



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung  
(IMST-Fonds)**

**S8 „Deutsch“**

---

# **FRÜHE SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN**

**Irmgard Kogler**

**Astrid Kloos, Werner Rasser, Gabriele Proissl, Otto Scheucher, Astrid Schmied**

**ID 1726**

**BAKIP Judenburg**

**12.07.2010**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>5</b>
<b>2 FRÜHKINDLICHE SPRACHSTANDSFESTSTELLUNG</b> .....	<b>6</b>
2.1 BESK 4-5.....	6
2.2 SSFB 4-5.....	6
<b>3 PROJEKTDESIGN</b> .....	<b>7</b>
3.1 Ausgangssituation.....	7
3.2 Projektziele.....	7
3.3 Projektverlauf.....	8
3.4 Externes Genderbudget.....	9
<b>4 GENDER-PERSPEKTIVE UND FRÜHE SPRACHFÖRDERUNG</b> .....	<b>10</b>
4.1 Geschichte und Verwendungen des Gender-Begriffs.....	10
4.2 Geschlechtergerechter Sprachgebrauch.....	11
4.3 Beurteilungskriterien für Bilderbücher, Lieder, Sprüche und Reime .....	12
4.4 Maßnahmen und Ergebnisse .....	13
4.4.1 Externe Beobachtung.....	14
4.4.2 Analyse der Kinderliteratur im Übungskindergarten.....	14
<b>5 EVALUIERUNG UND AUSBLICK</b> .....	<b>15</b>
5.1 Bundesweite Ergebnisse der ersten Sprachstandsfeststellung.....	15
5.2 Evaluierungsbericht.....	17
5.3 Ausblick.....	26
<b>6 LITERATUR</b> .....	<b>27</b>

## ABSTRACT

*Die Arbeit beschreibt den zweiten Teil eines auf zwei Jahre angelegten Schulentwicklungsprozesses an der BAKIP Judenburg, der fächerübergreifend die systematische Sprachförderung ins Zentrum der Bemühungen um organisatorische, didaktische und pädagogische Professionalisierung rückte.*

*Der Schwerpunkt lag auf der Umsetzung der im ersten Projektjahr entwickelten Konzepte und der Evaluierung ihrer Nachhaltigkeit. Als weiterer Schwerpunkt kam im Verlauf des Projekts das Interesse an der Verwendung von gendergerechter Sprache im Kindergarten dazu.*

Schulstufe: 10., 11., 12., 13. Schulstufe

Fächer: Deutsch, Didaktik, Kindergartenpraxis, Pädagogik

Kontaktperson: Mag.<sup>a</sup> Irmgard Kogler

Kontaktadresse: Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Judenburg,  
Stadionstraße 8 - 10, 8750 Judenburg SKZ 608810

[Irmgard.kogler@gmx.at](mailto:Irmgard.kogler@gmx.at)

# EINLEITUNG

Kindergartenpädagog/inn/en sind durch bildungspolitisch gesetzte Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung und sprachlichen Bildung mehr denn je gefordert, Kindern mit all ihren unterschiedlichen Voraussetzungen ein angemessenes Erfahrungshandlungs- und Lernfeld zu bieten.

Jelinek/Rössl (2009) nennen die umfangreiche Literatur zum Thema *Sprachförderung* „kaum überblickbar“. Die jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und die unterschiedlichen sprachtheoretischen Hintergründe und Ansätze erschweren die Auswahl noch zusätzlich:

„Die angebotene Vielfalt verunsichert und birgt zudem die Gefahr in sich, dass vorgefertigte Programme unter den derzeitigen Rahmenbedingungen der Personalknappheit und dem Deckmantel politisch verordneter Förderung angewendet werden, ohne sich genau mit den Bedingungen und Zusammenhängen auseinanderzusetzen.“ (Jelinek/Rössl, 2009, S. 248)

Die Autorinnen weisen zudem darauf hin, dass der explizit auf den Bereich *Sprache* gesetzte Schwerpunkt Gefahr läuft, isoliert wahrgenommen zu werden. Die besondere Herausforderung für Kindergartenpädagog/inn/en liegt daher in der Verbindung der sprachlichen Ansätze mit den anderen Bereichen (wie z.B. dem motorischen), um weiterhin im Sinne der Ganzheitlichkeit zu wirken. Das ergibt eine zusätzliche Herausforderung im Rahmen der methodisch-didaktischen Gratwanderung bei der täglichen pädagogischen Arbeit im Rahmen der Ausbildung zukünftiger Kindergartenpädagog/inn/en.

