

Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung

1 Einleitung

Während der Elementarbereich noch vor nicht allzu langer Zeit primär als Ort der Betreuung von Kleinkindern galt, hat sich seine Rolle in den letzten Jahren deutlich gewandelt, sodass der Kindergarten mittlerweile als erste Bildungsinstitution mit konkretem Bildungsauftrag gilt. Die veränderte Rolle des Elementarbereichs hängt damit zusammen, dass ein früher und regelmäßiger Besuch des Kindergartens diversen Schwierigkeiten in der Bildungslaufbahn (wie mangelnden Deutschkenntnissen der Kinder) entgegenwirken soll. So werden auch im „Bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (Charlotte Bühler Institut 2020) der „Bildungsauftrag“ sowie der „Stellenwert [elementarer Bildungseinrichtungen] für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (Charlotte Bühler Institut 2020: 4) betont. Die Hintergründe für dieses gewandelte Verständnis vom Kindergarten können neben dem sog. „PISA-Schock“ in den gesellschaftlichen Herausforderungen durch Migration und Globalisierung gesehen werden.

Laut Statistik Austria (2023) haben 32,5% der Kinder in den elementaren Bildungseinrichtungen Österreichs eine nicht-deutsche Umgangssprache, in Wien sind es 58,7%. Die Deutschförderung ist demnach eine besonders wichtige Aufgabe des Kindergartens, insbesondere in Hinblick auf die Schule: Dem Elementarbereich kommt hier eine vorbereitende Rolle zu, da es die Aufgabe des Kindergartens sei, die Kinder so weit zu fördern, dass sie „mit Eintritt in die Schule die sprachlichen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch möglichst beherrschen“ (BMBWF 2018b: Art. 9. Pt 2). Dabei scheint der Gesetzgeber von einem klaren Eins-zu-eins-Zusammenhang zwischen dem Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung sowie der dort durchgeführten Förderung und einer Verbesserung der Deutschkompetenz auszugehen, was sich aus wissenschaftlicher Sicht bisher nicht bestätigen ließ.

2 Überblick über aktuelle sprachpolitische Entwicklungen im Elementarbereich

Dreh- und Angelpunkt der österreichischen Sprachenpolitik im Elementarbereich ist nach wie vor die Sprachförderung mit dem „Fokus“ auf „die Förderung der Bildungssprache Deutsch“, womit das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eine seit 2008 bestehende Schwerpunktsetzung fortsetzt (BMBWF o. J.). 2008 markiert hierbei insofern den Beginn expliziter Sprachenpolitik im Elementarbereich, als in diesem Jahr erstmals die „Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ beschlossen wurde (sie wird seitdem regelmäßig erneuert; derzeit gilt die Vereinbarung für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22: BMBWF 2018b). Mittels dieser § 15a-Vereinbarung konnte der Bund im Elementarbereich, der an sich in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fällt, Investitionen tätigen und Neuerungen festschreiben: Neben der verpflichtenden frühen „sprachlichen Förderung“¹ (2008/09) waren dies u. a. das verpflichtende (halbtags kostenlose) letzte Kindergartenjahr (2009/10) und die verpflichtenden Sprachstandsfeststellungen (2019/20). Letztere werden seitdem mit dem bundesweit einheitlichen *Beobachtungsbogen zur Sprachstandsfeststellung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache* (BESK KOMPAKT) bzw. *von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache* (BESK-DaZ KOMPAKT) durchgeführt (siehe Abschnitt 4). Im Anschluss an die Sprachdiagnose mit BESK (-DaZ) KOMPAKT erfolgt die Deutschförderung jener Kinder, bei denen im Zuge der Beobachtung ein „Förderbedarf“ (BIFIE 2018) festgestellt wurde. Auf diese Weise soll Defiziten in Deutsch vorgebeugt und sichergestellt werden, dass die Transition vom Kindergarten in die Schule in Hinsicht auf die deutsche Sprache gelingt: Die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch sei *die* Voraussetzung für den Beginn einer erfolgreichen Schullaufbahn, so das Argument des BMBWF (das damit die vielen anderen Faktoren, die den Schulerfolg beeinflussen, ausblendet). Konkret werden die finanziellen Mittel gemäß § 15a-Vereinbarung (BMBWF 2018b) insbesondere für zusätzliche (externe) „Sprachförderkräfte“ verwendet, die in Kindergärten „Sprachförderangebote“ für Kinder mit „Sprachförderbedarf“ durchführen. „Sprachförderung“ für *alle* Kinder als „Querschnittsaufgabe“ aller Elementarpädagog*innen ist darüber hinaus im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (Charlotte Bühler Institut 2020: 18) festgehalten. „Sprachförderung“ wird

¹ Da die in den meisten offiziellen Dokumenten des BMBWF gebräuchlichen Begriffe „Sprachförderung“ bzw. „sprachliche Förderung“ zumeist auf Deutsch referieren, werden sie im Folgenden unter Anführungszeichen gesetzt.

darin interessanterweise nicht auf Deutsch reduziert, vielmehr sollen Kinder „in vielfältigen Alltagssituationen unterstützt“ werden, „sprachliche Kompetenzen in ihrer Erst- bzw. Zweitsprache zu erwerben und zu differenzieren“ (Charlotte Bühler Institut 2020: 18). Aufgrund der fehlenden Arbeits- und Rahmenbedingungen (große Gruppen bzw. schlechter Pädagoge*Pädagogin-Kind-Schlüssel, kaum bis keine bezahlte Vorbereitungszeit usw.) kann allerdings davon ausgegangen werden, dass – abgesehen von Ausnahmefällen z. B. interkultureller Mitarbeiter*innen in Niederösterreich (s. Abschnitt 3) oder mehrsprachiger Kindergärten – de facto kaum Förderung von Erstsprachen in elementaren Bildungseinrichtungen durchgeführt wird (vgl. Stanzel-Tischler 2010: 171). Dies mag auch daran liegen, dass Pädagog*innen womöglich den Einzug von Mehrsprachigkeit bzw. anderer Sprachen als Deutsch nicht als erstrebenswert ansehen bzw. ihn sogar ablehnen (Weichselbaum 2022; Blaschitz et al. 2021; Blaschitz et al. i. Dr.). Auch von offizieller Seite scheint eine systematische bzw. gezielte Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit bzw. anderer Sprachen als Deutsch nicht vorgesehen zu sein.

Der Befund, dass sich der Schwerpunkt der Sprachförderung vom schulischen Bereich in den Elementarbereich verlagert hat (vgl. Fleck 2013: 18–19), ist zwar insofern zu relativieren, als dieser Schwerpunkt durch die Einführung der sogenannten „Deutschförderklassen“ seit dem Schuljahr 2018/19 mittlerweile eine – nicht weniger kritikwürdige – Entsprechung in der Primarstufe gefunden hat (vgl. den Beitrag von Cataldo-Schwarzl in diesem Band; s. auch Schweiger und Müller 2021). Die Kritik an den zu hohen Erwartungen und an der Überbewertung der bisher gesetzten „Sprachfördermaßnahmen“ im Elementarbereich – insbesondere für Kinder, die nur das letzte Kindergartenjahr in Anspruch nehmen –, ist allerdings nach wie vor als gültig zu betrachten. Dass sich sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich grundsätzlich positiv auf die Sprachaneignung und die Gesamtentwicklung auswirken können, soll dabei nicht in Abrede gestellt werden. Die Datenlage deutet momentan allerdings darauf hin, dass dies mehr Zeit in Anspruch nehmen würde, als im Elementarbereich tatsächlich geleistet werden kann (Buschmann und Jooss 2011) – sowohl aufgrund zu weniger (qualifizierter) Pädagog*innen bzw. Sprachförderkräfte als auch aufgrund der zu kurzen bzw. uneinheitlichen Besuchsdauer z. B. von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch. Um dem entgegenzuwirken, wäre ein verpflichtendes zweites Kindergartenjahr ein erster (wenn auch für sich genommen wohl nicht ausreichender) Schritt, der sich aber in ein über den Elementarbereich hinausgehendes Gesamtkonzept sprachlicher Bildung einreihen müsste (s. unten).

