durchgeführt wird oder im Rahmen der Vorschulklasse an der Schule. Zu diesem Thema scheint es so viele Meinungen wie Möglichkeiten zu geben. Die Expert/innen sehen in der möglichen Veränderung der Schulpflicht allerdings eine aktuelle Herausforderung der Bildungspolitik. Daher sollten konkrete Pläne für ein verpflichtendes, kostenloses Kindergartenjahr oder Vorschuljahr ausgearbeitet werden. Einig sind sich alle Expert/innen, dass Frühförderung enorm wichtig ist, am besten über einen möglichst langen Zeitraum erfolgen sollte und spielerisch sowie altersadäquat umgesetzt werden muss.

Die Maßnahme Frühe Sprachförderung ist aus Sicht der Expert/innen langfristig ein Mosaikstein, um benachteiligen Kindern mehr Chancen im Bildungssystem einzuräumen und sie bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen zu unterstützen. Um diesem Ziel – dank der Maßnahme ein Stück näher zu kommen – wäre eine höhere finanzielle Beteiligung des Bundes erwünscht, sollte sich die Förderung dieser Kinder über einen weit längeren Zeitraum erstrecken und unter besseren Rahmenbedingungen stattfinden.

6.2 Wirkung der Maßnahme

Die Wirkung der Sprachfördermaßnahmen wurde mit einer Sprachstandsfeststellung der Kinder zu Schulbeginn überprüft. Mithilfe des Hamburger Verfahrens zur Analyse des Sprachstands (HAVAS) wurde die Sprachkompetenz von rund 350 Kindern (sowohl mit Ticket als auch ohne) gemessen. Die Evaluation zeigt, dass die Maßnahme in ihrer derzeitigen Form ihr Ziel nicht erreichen konnte. Kinder mit Ticket konnten in keinem der fünf Aspekte

des Tests an das sprachliche Niveau der Referenzgruppe (Kinder ohne Ticket) aufschließen. Weiters zeigen die Analysen, dass sich die Kinder, welche eine Sprachfördermaßnahme in Anspruch genommen haben, nicht in ihrer Sprachkompetenz von jenen Kindern unterscheiden, die zwar ein Ticket ausgestellt bekommen, aber nicht eingelöst haben. Demnach sind bei der Bewältigung einer sprachlichen Situation (dem Erzählen einer Bildgeschichte) aufgrund der Förderung keine positiven Effekte wahrnehmbar. Das bedeutet nicht, dass die Sprachfördermaßnahmen nicht zur Sprachentwicklung der Kinder beigetragen haben – es lässt sie jedoch in kritischem Licht erscheinen. Die Kindergartenpädagoginnen selbst gaben bei den Interviews zu verstehen, dass man sich von einer kurzfristigen Förderung wie sie das Konzept vorsieht, keine Wunder erwarten darf. Auch die Schulleiter/innen stehen dem Erfolg der Maßnahme in Hinblick auf das Ziel, dass die Kinder dem Unterricht auf Deutsch von Beginn folgen können, mit großer Skepsis gegenüber.

Die Sprachkompetenz-Modelle haben gezeigt, dass Kinder türkischer Herkunft eine ganz spezielle Gruppe darstellen und sie bei Schulbeginn ein besonders hohes Potential aufweisen, nicht ausreichend auf den Unterricht auf Deutsch vorbereitet zu sein. Es sollten daher spezielle Maßnahmen für diese Zielgruppe entwickelt und umgesetzt werden.

Außerdem konnte bei den Modellen gezeigt werden, dass sich eine langfristige Frühförderung günstig auf die Sprachkompetenz auswirkt. Eine kurzfristige Förderung (nur ein Jahr) hat im Gegensatz dazu keine Wirkung gezeigt.

Als dritte bedeutsame Einflussgröße auf die Sprachkompetenz hat sich die Tatsache herauskristallisiert, ob man in Österreich geboren worden ist oder ob man erst später nach Österreich gekommen ist.

Im Gesamtmodell hat sich auch gezeigt, dass die Sprachkompetenz von der sozialen Herkunft des Kindes abhängt. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es besonders wichtig, dass der Kindergarten seine kompensatorische Funktion wahrnimmt und Chancen ausgleicht.

6.3 Ausblick

Ziel dieser Evaluation war es, das Konzept an seinen Zielen zu messen, Problemfelder und Desiderate aufzuzeigen sowie zur Optimierung des Konzepts einen Beitrag zu leisten. Abschließend wird im Folgenden darauf eingegangen, wie vorschulische Sprachförderung in Zukunft aussehen könnte.