Jelinek/Rössl beschreiben als fachspezifischen Kompetenz- und Möglichkeitsbereich der Kindergartenpädagoginnen

- die systematische, kontinuierliche **Beobachtung**,
- die **Dokumentation** kindlicher Kompetenzentwicklung und die darauf aufbauende
- pädagogische **Planung** von **Sprachförderangeboten**, die auf einzelne Kinder, eine Kleingruppe oder eine gesamte Gruppe abgestimmt sein kann, einschließlich ihrer
- **Reflexion**.

Voraussetzung dafür ist solides theoretisches Hintergrundwissen über die sprachsystematischen Bereiche Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexikon, Pragmatik/Diskurs, über Meilensteine und Abfolgen ihrer Aneignung, sowohl im Erstspracherwerb als auch im Zweitspracherwerb des Deutschen im Kindesalter. Dazu kommen Kenntnisse über die enge Verflochtenheit zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, den Stellenwert der Erstsprache im gesamten Zweitspracherwerbsprozess und die den Spracherwerb begünstigenden Faktoren. (Vgl. Jelinek/Rössl, 2009, S. 948-949)

Diese erweiterten beruflichen Anforderungen waren Auftrag und Ausgangspunkt für das auf zwei Jahre angelegte Projekt „Frühe sprachliche Bildung“, das nun mit dem Ende des Schuljahres 2009/10, als IMST- und Schul-Projekt abgeschlossen wurde. Ziel dieses Projekts war allerdings eine nachhaltige Verankerung der Projektthemen und -arrangements (fächerübergreifende Arbeit, Unterrichtsprojekte u.a.) im „normalen“ Schulalltag. Die Inhalte und Ergebnisse dieses Projekts werden also idealiter auch in Zukunft im Regelunterricht integriert und damit nachhaltig in der BAKIP Judentburg verankert bleiben. Ob dieses Ziel erreicht wird, kann erst die Zukunft zeigen.

Das Ziel war (und ist), durch weitere Professionalisierung des Lehrpersonals und fächerübergreifende Maßnahmen im Unterricht die fachspezifische Kompetenz sowohl der Lehrenden als auch der Schüler/innen für die systematische frühe Sprachförderung zu erweitern. Diese Fördermaßnahmen sollen auf den Ergebnissen der Sprachstandsfeststellung (BESK 4-5) aufbauen, die im Folgenden kurz vorgestellt wird.

# FRÜHKINDLICHE SPRACHSTANDSFESTSTELLUNG

Die frühkindliche Sprachstandsfeststellung verfolgt das Ziel, österreichweit flächendeckend den Sprachförderbedarf von Kindern 15 Monate vor Schuleintritt durch Pädagog/inn/en erheben zu lassen. Der BESK 4-5 wurde für jene Kinder entwickelt, die regelmäßig eine Bildungs- und Betreuungseinrichtung besuchen, der SSFB 4-5 für Kinder, die keinen Kindergarten besuchen und deren Sprachstand im Rahmen eines halben Schnuppertages im Kindergarten festgestellt wird (vgl. Breit/Schneider/Wanka, 2009, S. 960). Entwickelt wurde das Instrument von Simone Breit und Petra Schneider im Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Salzburg im Auftrag des BMUKK.

## 2.1 BESK 4-5

„Der BESK 4-5 ist ein selektives, d.h. nur auf Sprache ausgerichtetes Beobachtungsinstrument, das über einen Zeitraum von vier Wochen zur Feststellung des Sprachstandes von den Pädagoginnen im Kindergarten eingesetzt wird. Der Bogen besteht aus vier Teilen (A - Bilderbuch, B – Bildkarten, C – Bewegungsraum sowie D - Gespräche) und umfasst 15 Kriterien. In den Abschnitten A – C wird der Sprachstand des jeweiligen Kindes anhand einer teilstandardisierten Beobachtung erhoben. Die Beobachtungen finden hierbei auch unter Zuhilfenahme der für die Sprachstandsfeststellung entwickelten Bildkarten oder Bilderbücher in konkreten, vorgegebenen Situationen statt. Im Abschnitt D werden die Kriterien innerhalb von Gesprächen im Kindergartenalltag systematisch beobachtet.“ (Breit/Schneider/Wanka, 2009, S. 961)

## 2.2 SSFB 4-5

Der SSFB 4-5 ist eine Kurzfassung des BESK und wird zur Sprachstandsfeststellung bei Kindern eingesetzt, die 15 Monate vor Schulbeginn stehen und noch keine Bildungs- oder Betreuungseinrichtung besuchen. Diese Kinder werden zu einem Schnuppertag im Kindergarten eingeladen, weshalb es sich um eine Momentaufnahme der sprachlichen Kompetenzen handelt. Der SSFB 4-5 besteht aus drei Teilen (A – Bildkarten, B – Wimmelbilderbuch und C – Sprachverhalten) und umfasst neun Beobachtungskriterien.“ (Breit/Schneider/Wanka, 2009, S. 961)

Der korrekte, professionelle und effiziente Einsatz dieser beiden neuen Instrumente war äußerer Anlass für die vertiefende Beschäftigung mit Sprache und stand zunächst auch, wie im ersten Projektjahr, im Zentrum des Interesses der Schüler/innen und Lehrkräfte.