Ungeachtet dessen stellt sich die Frage, ob das Ziel der Sprachförderung im Elementarbereich – die Prävention von Schulleistungsdefiziten – mit den Maßnahmen, die der Bund bisher gesetzt hat, zu erreichen ist. Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE, nunmehr IQS) hat im Auftrag des Bundes das Projekt „Frühe sprachliche

Förderung im Kindergarten (2008–2011)“ wissenschaftlich begleitet und evaluiert – ein Ergebnis der Befragungen von Expert*innen und Pädagog*innen war, dass noch kaum positive Auswirkungen an den Volksschulen wahrgenommen wurden (Stanzel-Tischler 2011: 23–24). Die letzten Entwicklungen (z. B. bundesweit verpflichtende „Sprachstandsfeststellungen“ via BESK (-DaZ) KOMPAKT) konnten bei dieser Evaluation nicht mehr berücksichtigt werden. Ob sich durch die verpflichtende Einführung von BESK (-DaZ) KOMPAKT positive Veränderungen ergeben haben, bleibt allerdings fraglich. Erste Erkenntnisse deuten in die Richtung, dass das Verfahren für Elementarpädagog*innen „eher keine bzw. gar keine Rolle für die Planung und Durchführung sprachfördernder Angebote spielt“ (Lidauer 2021: 74). Lidauer befragte mittels Onlinebefragung 92 Elementarpädagoginnen unter anderem zu BESK (-DaZ) KOMPAKT. Knapp 70% gaben an, dass sie die Beobachtungsbögen „eher nicht bzw. gar nicht für die Sprachförderarbeit benötigen“ (ebd.). Salchegger und Höller (2019: 170) stellten aufgrund der Daten aus der PIRLS-Studie 2016 fest, dass die Reformmaßnahmen im Elementarbereich (verpflichtendes Kindergartenjahr, frühe „sprachliche Förderung“, Bildungsrahmenplan) und die Einführung der Bildungsstandards seit 2008/2009 zwar zu einer Verbesserung der Leseleistungen von Volksschüler*innen zu führen scheinen (die Leseleistungen stiegen von 2011 auf 2016), allerdings trifft dies unerwarteterweise nur für „Kinder *ohne* Migrationshintergrund“ zu (Salchegger und Höller 2019: 170). Auch Salchegger et al. (2021) weisen in ihrer Analyse von Daten der Bildungsstandardüberprüfung 2015 (Deutsch, 4. Schulstufe) darauf hin, dass Reformmaßnahmen der vergangenen Jahre wie das verpflichtende letzte Kindergartenjahr und die Sprachförderung im Rahmen der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern (derzeit BMBWF 2018b) nicht dazu beigetragen haben, Disparitäten in den Sprachkompetenzen der Kinder zu reduzieren – sondern dass dadurch ganz im Gegenteil die Schere zwischen Kindern höherer und niedriger sozialer Schichten aufgegangen sei. Mögliche Ursachen dafür werden in Qualitätsmängeln von Sprachfördermaßnahmen und in einer unzureichenden Interaktionsqualität gesehen. Warum ausschließlich die „einheimischen“ Kinder von den Maßnahmen profitierten, darüber können nur Vermutungen angestellt werden – ein Grund könnte sein, dass die pädagogische Qualität in Einrichtungen mit höherem Migrant*innenanteil schwerer anzuheben ist als in jenen mit geringerem Anteil (Salchegger und Höller 2019: 172). Ein anderer Grund könnte sein, dass Pädagog*innen aufgrund ihrer Qualifikation und Erfahrung die Deutschförderung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache besser gelingt als bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Laut einem aktuellen Bericht des Rechnungshofes (2021) gibt es bislang keine „gesicherten Daten“ zur gewünschten (kompensatorischen) Wirkung der frühen

sprachlichen Förderung. Außerdem kritisiert der Rechnungshof fehlende einheitliche Vorgaben und Konzepte zur Durchführung von Sprachförderung im elementaren Bildungsbereich.

Abgesehen von der mangelnden Effizienz der vom Bund getätigten Investitionen im Sinne der Zielvorgaben des BMBWF bzw. der Kriterien des Rechnungshofes ist aus linguistisch-pädagogischer Sicht zu bemängeln, dass sich die vom Bund anvisierte Sprachförderung auf Deutsch beschränkt, anstatt sämtliche sprachlichen Ressourcen aller Kinder in einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung zu berücksichtigen und auszubauen (vgl. Gasteiger-Klicpera und Paleczek 2014: 31–33; Lengyel 2017: 281): Neben einer gezielten und professionellen Sprachförderung als Kompensation von diagnostizierten sprachlichen Schwierigkeiten sollten elementarpädagogische Einrichtungen ein fundiertes Konzept sprachlicher Bildung für alle Kinder aufweisen. Sprachliche Bildung bezeichnet hier als übergeordneter Begriff alle systematischen erzieherischen Bemühungen des pädagogischen Personals im Hinblick auf die Sprachaneignung aller Kinder, die auf das Herstellen von sprachlich anregenden Alltagssituationen abzielen (Reich 2008).

Aufgrund der fehlenden inhaltlichen Vorgaben bleibt es de facto den Bundesländern und Trägern überlassen, wie die elementaren Bildungseinrichtungen Sprachförderung bzw. sprachliche Bildung konkret durchführen (wenn man von allgemeinen Orientierungshilfen wie Charlotte Bühler Institut 2009 absieht). Die aktive Ausgestaltung von Sprachförderung bzw. sprachlicher Bildung ist damit von Einzelinitiativen auf Landesebene abhängig (als positive Beispiele seien exemplarisch angeführt: das Projekt *okay.zusammen leben* in Vorarlberg, die interkulturellen Mitarbeiter*innen in niederösterreichischen Kindergärten und die Niederösterreichische Sprachoffensive sowie das Sprachförderzentrum Wien oder das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit der Pädagogischen Hochschulen Österreichs; vgl. Krumm 2014). Ein flächendeckendes Konzept einer durchgängigen sprachlichen Bildung, die im Kindergarten ihren Ausgangspunkt nimmt und in den schulischen Institutionen konsequent fortgeschrieben wird, bleibt aber nach wie vor ein Desiderat (Gogolin und Lange 2011). Dass diese bildungspolitische Lücke auf Bundesebene zumindest erkannt worden ist, lässt sich im Regierungsprogramm 2020–2024 (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 291) nachlesen, in dem nicht nur allgemein eine „Intensivierung der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ versprochen wird (rein finanziell gesehen dürfte dieses Versprechen aufgrund der Erhöhung der Zweckzuschüsse auch halten). Vielmehr werden im Regierungsprogramm als konkrete inhaltliche Beispiele auch die Einführung einer „DaZ-Ausbildung in der Elementarpädagogik“ und die „Entwicklung eines curricularen Konzepts einer durchgängigen Sprachbildung“ als Beispiele für eine solche Intensivierung angeführt (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 291). Während in der Ausbildung der Elemen-