6.3.1 modifiziertes "Sprachticket"-Modell

Entscheidet man sich, eine frühe sprachliche Förderung weiterhin über die Sprachtickets abzuwickeln, so können aus der Untersuchung einige wichtige Schlussfolgerungen zur Verbesserung des derzeitigen Modells gewonnen werden.

Es bedarf aus mehreren Gründen einer besseren Kooperation zwischen Kindergärten und Volksschulen. Als erstes ist eine Absprache bei der Ticketvergabe notwendig. Es wäre vorteilhaft hier die Erfahrungen der Kindergartenpädagoginnen einfließen zu lassen und sich über den Förderbedarf abzusprechen. Anschließend ist Zusammenarbeit notwendig, um sich auf gemeinsame Ziele bei der Sprachförderung zu verständigen. Es wäre günstig, wenn die Schulen ihre Erwartungen in Hinblick auf die Sprachkompetenz der Kinder transparent machen und die Kindergartenpädagoginnen ihre Ziele bekannt geben. Dies könnte Ausdruck sein, dass man partnerschaftlich Verantwortung für die Kinder übernimmt. Danach ist ein ständiger Dialog notwendig, um den Schulen Einblick in den Förderverlauf zu geben, auf Fortschritte bzw. Schwierigkeiten aufmerksam zu machen.

- Dazu sind selbstverständlich die Eltern als dritte wichtige Partner notwendig. Einerseits müssen sie ihre Zustimmung zur Kooperation der beiden Einrichtungen geben, andererseits sollen sie in den Prozess der Förderung eingebunden sein und daran Anteil nehmen.
- Sprachförderung kann nur dann erfolgreich sein und die Sprachkompetenz nachhaltig sichern, wenn sie über einen längeren Zeitraum stattfindet. Die Förderung soll mindestens von Anfang Jänner bis Ende Juni (ganze 6 Monate) dauern und diesen Zeitraum nicht unterschreiten.
- Weiters müssen umfassende Fortbildungsmodule für Kindergartenpädagoginnen konzipiert und angeboten werden, die ihnen die notwendige Expertise zu Erst- und Zweitspracherwerb und Interkultureller Pädagogik vermitteln, um die Fördermaßnahmen mit hoher Qualität durchführen zu können.

Wird das Modell beibehalten, so können zentrale Probleme nicht gelöst werden:

- Es wird weiterhin kein flächendeckendes Angebot geben, weil vereinzelt Kindergartenträger keine Ressourcen für die Maßnahme bereitstellen. Außerdem bestehen abgesehen von Wien weiterhin Schwierigkeiten, für Kinder ohne Kindergartenplatz adäquate Fördermaßnahmen anzubieten.
- Auf Grund der Freiwilligkeit wird ein Teil der Eltern das Angebot weiterhin nicht wahrnehmen, nur sehr unregelmäßig wahrnehmen oder die Förderung auch wieder abbrechen. Es werden daher mit dieser Maßnahme nicht alle Kinder erreicht.
- Die Kapazitäten der Kindergärten sind unter den derzeitigen Rahmenbedingungen ausgelastet. Nur unter veränderten Arbeitsbedingungen kann die Bildungsarbeit anders gestaltet werden.

6.3.2 Alternativen zum "Sprachticket"

Die Analyse der wichtigsten Einflussgrößen auf Sprachkompetenz zeigt, dass sich vor allem stabile Variablen wie Erstsprache, Geburtsland, soziale Herkunft als zentrale Größen herauskristallisiert haben. Als beeinflussbare Größe zeigte ausschließlich eine mehrjährige Frühförderung positive Wirkung. Folgt man weiters der Bilanzierung des Konzepts durch die Betroffenen in der Praxis, so sollte man nur die Grundidee des Konzepts beibehalten, die Organisationsform der Sprachförderung hingegen verändern. Daraus lässt sich folgern:

- Als wichtiges Ziel gilt es, allen Kindern langfristige Frühförderung zukommen zu lassen. Ein einjähriger Kindergartenbesuch bringt zwar gewisse Vorteile, die mehrjährige Förderung gilt jedoch als optimale Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen in der Schule. Ein mehrjähriger Kindergartenbesuch hätte nicht nur positive Auswirkungen auf das sprachliche Können der Kinder, sondern auch auf alle anderen Entwicklungsbereiche.
- Der Kindergarten soll zu einer Bildungseinrichtung aufgewertet werden und in einem bundesweiten Bildungsplan für Kindergärten soll der Bildungsauftrag transparent gemacht werden. Sprachförderung sollte dabei besondere Berücksichtigung erfahren.
- Der mehrjährige Kindergartenbesuch würde einen wichtigen Beitrag leisten, um den hohen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Sprachniveau auszugleichen. Die Frühpädagogik könnte damit wesentlichen zum Chancenausgleich beitragen und ihre kompensatorische Funktion wahrnehmen.
- Ein Konzept, das Kinder früher als bisher auf die sprachlichen Anforderungen des deutsprachigen Unterrichts vorbereitet, sollte auch die Förderung der Erstsprache der Kinder berücksichtigen. Diese Konzepte würden unter Umständen auch das große Risiko der türkischsprachigen Kinder, nicht adäquat auf den deutschsprachigen Unterricht vorbereitet zu sein, reduzieren.

- Um diese Überlegungen zu realisieren, bedarf es umfassender Reformen im Bereich des Kindergartenwesens. Die Rahmenbedingungen für die Kindergartenarbeit müssen optimiert werden und den internationalen Standards angeglichen werden. Die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen muss auf Hochschulniveau stattfinden, in der Praxis tätige Pädagoginnen müssen entsprechende Fortbildungsmodule angeboten bekommen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Eine qualitativ hochwertige Frühförderung hängt aber auch von der Gruppengröße ab, welche unbedingt reduziert werden sollte, sowie vom Personalschlüssel, welcher ebenfalls verbessert werden sollte.
- Diese Konzepte sind nur dann wirksam, wenn sie alle Kinder erreichen, d. h. wenn sie flächendeckend eingeführt werden und für alle Kinder verpflichtend sind. Die Verpflichtung bringt auch die kostenlose Inanspruchnahme mit sich.
- Außerdem bedarf es einer Verbesserung der Kooperation von Kindergarten und Schule, um den Übergang fließender zu gestalten. Eine Veränderung der gesetzlichen Bestimmungen könnte hierfür einen wichtigen Beitrag leisten.

Diese Überlegungen zur Qualitätssteigerung in der Frühpädagogik - und damit auch der vorschulischen Sprachförderung – finden breite Zustimmung. So wird eine bessere Kooperation von Kindergarten und Schule beispielsweise von der SPÖ (2004) sowie im Regierungsprogramm (2007) gefordert. Ein bundesweiter Bildungsplan für Kindergärten wird von der ÖVP (2006) und im Regierungsprogramm (2007) unterstützt. Außerdem fordern Haider et al. (2005), SPÖ (2005), ÖVP (2006), Industriellenvereinigung (2006) und das Regierungsprogramm (2007) professionelle, vorschulische Sprachförderung. Die kompensatorische Funktion des Kindergartens wird von Haider et al. (2005), den Sozialpartnern (2006) und der Industriellenvereinigung (2006) unterstrichen, indem sie einen mehrjährigen Kindergartenbesuch mit individueller Förderung begrüßen. Für ein verpflichtendes Kindergarten- bzw. Vorschuljahr stehen Haider et al. (2005), SPÖ (2005), Sozialpartner (2006) sowie die Industriellenvereinigung (2006), für eine kostenlose Inanspruchnahme spricht sich der Dachverband der Pflichtschul-Elternvereine (2005) aus. Für die Optimierung der Qualität in den Kindergärten tritt neben der OECD (2006) auch der Rechnungshof (2005) ein. Sie fordern nicht nur eine höhere Qualifikation der Pädagog/innen, kleinere Gruppen und optimierte Personalschlüssel, sondern vor allem verstärkte Investitionen in den vorschulischen Bildungsbereich. Unter der Annahme "auf den Anfang kommt es an" muss auch in Österreich eine Qualitätsoffensive für frühkindliche Bildung gestartet werden.

7. Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer, E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Erziehung für Babylon* (S. 38-67). Hohengehren: Schneider.
- Bogner, A. & Menz, W. (2004). ExpertInnen-Interviews: Konzepte, Gesprächsführung, Auswertung. *MedienJournal*, 2/2004, 11-26.
- Bogner, A., Littig. B. & Menz, W. (Hrsg.). (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Boztepe, K. (2002). Vom Pilotprojekt zum Regelbetrieb? Vorschulische Vorlaufgruppen. In W. Weidinger (Hrsg.), *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde* (S. 141-149). Wien: öbv & htp.
- Dachverband der Pflichtschul-Elternvereine (2005). *Presseaussendung* 14.2.2005 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.elternverein.at [Datum des Zugriffs: 14.05.07]
- Diekmann, A. (2005). Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rowohlt.
- Dippelreiter, M. (2007). Auswertung zum ersten Förderjahr (Dezember 2005 bis September 2006) zur Initiative Sprachförderung. [Dokument wird als "Beilage" bezeichnet und wurde elektronisch zur Verfügung gestellt]
- Esser, H. (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt: Campus.
- Flick, U. (2004). Triangulation. Eine Einführung. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, L. (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger Eine kritische Betrachtung [WWW Dokument]. Verfügbar unter:
 - http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf [Datum des Zugriffs: 15.01.07]
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M. & Treiman, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 1/1992, 1-56.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2005). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrer* [WWW Dokument]. Verfügbar unter:
 - http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf [Datum des Zugriffs: 30.04.07]
- Häusler, W. (2005). Wird es uns schon zu viel? In Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Seckau (Hrsg.), Herausforderung: Vielfalt. Analysen und Lösungsansätze zu gesellschaftlicher und schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache (S. 13-66). Graz: Leykam.
- Helfferich, C. (2004). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ILO (1990). International Standard Classification of Occupation: ISCO-88. Geneva: International Labour Office.
- Industriellenvereinigung (2006). *Zukunft der Bildung. Schule* 2020 [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_376.pdf [Datum des Zugriffs: 14.05.07]
- Internetportal zur "Frühen Sprachförderung" [Datum des Zugriffs: 23.01.07] http://www.sprachbaum.at
- Jampert, K., Best, P., Holler, D., Guadatiello, A. & Zehnbauer, A. (2005). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern im Kingergarten [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/schluesselkompetenz-

- sprache [Datum des Zugriffs: 07.01.07]
- Kromrey, H. (2002). Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- MA 10 (2006): Zusammenfassung der Studie "Frühe Sprachförderung".
- Meuser M. & Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-491). Weinheim: Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Das ExpertInneninterview vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendisukssion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag,.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In R. Hitzler, A. Honer & C. Maeder (Hrsg.), *Expertenwissen* (S. 180-192). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mummendey, H. D. (1999). Die Fragebogen-Methode. Göttingen: Hogrefe.
- Oberhuemer, P. (2003). Sprache als Schlüssel zu Bildung und Chancengleichheit. In E. Hammes-Di Bernardo & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Startchance Sprache* (S. 2-5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- OECD (2006). Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf [Datum des Zugriffs: 03.04.07]
- ÖVP (2006). Kursbuch Zukunft. Modern. Sicher. Menschlich [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.oevp.at/download/Kursbuch_lang_web.pdf [Datum des Zugriffs: 15.5.07]
- Presseunterlagen Reformdialog [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.reformdialogbildung.at/statisch/reformdialog/de/110205_presseunterlage11.pdf [Datum des Zugriffs: 17.4.07]
- Rechnungshof (2005). Mitwirkung an der OECD-Studie "Bildung auf einen Blick". Wahrnehmungsbericht des Rechnungshofes, 8/2005, 59-83. [WWW Dokument] Verfügbar unter: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Berichte/Berichte_bis_2006/Bund/Bund_2005_08/Bund_2005_08.pdf [Datum des Zugriffs: 15.5.07]
- Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=19542 [Datum des Zugriffs: 10.05.07]
- Reich, H. H. & Roth H.-J. (2004). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Schnieders, G. & Komor, A. (2005). Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (S. 261-342). Bildungsreform Band 11. Bonn.
- Sozialpartner Austria (2006). Chancen durch Bildung. Konzepte der österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Strategie für mehr Wachstum und Beschäftigung [WWW Dokument]. Verfügbar unter:
 - http://www.sozialpartner.at/beirat/Chancen_durch_Bildung_20060512.pdf [Datum des Zugriffs: 14.05.07]
- SPÖ (2004). Bildung Grundlage unseres Lebens. Das Bildungsprogramm [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.startklar.at/bilder/d28/bildung_web.pdf [Datum des Zugriffs 15.5.07]
- SPÖ (2005). Reformblockade beseitigt. Jetzt geht's los! Der 3-Stufenplan der SPÖ für eine moderne Schule [WWW Dokument]. Verfügbar unter:
 - http://www.ooe.spoe.at/uploads/media/Alfred_Gusenbauers_SPOE_Ziele_fuer_die_Schulreform _PK_6._Mai_2005.pdf [Datum des Zugriffs: 15.5.07]