tarpädagogik bereits erste (zaghafte) Schritte zur verstärkten Verankerung von Wissen und Kompetenzen zur Sprachförderung gesetzt wurden (siehe Abschnitt 5), lässt die Entwicklung eines durchgängigen Konzepts der Sprachbildung noch auf sich warten – wiewohl es grundsätzlich Vorarbeiten von wissenschaftlicher Seite hierzu gäbe, wie bspw. das ab der Primarstufe ansetzende Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich und Krumm 2013), das in Hinblick auf die Elementarbildung ergänzt werden könnte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich ein deutlich gestiegenes Interesse der österreichischen Bundespolitik am Thema Elementarbildung erkennen lässt. Politisch-institutionell spiegelt sich das in der 2018 neu geschaffenen „Abteilung I/4 – Elementarpädagogik, Sozialpädagogik und vorschulische Integration“ im BMBWF sowie in der Schaffung eines bundesweiten Beirates für Elementarpädagogik 2020 wider. Dieser setzt sich aus Expert*innen bzw. Vertreter*innen von Bund, Ländern, Gemeinden, Wissenschaft, Praxis und NGOs zusammen und soll Empfehlungen, Vorschläge und Verbesserungsmaßnahmen für den Bereich der Elementarpädagogik erarbeiten. Auch im Regierungsprogramm wird explizit das Ziel ausgegeben, eine „größtmögliche Bündelung der Bildungsagenden des Bundes (von der Elementarpädagogik bis zur Hochschule sowie Teilen der Erwachsenenbildung) im Bildungsministerium“ anzustreben (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 296). Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Einfluss des Bundes auf die Elementarbildung aufgrund des föderalen Prinzips (weitgehende Zuständigkeit der Länder) begrenzt ist und auf absehbare Zeit auch bleiben wird – eine Verfassungsänderung, die für die Verlagerung der Kindergartenagenden von Landes- auf Bundesebene notwendig wäre, erscheint aus heutiger Sicht unrealistisch. Allerdings nützt der Bund neben dem Hebel der § 15a-Vereinbarungen derzeit auch vermehrt seine Zuständigkeitsbefugnisse im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen, um den erhöhten Qualifikationsbedarf bei den Pädagog*innen im Sprachförderbereich abzudecken (siehe Abschnitt 5).

3 Sprachförderung im Elementarbereich

Wie bereits in den vorigen Abschnitten ausgeführt wurde, beschränken sich offizielle bildungspolitische Vorgaben primär auf Maßnahmen zur Deutschförderung migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder. Dies hat einerseits mit dem (politischen) Selbstverständnis davon zu tun, dass „Sprachkenntnisse“ mit „Deutschkenntnissen“ gleichzusetzen seien. Zudem kann die zunehmende Bedeutung der Deutschförderung im Kindergarten damit erklärt werden, dass die Anforderungen an die für die Feststellung der Schulreife notwendigen Sprachkenntnisse mit

dem Schuljahr 2018/2019 geändert wurden. Kriterium für die Schulreife sind seitdem „ein altersgemäßes Sprachverständnis sowie eine altersgemäße sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ (BMBWF 2018a: § 1, § 2 und § 3) sowie die „Beherrschung“ der Unterrichtssprache: „Schulreif ist ein Kind, wenn es 1. die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag, und 2. angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden“ (Schulpflichtgesetz § 6, Abs. 2b). Der Umstand erhöht neuerlich den Druck auf die Deutschförderung im Kindergarten deutlich.

Neben einer kompensatorischen Deutschförderung scheint im österreichischen Elementarbereich ein Konzept (durchgängiger) sprachlicher Bildung – auch in anderen Sprachen als Deutsch und für alle Kinder – bislang kaum Thema zu sein (s. die Ausführungen in Abschnitt 2). Dies verwundert auch deshalb, weil ein (sehr) großer Anteil der Kinder im Elementarbereich mehrsprachig ist und das selbstverständlich auch im Rahmen der elementarpädagogischen Institutionen bleibt. Dennoch ist eine gezielte didaktisch-pädagogische und sprachaneignungsförderliche Nutzung anderer Sprachen als Deutsch bzw. von Mehrsprachigkeit – zumindest in Österreich – eher unüblich. Ganz im Gegenteil festigen sowohl die derzeit gültige § 15a-Vereinbarung über die Elementarpädagogik (BMBWF 2018b) als auch die fünf vom BMBWF vorgeschriebenen verpflichtend umzusetzenden pädagogischen Grundlagendokumente² den Stellenwert von Deutsch im Elementarbereich (vgl. Blaschitz und Weichselbaum 2022b).

Neben mehrsprachigen Kindern gibt es in elementarpädagogischen Einrichtungen durchaus auch mehrsprachiges pädagogisches Personal, das jedoch seine mehrsprachigen Ressourcen im Kindergarten meist ungenutzt lässt, sei es als bewusste Unterdrückung bestimmter Sprachkenntnisse (Weichselbaum 2022) oder als Befolgung institutioneller Regeln (Thomauske 2017: 285). Sprachverbote sowie die fehlende Nutzung vorhandener sprachlicher Ressourcen verdeutlichen die Dominanz des Deutschen im Kindergarten, die wiederum auf ein monolinguales Selbstverständnis der Institution verweist. Zugespitzt könnte man formulieren, dass Kinder im Kindergarten zur Einsprachigkeit erzogen werden (Panagiotopoulou 2016). Eine (permanente) Fokussierung auf Einsprachigkeit sowie ein Unterbinden von sprachlichen Ressourcen (des pädagogischen Personals bzw. der Kinder) resultiert darin, dass mehrsprachiges Handeln als normabweichend gedeutet wird (Zettl 2019: 133–136). Elementarpädagogische Einrichtungen spiegeln demnach unsere mehrsprachige gesellschaftliche Realität in Österreich kaum wider.

2 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html (Abruf am 27. Februar 2024).

Für eine systematische und fundierte mehrsprachige Sprachförderung bzw. Sprachförderung in anderen Sprachen als Deutsch ist kompetentes und qualifiziertes (mehrsprachiges) Personal erforderlich. Dabei sind zwei Aspekte wesentlich: Zum einen wäre es generell angebracht, die (sprachliche) Diversität des elementarpädagogischen Personals bereits in der Grundausbildung zu erhöhen. Zum anderen sollte die Aus- und Fortbildung bereits vorhandenen (mehrsprachigen) Personals um die Themen mehrsprachige Sprachförderung bzw. sprachliche Bildung sowie die Förderung diverser Erstsprachen erweitert werden (vgl. Kratzmann und Sachse 2020; s. Abschnitt 5). Dafür wäre ein fundiertes, „systematisch ausgearbeitetes Konzept für die Integration der Mehrsprachigkeit“ (Lengyel 2017: 281) im Elementarbereich dringend notwendig. Ein solches dürfte aber aktuell ebenso wenig vorliegen wie allgemeingültige Qualitätsstandards für die Sprachförderung im Elementarbereich – sei es auf Deutsch oder in anderen Sprachen als Deutsch.

In diesem Zusammenhang spielen die häufig mehrsprachigen Assistenzkräfte³ im Kindergarten eine wichtige Rolle. Da viele von ihnen – wiederum abhängig von den Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bundesländern – aber über keine (ausreichende) pädagogische Ausbildung verfügen, sind sie für eine professionelle sprachliche Förderung bzw. Bildung in anderen Sprachen als Deutsch nicht qualifiziert.⁴ Zudem gibt es, wie bereits oben erwähnt, zahlreiche Hinweise darauf, dass mehrsprachigen Personen häufig die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch im Kindergarten nicht erlaubt ist.

Wie der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in das Bildungs- und Alltagsgeschehen im Elementarbereich vorgenommen werden kann, auch wenn keine mehrsprachigen Ressourcen bei den pädagogischen Fachkräften zur Verfügung stehen, zeigen diverse Veröffentlichungen (etwa Bildungsdirektion Wien 2019; Kühn 2021; Panagiotopoulou 2016; Kolb und Fischer 2019 oder Dintsioudi und Krankenhaus 2020).

3 Diese werden je nach Bundesland und teilweise Kindergartenträger unterschiedlich genannt: Betreuer*innen, Assistent*innen, Helfer*innen etc.

4 Seit 2019 werden pädagogische Assistenzkräfte an der dreijährigen „Fachschiule für Pädagogische Assistenzberufe“ ausgebildet – noch haben aber vergleichsweise wenige im Beruf befindliche Assistenzkräfte diese Ausbildung abgeschlossen. Das Konzept der „Interkulturellen Mitarbeiter*innen“ (IKM) in Niederösterreich ist prinzipiell positiv zu bewerten. Die Aufgaben der IKM, die selbst mehrsprachig sind, sind einerseits die Förderung der kindlichen Erstsprachen, andererseits die Förderung aller Kinder, seien sie ein- oder mehrsprachig, in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Die IKM übernehmen keine pädagogischen Aufgaben, unterstützen aber das pädagogische Personal stundenweise bei deren Arbeit und bieten eigene sprach- und kulturbezogene Angebote an. Problematisch am Konzept der IKM ist ihre nicht zertifizierte, intransparente Ausbildung, die durch das Amt der NÖ Landesregierung durchgeführt wird.

4 Sprachdiagnostik im Kindergarten(alter)

Im Jahr 2019 wurden gleich zwei neue sprachdiagnostische Verfahren vom BMBWF eingeführt, die österreichweit bei Kindergartenkindern verpflichtend durchzuführen sind: Einerseits handelt es sich mit „BESK (-DaZ) KOMPAKT“ um ein Beobachtungsverfahren, das von Elementarpädagog*innen im Kindergarten durchgeführt wird. „MIKA-D“ dagegen ist ein Screening, dessen Primarstufenversion Kinder im letzten Kindergartenjahr im Zuge der Schuleinschreibung in den betreffenden Schulen absolvieren müssen.

4.1 BESK (-DaZ) KOMPAKT

Zusammen mit der Verpflichtung zur frühen „sprachlichen Förderung“ wurde im Rahmen der § 15a-Vereinbarung über die Elementarpädagogik (BMBWF 2018b) im Kindergartenjahr 2019/2020 auch der österreichweit verpflichtend einzusetzende „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz“ von Kindern mit Deutsch als Erst- („BESK KOMPAKT“; BIFIE 2019) bzw. Zweitsprache („BESK-DaZ KOMPAKT“; BIFIE 2018) eingeführt. BESK (-DaZ) KOMPAKT wurde vom BIFIE gemeinsam mit einer Linguistin erarbeitet. Es ersetzt alle unterschiedlichen Verfahren, mit denen bis dahin in den verschiedenen Bundesländern das Niveau der Deutschkenntnisse der Kinder im Kindergarten eingeschätzt wurde.

BESK (-DaZ) KOMPAKT ist die stark verkürzte – „kompakte“ – Version des Vorgängermodells „BESK (-DaZ) 2.0“ und dient der Verlaufsbeobachtung, das heißt, dass jedes Kind im Laufe seiner Kindergartenzeit bis zu dreimal beobachtet werden soll. Anschließend an die Einschätzung mit BESK (-DaZ) KOMPAKT sind Kinder, die laut Instrument Deutschförderbedarf aufweisen, entsprechend zu fördern. Mit Hilfe des Instruments⁵ werden vier sprachliche Teilbereiche analysiert: „Satzbau, Wortschatz-Rezeption, Wortschatz-Produktion und Erzählen“, die in weitere Kriterien unterteilt sind und sich in den beiden Versionen jeweils geringfügig unterscheiden.

Die Kinder sollen über mehrere Wochen hinweg beobachtet werden, bevor mittels des „vierstufigen Kategoriensystems“ („trifft genau zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft gar nicht zu“; BIFIE 2019: 18) eine Einschätzung bezüglich der Deutschkompetenz getroffen wird: Die Ergebnisse des Kategoriensystems werden in das „Auswertungsprofil“ übertragen, das einem Punktesystem entspricht

⁵ Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die folgenden Ausführungen immer auf beide Versionen des Instruments.

(„trifft genau zu“ = 3 Pt; „trifft gar nicht zu“ = 0 Pt etc.), wodurch ein Summenwert gebildet werden kann. Unterschreitet dieser Summenwert die im Auswertungsbogen genannten Schwellenwerte, bedeutet dies einen „spezifischen Förderbedarf“.

Ein Abgleich von BESK (-DaZ) KOMPAKT mit den zehn vom Mercator-Institut für Sprachförderung (2013) artikulierten Qualitätsmerkmalen für Sprachdiagnoseverfahren im Elementarbereich offenbart, dass das Verfahren nur ein Kriterium voll erfüllt (Blaschitz und Weichselbaum 2022a): Das Kriterium *zeitliche Anforderungen an die Kinder* ist bei BESK (-DaZ) KOMPAKT gegeben, da es als verdeckte Feldbeobachtung keine Ansprüche an Konzentration bzw. Mitwirkung der Kinder stellt. Die übrigen neun Kriterien werden entweder nicht erfüllt (*ausreichende Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Normierung, Objektivität, Reliabilität, Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit*) oder es ist keine eindeutige Einschätzung möglich (*Validität, Fehlerquote, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, Spezifität der Diagnostik*; s. Blaschitz und Weichselbaum 2022a).

Neben einigen positiven Aspekten, die primär auf die Art des Verfahrens (Beobachtungsverfahren) zurückzuführen sind, überwiegen bei BESK (-DaZ) KOMPAKT die kritikwürdigen Anteile (s. Blaschitz und Weichselbaum 2022a: 31). So ist seine Objektivität anzuzweifeln, seine methodische und theoretische Fundierung mangelhaft, die zu beobachtenden sprachlichen Kategorien sind unzureichend und die Auswertung ist unklar und arbiträr. Zudem fehlt der Einbezug weiterer (auf Sprache bezogener) Informationen über das Kind und seine Familie sowie über die vom Kind verwendeten weiteren Sprachen. Die Durchführenden werden – zumindest bis dato – nicht ausreichend für die Verwendung des Instruments ausgebildet.⁶ Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass mit Hilfe von BESK (-DaZ) KOMPAKT primär eine grobe Annäherung an die Deutschkompetenzen der Kinder auf Deutsch möglich ist, nicht aber eine akkurate Einschätzung (s. Blaschitz und Weichselbaum 2022a). Als förderdiagnostisches Verfahren sollte BESK (-DaZ) KOMPAKT zudem die direkte Anschließbarkeit von sprachlicher Förderung gewährleisten. Doch auch dies darf bezweifelt werden.

Die Einführung eines bundesweit einheitlichen Diagnoseinstruments hat den Vorteil, den Deutschförderbedarf der Kindergartenkinder österreichweit erfassen zu können. So weist laut Statistik Austria (2023: 44) im Kindergartenjahr 2021/22 bundesweit mehr als ein Viertel der 4- bis 5-jährigen Kindergartenkinder nach der Beobachtung mit BESK (-DaZ) KOMPAKT Deutschförderbedarf auf, wobei dieser von 28% am Anfang auf 21% am Ende des Kindergartenjahres gesunken sei.

⁶ So ist in der BAfEP-Ausbildung laut Lehrplan (2016b) keine Behandlung von BESK (-DaZ) KOMPAKT im Unterricht vorgesehen, sieht man von einer punktuellen allgemeinen Erwähnung („Instrumente zur Einschätzung der Sprachentwicklung vergleichen“) im Fach Didaktik (Kompetenzmodul 8) ab.

Da aber Erklärungen dazu fehlen, auf welchen Zahlen diese Angaben konkret beruhen und ob darunter sowohl Kinder mit Deutsch als Erst- als auch Deutsch als Zweitsprache fallen, ist der Informationswert dieser Angabe eher gering.

4.2 MIKA-D

Neben der Einführung von BESK (-DaZ) KOMPAKT für die Kindergärten brachte das Schuljahr 2018/19 auch die Festschreibung von Deutschkenntnissen als Schulfreikriterium, die Implementierung der sog. Deutschförderklassen und -kurse, aber auch die Etablierung von „MIKA-D“ als Instrument zur Zuteilung zu diesen Deutschfördermaßnahmen (s. Abschnitt 3). „MIKA-D“ steht für „Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch“ und ist entgegen der unspezifischen Bezeichnung⁷ ein Screening für den (vor-)schulischen Bereich in Österreich.⁸ Das Verfahren ist für die weitere Bildungslaufbahn „höchst relevant“ (Glaboniat 2020: 66) und ein sog. *high stake*-Verfahren, da es mit weitreichenden Konsequenzen verbunden sein kann.

MIKA-D wurde entwickelt, um „die Zuteilung in verschiedene Sprachfördermaßnahmen (...) zu objektivieren“⁹ und ist damit ein zuweisungsdiagnostisches Instrument mit politischen Zwecken. Im Rahmen der Schuleinschreibung entscheidet der Schulleiter/die Schulleiterin, welche Kinder zum Screening mit MIKA-D eingeladen werden. Auf welcher linguistischen Grundlage diese Entscheidung basiert, ist jedoch nicht bekannt. Das Screening wird dann durch den Schulleiter/die Schulleiterin bzw. eine „sonstige geeignete Lehrperson“¹⁰ in Abwesenheit jeglicher dem Kind vertrauter Personen in der Schule durchgeführt.

Die sprachlichen Kriterien von MIKA-D sind „Wortschatz“, „Sprachverständnis“ (reduziert auf W-Fragen) und „Satzverständnis und Sprachproduktion“ (reduziert auf die Verbstellung). Ähnlich wie bei BESK (-DaZ) KOMPAKT finden alle übrigen Basisqualifikationen (Ehlich 2007) keine Berücksichtigung.¹¹ Eine weitere Gemeinsamkeit mit BESK (-DaZ) KOMPAKT ist die allem Anschein nach arbiträre Bestimmung der Schwellenwerte, welche eigentlich auf statistischen Aus-

7 „Messinstrument“ entspricht keiner gängigen Kategorisierung für sprachdiagnostische Verfahren.

8 Neben der Version für die Primarstufe, die im Rahmen der Schuleinschreibung sowie in Deutschförderklassen eingesetzt wird, gibt es eine Version für die Sekundarstufe sowie „MIKA-O“, das ebenfalls für die Schuleinschreibung entwickelt wurde.

9 <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> (Abruf am 27. Februar 2024).

10 <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/mika-d> (Abruf am 27. Februar 2024).

11 Mit Ausnahme von Teilaspekten der semantischen Basisqualifikation bei MIKA-D und Teilaspekten der diskursiven Basisqualifikation bei BESK (-DaZ) KOMPAKT.

wertungen beruhen sollten und festlegen, ab welchen Werten Deutschförderbedarf besteht.

Für MIKA-D können die gleichen bzw. ähnliche Kritikpunkt wie für BESK (-DaZ) KOMPAKT formuliert werden (siehe Blaschitz 2023): Es handelt sich um ein unspezifisches Verfahren mit mangelhafter (sprach-)wissenschaftlicher Fundierung, das mit aller Wahrscheinlichkeit die Hauptgütekriterien psychometrischer Testverfahren (Objektivität, Validität, Reliabilität) nicht erfüllt und offenbar nicht normiert wurde.¹² Bei MIKA-D wird Sprache auf Wortschatz und Grammatik reduziert, was aktuellen Konzeptionen von Sprache und ihrer Aneignung nicht gerecht wird. Zudem sind die Kriterien für das, was das Verfahren angibt, zu überprüfen, zu wenig spezifisch bzw. ungeeignet (vgl. Glaboniat 2020). Andere wesentliche sprachliche Bereiche, in denen die mit MIKA-D überprüften Kinder womöglich auch auf Deutsch kompetent wären, bleiben ebenso wie ersprachliche Kenntnisse völlig unberücksichtigt. Erwähnenswert ist auch, dass durch die Einführung von MIKA-D, das in der Zeit des Kindergartenbesuchs von den Kindern absolviert werden muss, der Druck hinsichtlich Deutschförderung im Kindergarten abermals erhöht wurde.

Beide 2019 neu vom BMBWF eingeführten sprachdiagnostischen Verfahren, BESK (-DaZ) KOMPAKT und MIKA-D, wurden bisher nicht wissenschaftlich evaluiert. Eine solche externe wissenschaftliche Evaluierung und eine auf den Ergebnissen der Evaluierung basierende grundlegende Überarbeitung beider Verfahren wären insbesondere angesichts der umfangreichen Kritikpunkte aber dringend notwendig.

5 Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals

Die Elementarpädagog*innen werden regulär nach wie vor an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) ausgebildet – ungeachtet des internationalen Trends zur tertiären Ausbildung an Hochschulen und Universitäten. Bis 2016 hat die Bezeichnung für diese 5-jährige Schulform, die mit Matura abschließt, Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) geheißen – mit der Umetikettierung ist eine Verstärkung von Ausbildungsinhalten in Bezug auf das 0–3-jährige Kind (bisher: „Frühpädagogik“) sowie die Eingliederung in den Bereich der Berufsbildenden Höheren Schulen einhergegangen (BMB 2016a). Um die Berufsberechtigung als Ele-

¹² Diesbezügliche Angaben des IQS fehlen leider.

mentarpädagogin/Elementarpädagoge zu erhalten, hat bis vor kurzem kein Weg an der BAKIP/BAfEP bzw. am Kolleg vorbeigeführt. Seit dem Studienjahr 2021/22 hat sich das im Zuge einer Öffnung des Berufsfeldes für Quereinsteiger*innen mit Pädagogik-Bezug geändert: Nun können Absolvent*innen von Bachelorstudien der Bildungswissenschaft bzw. Pädagogik sowie des Primarstufenlehramts einen einjährigen Hochschullehrgang (60 ECTS) absolvieren, um als Elementarpädagogin/Elementarpädagoge zu arbeiten. Hat man andere (fachfremde) Bachelorstudien (180 ECTS) abgeschlossen, so kann man seit 2023 den zweijährigen Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ (120 ECTS) an den Pädagogischen Hochschulen belegen, um die Berufsberechtigung zu erhalten. Zudem wurden 2018/19 an den Pädagogischen Hochschulen berufsbegleitende Bachelorstudien der Elementarbildung bzw. Elementarpädagogik (6 Semester/180 ECTS) eingeführt, für die allerdings der Abschluss einer BAKIP/BAfEP (in vielen Fällen auch Berufserfahrung als Elementarpädagogin/Elementarpädagoge) eine Zulassungsvoraussetzung darstellt. Dieses Studium schließt mit einem Bachelor of Education ab, der für die Absolvent*innen aber weder finanzielle noch dienstrechtliche Auswirkungen hat. Dementsprechend gering sehen die Absolvent*innenzahlen derzeit aus: 2021 gab es österreichweit 340 Absolvent*innen des Bachelorstudiums (inkl. FH Campus Wien¹³) – im Vergleich zu derzeit ca. 1.600 BAfEP-Abschlüssen jährlich (Koch 2020; Koch 2021).

Was die Voraussetzungen betrifft, um Kindergartenleiter*in werden zu können, so sehen diese in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich aus und beinhalten zumeist mehrjährige Berufserfahrung und die Absolvierung eines eigenen Lehrganges (s. Blaschitz et al. i. Vorb.). Im Regierungsprogramm 2020–2024 wird die „Einführung einer standardisierten und qualitativ hochwertigen Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in leitender Funktion über die Pädagogischen Hochschulen (Bachelor)“ mit dem „Fokus auf Schwerpunkte wie Talente- und Sprachförderung sowie Persönlichkeitsentwicklung“ versprochen (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 289); dieses Vorhaben wurde allerdings bis heute nicht umgesetzt, wiewohl es bereits seit längerem diverse Angebote unterschiedlicher Institutionen gibt (darunter das Bachelorstudium Sozialmanagement in der Elementarpädagogik an der FH Campus Wien, für das allerdings wiederum die Berufserfahrung als Kindergartenleiter*in eine Zulassungsvoraussetzung darstellt).

¹³ Das Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der Fachhochschule Campus Wien existiert bereits seit 2014.

5.1 Frühe sprachliche Förderung in der Ausbildung

Wie bereits erwähnt, stellt die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagog*innen einen wichtigen Hebel für die Bundes-Bildungspolitik im Elementarbereich dar. Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Initiative zur verstärkten Verankerung der frühen sprachlichen Förderung in der Ausbildung der Elementarpädagog*innen an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP). Per Erlass legte das BMBWF im Juni 2020 fest, dass „die Qualifizierung zur frühen sprachlichen Förderung bereits in der Ausbildung an der BAfEP erfolgen“ soll (BMBWF 2020, Geschäftszahl: 2020-0.384.895), und zwar ab dem Sommersemester 2021 (zunächst wurden die Direktor*innen angeregt, hierfür einen schulautonomen Gegenstand oder eine Verbindlichen Übung an ihren Schulen einzuführen). Im Mai 2021 folgte ein weiterer Erlass (BMBWF 2021, Geschäftszahl: 2021-0.332.766), der das Vorhaben konkretisierte: Darin wurden die BAfEPs aufgefordert, ab dem Schuljahr 2021/22 ab dem dritten Jahrgang jene Inhalte zur frühen sprachlichen Förderung im Unterricht zu vermitteln, die im Anhang des Schreibens für die jeweiligen Gegenstände und Jahrgänge festgehalten waren. Darüber hinaus wird in dem Erlass darüber informiert, dass im Zuge einer Lehrplannovelle im Schuljahr 2022/23 ein neuer Pflichtgegenstand an der BAfEP eingeführt werden soll – Inhalt und Umfang dieses neuen Faches würden dem PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ (6 ECTS bzw. 90 Stunden) entsprechen. Die Einführung des neuen Pflichtgegenstandes ist im Schuljahr 2022/23 aber nicht wie geplant erfolgt, sondern wurde auf das Schuljahr 2023/24 verschoben. Das neue Fach ist mittlerweile tatsächlich eingeführt worden, trägt nun die Bezeichnung „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ und umfasst drei Jahreswochenstunden (in der fünfjährigen Form) bzw. fünf Semesterwochenstunden (im Kolleg) (BMBWF 2023). Abgesehen davon, dass die Reihenfolge dieser Ankündigungen (Anregung eines schulautonomen Gegenstandes, Aufforderung zur Vermittlung entsprechender Inhalte in den bestehenden Gegenständen, Verschiebung der Einführung eines neuen Pflichtgegenstandes) verwirrend bis widersprüchlich anmutet, stellt sich natürlich die Frage, wer den neuen Pflichtgegenstand in Zukunft unterrichten soll. Diesbezüglich wurde ein ungewöhnliches Konstrukt gewählt: Das neue Fach setzt sich laut Lehrplannovelle „aus den Fachbereichen ‚Deutsch‘, ‚Pädagogik‘, ‚Inklusive Pädagogik‘, ‚Didaktik‘, ‚Praxis‘, ‚Rhythmisch-musikalische Erziehung‘, ‚Musikerziehung/Stimmbildung‘ zusammen und soll von jenen Fachlehrpersonen anteilmäßig unterrichtet werden.“ Realistischerweise ist davon auszugehen, dass sich die wenigsten BAfEP-Lehrenden der genannten Fachbereiche aufgrund ihrer Ausbildung ausreichend qualifiziert sehen, sämtliche Inhalte des neuen Faches abzudecken bzw. mit ihren eigenen Fachbereichen sinnvoll zu verknüpfen – bieten doch die wenigsten Lehramtsstudien der betreffenden Fächer Lehrveranstaltungen zu Themen wie Erstspracherwerb, Sprachdiagnostik und

frühe sprachliche Bildung/Förderung an (Didaktik-Lehrer*innen haben meist gar kein Studium absolviert). Grundsätzlich käme zur Nachqualifikation der Lehrenden der bereits erwähnte PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ in Betracht, jedoch war dieser Fortbildungslehrgang bspw. in Wien im Studienjahr 2021/22 überbelegt. Natürlich sind Qualifikationsmaßnahmen in Bezug auf Sprachförderung zu begrüßen, sowohl in der Aus- als auch in der Fort- und Weiterbildung. Von der Reihenfolge her müssten allerdings die BAfEP-Lehrenden vor den BAfEP-Schüler*innen die Gelegenheit erhalten, sich entsprechend zu qualifizieren, damit die entsprechenden Inhalte bereits in der Grundausbildung adäquat vermittelt werden können. Dies gilt umso mehr, als bisher nur 2,5% aller BAfEP-Lehrenden seit dem Jahr 2014 den PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ absolviert haben (Rechnungshof Österreich 2021: 21).

5.2 Online-Fragebogen unter BAfEP-Lehrenden

Im Forschungsprojekt „Elementare Sprachbildung: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung als Thema in der elementarpädagogischen Ausbildung“ an der KPH Wien/Krems (vgl. Dorostkar 2022) wurden BAfEP-Lehrende der betreffenden Fächer im Sommersemester 2021 mittels österreichweiter Online-Fragebogenerhebung gefragt, ob in ihrer Ausbildung die im Lehrplan verankerten Themen im Bereich Sprachförderung ausreichend behandelt wurden (n = 94). Die relative Mehrheit der befragten Lehrer*innen antwortete, dass dies „überhaupt nicht“ zutreffe – in Bezug auf das Thema Sprachdiagnose waren es sogar 75 % (in Bezug auf „Spracherwerb, Sprachbildung und Sprachförderung“: 34 %, in Bezug auf „Mehrsprachigkeit“: 44 %; jeweils auf einer vierstufigen Skala mit den Endpunkten „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft voll zu“). Nach Angaben der Lehrenden nimmt der Themenbereich „Sprachförderung, Sprachbildung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit“ in einem durchschnittlichen Schuljahr in den Schularbeitsfächern (Pädagogik, Deutsch, Englisch) mehrheitlich einen Anteil von nur 10% bis 20% des Unterrichts ein (im Schularbeitsfach „Didaktik“ geben die meisten Lehrenden 20% bis 30% an).

Da an der BAfEP nicht nur berufsspezifische, sondern auch allgemeinbildende Inhalte in den fünf Jahren bis zur Matura unterrichtet werden müssen (z. B. als Vorbereitung auf die Zentralmatura in Deutsch, Angewandter Mathematik und Englisch), bleibt letztlich aufgrund der dichten Stundentafel im Unterricht oftmals nicht genügend Zeit, um sich eingehend mit Inhalten zum Thema Sprachförderung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. Ob die Einführung des neuen Faches diesbezüglich Abhilfe schaffen kann, bleibt abzuwarten und ist u. a. von der (Nach-)Qualifikation der BAfEP-Lehrenden abhängig.

Wesentlich günstigere Voraussetzungen als an der BAfEP sind in dieser Hinsicht an den Pädagogischen Hochschulen vorhanden, um eine entsprechende Qualifikation zu erreichen: Im Curriculum für das Bachelorstudium Elementarbildung bzw. Elementarpädagogik und im Curriculum für den Hochschullehrgang Elementarpädagogik sind jeweils eigene Module zum Themenbereich Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung vorgesehen. Das Curriculum für das Bachelorstudium „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“ im Verbund Nord-Ost (PH Wien, KPH Wien/Krems und PH Niederösterreich) sieht hierfür beispielsweise drei Pflichtmodule mit insgesamt 9 SWS bzw. 15 ECTS (darunter ein Praktikum mit 4 ECTS/2 SWS) und ein Wahlpflichtmodul mit 3 SWS bzw. 5 ECTS (also insgesamt 15–20 ECTS) vor. Im Hochschullehrgang Elementarpädagogik ist das Modul „Sprachliche Bildung“ mit 3 SWS bzw. 5 ECTS veranschlagt, was nicht ganz an den PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Bildung“ mit 6 ECTS herankommt und im Vergleich zum BA-Studium bescheiden anmutet.

Das Potential der Pädagogischen Hochschulen für eine hochwertige Ausbildung von Elementarpädagog*innen wurde auch vonseiten der Bundespolitik erkannt und im aktuellen Regierungsprogramm festgehalten (Neue Volkspartei und Grüne 2020: 289): „Elementarpädagogik – Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen bündeln“. In den Genuss der PH-Ausbildung sollen laut Regierungsprogramm allerdings zunächst vorrangig die Kindergartenleiter*innen kommen, erst „in weiterer Folge wird der Ausbau qualitativ hochwertiger Ausbildungen für Elementarpädagoginnen und -pädagogen auf post-sekundärem und tertiärem Niveau angestrebt“ (womit wohl die Kollegs und die Bachelorstudien an den PH gemeint sind). Die Widersprüche im Regierungsprogramm sind nicht zu übersehen: So liest man einige Zeilen später, dass die BAfEP beibehalten und weiterentwickelt werden sollen und eine Ausbildungsoffensive an den Kollegs¹⁴ den Ausbau von Kindergartenplätzen sicherstellen und den Mehrbedarf ausgebildeter Elementarpädagog*innen abdecken soll (diese Ausbildungsoffensive wurde mit dem Schuljahr 2021/22 umgesetzt, indem an fünf Standorten insgesamt 150 neue Kolleg-Ausbildungsplätze geschaffen wurden). Zur Diversifizierung der Ausbildungen im Elementarbereich trägt auch die Einführung der 3-jährigen Fachschule für pädagogische Assistenzberufe mit dem Schuljahr 2019/20 bei (vgl. Hackl und Dorostkar 2021). Zwar ist Sprachförderung auch im Lehrplan für die Fachschule verankert (u. a. als ab-/wählbarer schulautonomer Erweiterungsbereich „Spracherwerb und frühe sprachliche Bildung“ mit insgesamt 2 Wochenstunden im 2. Jahrgang), allerdings steht die Umsetzung des Lehrplans hier vor ähnlichen Problemen wie im Fall der 5-jährigen Ausbildung

14 In Kollegs werden Erwachsene, die bereits über eine Matura verfügen, zu Elementarpädagog*innen ausgebildet, innerhalb von 4 bzw. – berufsbegleitend – 6 Semestern.

(siehe oben). Ähnliches trifft auf das Kolleg zu, in dessen Lehrplan (2017) ein eigenes Fach „Deutsch als Zweitsprache“ mit 2 SWS im 3. Semester verankert ist.

6 Ausblick und Schlussfolgerungen

Wie unsere Ausführungen zeigen, war die Elementarpädagogik in Österreich in den letzten Jahren zahlreichen (bildungspolitischen) Veränderungen unterworfen. Viele dieser Veränderungen scheinen jedoch nicht ausreichend bzw. nicht vollständig durchdacht und geplant zu sein, sodass sich eine Vielzahl an sprachpolitischen Desideraten für den Elementarbereich formulieren lassen.

Für eine positive Weiterentwicklung der Bildungspolitik in Bezug auf den Elementarbereich sind aus unserer Sicht mehrere Aspekte relevant: Zunächst ist eine Verbesserung der Rahmenbedingungen des pädagogischen Arbeitens im Elementarbereich zentral. Dazu gehört primär eine Verbesserung des Kind-Fachkraft-Schlüssels, sodass die pädagogischen Fachkräfte (wieder) in die Lage versetzt werden, alle ihre pädagogischen und sprachförderlichen Aufgaben zu erfüllen. Als optimal gilt ein Personalschlüssel mit dem Wert 1:3 bei der Betreuung von unter Dreijährigen bzw. der Wert 1:7,5 für die Betreuung von Kindern ab drei Jahren bis zur Einschulung (Bertelsmannstiftung o. J.). Als sinnvoll erachten wir auch die Tertiärisierung der Ausbildung, die neben einer gesellschaftlichen und finanziellen Aufwertung des Berufs auch einen Qualitätsanstieg im Bereich der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte erwarten lassen würde – wobei die Stärken der BAfEP v. a. hinsichtlich der praxisnahen Ausbildung im Zuge der Tertiärisierung erhalten bleiben sollten. Hinsichtlich Sprachförderung und Sprachdiagnose im Elementarbereich sind die (Nach-)Qualifizierung von BAfEP-Lehrenden, aber auch die Implementierung der diesbezüglichen Inhalte in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte unerlässlich. Die Schaffung und Verankerung von Qualitätsstandards für die Sprachförderung, die in Richtung Mehrsprachigkeitsförderung bzw. Förderung der kindlichen Erstsprachen erweitert werden sollte, sind ebenfalls zentrale Anliegen, die zeitnah berücksichtigt werden sollten. Die österreichweit verpflichtend einzusetzenden sprachdiagnostischen Verfahren BESK (-DaZ) KOMPAKT und MIKA-D, mit deren Hilfe die Deutschkenntnisse von Kindergartenkindern eingeschätzt werden sollen, sind extern wissenschaftlich zu evaluieren und auf dieser Basis grundlegend zu überarbeiten.

Von essentieller Bedeutung ist abschließend, dass die (Bildungs-)Politik unsere mehrsprachige gesellschaftliche Realität zur Kenntnis nimmt und (bildungs-)politische Entscheidungen auf dieser Basis trifft. Eine Folge davon sollte sein, dass mehrsprachige Sprachpraxen und die dafür notwendige mehrsprachige Sprachförderung

bzw. sprachliche Bildung nicht als normabweichend, sondern als normal angesehen werden, sodass elementarpädagogische Einrichtungen allen Kindern vergleichbare Beteiligungsmöglichkeiten bieten können.

Literatur

- Bertelsmannstiftung. o. J. *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme*. Verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/personalschluesel/empfohlener-personalschluesel-fehlende-personalkraefte-1> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BIFIE (Hg.). 2018. *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Salzburg.
- BIFIE (Hg.). 2019. *Anleitung zum BESK KOMPAKT. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – KOMPAKT*. Salzburg.
- Bildungsdirektion Wien. 2019. *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Wien: Europa Büro und Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien.
- Blaschitz, Verena, Weichselbaum, Maria, Çelik Tsonev, Sevil & Grond, Agnes. 2021. Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. *Info DaF* 2021 48(6), S. 614–631.
- Blaschitz, Verena & Weichselbaum, Maria. 2022a. Anforderungen an Sprachdiagnostik im Kindergarten: Eine kritische Betrachtung von „BESK(-DaZ) KOMPAKT“. *Muttersprache* 1/2022, S. 17–34.
- Blaschitz, Verena & Weichselbaum, Maria. 2022b. Mehrsprachige und kulturreflexive Sprachbildung im Kindergarten. In Michaela Rückl & Judith Kainhofer (Hgg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings*, S. 71–86. Berlin: De Gruyter.
- Blaschitz, Verena, Cataldo-Schwarzl, Lena & Dorostkar, Niku (i. Dr.): „Sprachförderung kann man mit einem Apfel machen“: Sprachförderung in Ausbildung und Praxis aus Sicht des Personals elementarer Bildungseinrichtungen. In Barbara Schrammel, Klaus-Börge Boeckmann, & Dagmar Gilly (Hgg.): *Sprachen.Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung*. Graz, Wien, Berlin: Leykam.
- Blaschitz, Verena. 2023. „Zeig mir bitte: Banane“ – kritische (sprach-)wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening „MIKA-D“. *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* 39:1–2, S. 174–197.
- BMB, Bundesministerium für Bildung. 2016a. *Schulrechtsänderungsgesetz 2016*. BGBl. I Nr. 56/2016. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2016/56> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMB, Bundesministerium für Bildung. 2016b. *Lehrpläne der BAfEP*. 2016. BGBl. II Nr. 204/2016. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009623> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMB, Bundesministerium für Bildung. 2017. *Lehrpläne des Kollegs der BAfEP*. BGBl. II Nr. 239/2017. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009975> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018a. *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die näheren Festlegungen betreffend das Vorliegen der Schulreife (Schulreifeverordnung)*. BGBl. II Nr. 300/2018. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010441> (Abruf am 27. Februar 2024).

- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018b. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22*. BGBl. I Nr. 103/2018. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2020. *Frühe sprachliche Förderung – Verstärkung in der Ausbildung an der BAfEP*. Geschäftszahl 2020-0.384.895 [Unveröffentlichter Erlass an alle Bildungsdirektionen vom 26. Juni 2020].
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021. *Frühe sprachliche Förderung an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)*. Geschäftszahl 2021-0.332.766 [Unveröffentlichter Erlass an alle Bildungsdirektionen vom 19. Mai 2021].
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2023. *Verordnung des BMBWF [Lehrplannovelle für BAfEP, BASOP und Kolleg]*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/121/20230426> (Abruf am 27. Februar 2024).
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. o. J. Website. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. 1985. *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*. Konsolidierte Fassung vom 02.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Buschmann, Anke & Jooss, Bettina. 2011. Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis* 43, Jg. (2), S. 303–312.
- Charlotte Bühler Institut. 2009. *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Aktualisierte Version. Verfügbar unter: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf> (Abruf am 27. Februar 2024).
- Charlotte Bühler Institut. 2020. *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Endfassung, August 2009. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dintsioudi, Anna & Krankenhagen, Julia. 2020. Mehrsprachigkeit in der Kita von Anfang an begleiten. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Mehrsprachigkeit_Druck.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Dorostkar, Niku. 2022. Qualifizierung von Elementarpädagog:innen im Bereich Sprachförderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *Wiener Linguistische Gazette* Nr. 91/2022, S. 95–114. Verfügbar unter: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/912022/Dorostkar-Qualifizierung.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Ehlich, Konrad. 2007. Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Ehlich, Konrad (in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula, Garme, Birgitta, Komor, Anna, Krumm, Hans-Jürgen, McNamara, Tim, Reich, Hans H., Schnieders, Guido, ten Thije, Jan D. & van den Bergh, Huub). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 11–77. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fleck, Elfie. 2013. Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen. Aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, S. 9–28. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Gasteiger-Klicpera, Barbara & Paleczek, Lisa. 2014. Wie kann Sprachförderung gelingen? Linguistische und pädagogische Aspekte professioneller Kompetenzen von Sprachförderkräften im Bereich der Elementarpädagogik. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, S. 43–62. Opladen: Budrich UniPress.
- Glaboniat, Manuela. 2020. MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive. *Informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule (IDE)* 4/2020, S. 61–73.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke. 2011. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, S. 107–127. Wiesbaden: VS Springer.
- Hackl, Johannes & Dorostkar, Niku. 2021. Interview zur dreijährigen Fachschule für pädagogische Assistenzberufe. Interview mit Johannes Hackl vom 15.04.2021. *Kita aktuell* 6/2021 (Schwerpunktheft Angebotsentwicklung in der Ausbildungslandschaft), S. 113–115.
- Koch, Bernhard. 2020. *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: LIT.
- Koch, Bernhard. 2021. *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Die Sicht der AbsolventInnen. Eine Befragung der ersten Kohorte an allen zehn Hochschulen zum Studienabschluss 2021. Kurzbericht*.
- Kolb, Nadine & Fischer, Uta. 2019. *QITA – Qualität in zwei- und mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Kratzmann, Jens & Sachse, Steffi. 2020. Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter. In Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle & Dominique Rauch (Hgg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, S. 175–180. Wiesbaden: Springer.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2014. Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, S. 23–42. Opladen: Budrich UniPress.
- Kühn, Susanne. 2021. Frühe Mehrsprachigkeit im Kita-Alltag begleiten. *Kita-Fachtexte* 2/2021. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/2021_02_KitaFachtexte_Kuehn.pdf (Abruf am 29. Februar 2024).
- Lengyel, Drorit. 2017. Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, S. 273–285. Münster: Waxmann.
- Lidauer, Sophia. 2021. *Sprachförderung im Elementarbereich*. Masterarbeit Universität Wien. Verfügbar unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/60201>. (Abruf am 27. Februar 2024).
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.). 2013. *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Köln. Verfügbar unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf. (Abruf am 27. Februar 2024).
- Neue Volkspartei & Grüne. 2020. *Regierungsprogramm 2020–2024. Aus Verantwortung für Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:7b9e6755-2115-440c-b2ec-cbf64a931aa8/RegProgramm-lang.pdf> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Panagiotopoulou, Argyro. 2016. *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- PH Wien. 2018. *Curriculum Elementarbildung. Inklusion und Leadership. Bachelorstudium*. Verfügbar unter: <https://phwien.ac.at/download/bachelor-studium-elementarbildung-inklusion-und-leadership/> (Abruf am 29. Februar 2024).
- PH Wien. 2021. *Curriculum Hochschulehrgang Elementarpädagogik*. Verfügbar unter: <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/phwien-curriculum-hochschulehrgang-elementarpaedagogik.pdf> (Abruf am 29. Februar 2024).
- Rechnungshof Österreich. 2021. *Frühe sprachliche Förderung in Kindergärten. Bericht des Rechnungshofes. Reihe Bund 2021/20*. Verfügbar unter: https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Fru_hsprachliche_Fo_rderung_KIGA.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Reich, Hans H. 2008. *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar & Berlin: das Netz.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Salchegger, Sylvia & Höller, Iris. 2019. Haben Reformmaßnahmen im österreichischen Bildungssystem Effekte auf die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund? In Christina Wallner-Paschon & Ursula Itzlinger-Bruneorth (Hgg.), *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS*, S. 157–176. Graz: BIFIE.
- Salchegger, Sylvia, Höller, Iris, Herzog-Punzenberger, Barbara & Breit, Simone. 2021. Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), S. 341–358.
- Schweiger, Hannes & Müller, Beatrice. 2021. Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer, & Susanne Schwab (Hgg.), *Inklusive Schulentwicklung*, S. 43–54. Münster: Waxmann.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth. 2010. Projekt 'Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten'. Maßnahmen und Evaluationsbefunde. In Rudolf Muhr & Gudrun Biffl (Hgg.), *Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration. Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*, S. 157–173. Frankfurt am Main: Lang.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth. 2011. *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten, Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011*. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/9f6e27cba6429bee3ef16acf908d6a09a19c0362/fspf_executive-summary_2012-02-01.pdf (Abruf am 27. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2023. *Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2023*. Wien.
- Thomauske, Natalie. 2017. *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weichselbaum, Maria. 2022. 'Dann rede ich mit ihr heimlich dann auf Türkisch' – Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen. In Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Nadja Thoma & Doris Pokitsch (Hgg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*, S. 323–345. Wiesbaden: Springer VS.
- Zettl, Evamaria. 2019. *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS.