# PROJEKTDESIGN

## 3.1 Ausgangssituation

Das Projekt startete im Schuljahr 2008/09, dem ersten Projektjahr, an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Judenburg unter dem Titel „Förderung der Kompetenzen zur frühen sprachlichen Bildung“. Für die Lehrenden wurden in Kooperation mit *Ideum Judenburg* und der *KFU Graz* schulinterne Fortbildungen zu Struktur und Merkmalen der deutschen Sprache und zu fachdidaktischen Grundlagen der Sprachförderung angeboten, die Fachgruppe Didaktik-Kindergartenpraxis-Pädagogik präziserte die Kompetenzbereiche zur frühen Sprachförderung. Die Vermittlung des Grundlagenwissens für die Handhabung des BESK 4-5 erfolgte in unterschiedlicher Ausprägung im Deutschunterricht. Unter dem Titel „Mit Sprache spielen“ entstand ausgehend vom Trägerfach „Organisation, Management und Recht“ als klassenübergreifendes Produkt ein Buch zur Sprachförderung mit selbst verfassten Reimen, rhythmischen Sequenzen, Erzählungen, Spielen und Bildgeschichten<sup>1</sup>.

Das Projekt „Frühe Sprachförderung im Kindergarten“ im Schuljahr 2009/10 setzte sich als Folgeprojekt die konsequente Fortführung dieses Schulentwicklungsprozesses zum Ziel, der fächerübergreifend systematische Sprachförderung ins Zentrum von organisatorischer, didaktischer und pädagogischer Professionalisierung rückt.

Das Projektteam musste sich im 2. Projektjahr neu konstituieren, weil die Projektinitiatorin und -leiterin, Mag.<sup>a</sup> Helga Randjbar, wegen eines Sabbaticals nicht zur Verfügung stehen konnte. Kontinuität war von Anfang an sorgsam mitgeplant worden, da das Projekt als wesentliches Element den Anspruch auf Nachhaltigkeit enthielt.

Der Leitungswechsel brachte als zusätzlichen Interessenschwerpunkt die gendergerechte Sprache im Kindergarten mit sich.

## 3.2 Projektziele

Für das das Folgeprojekt im Schuljahr 2009/10 wurden folgende Ziele festgelegt:

- Verankerung der systematischen Sprachförderung in den Praxiskonzepten der einzelnen Klassen;
- Erweiterung und Vertiefung der linguistischen und fachdidaktischen Kenntnisse, die für die Sprachstandsfeststellung und die systematische frühe Sprachförderung notwendig sind;
- Unterstützung der Schüler/innen bei der methodischen Umsetzung der Sprachförderung in der Praxis als Querschnittsaufgabe,
- Reflexion des sprachförderrelevanten Interaktionsverhaltens in Schule und Praxis.

---

<sup>1</sup> Vgl. Randjbar (2009): Förderung der Kompetenzen zur frühen sprachlichen Bildung. S8 Pilotprojekt Deutsch 2008/09, [http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/F%C3%B6rderung\\_der\\_Kompetenzen\\_zur\\_fr%C3%BChen\\_Sprachf%C3%B6rderung\\_im\\_Kindergarten](http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/F%C3%B6rderung_der_Kompetenzen_zur_fr%C3%BChen_Sprachf%C3%B6rderung_im_Kindergarten)

### 3.3 Projektverlauf

- Die *Frühe Sprachförderung* wurde im Rahmen einer Klausur des Praxisausbildungsteams inhaltlich und organisatorisch in die Praxiskonzepte der 4. und 5. Klasse implementiert. Damit konnte 2009/10 die exemplarische Umsetzung der systematischen Sprachförderung durch die Praktikantinnen in den Ausbildungskindergärten erfolgen.
- Eine Konferenz der mit Didaktik und Praxis des Kindergartens befassten Lehrkräfte gemeinsam mit der Fachgruppe Deutsch hatte zum Ziel, die Vermittlung der theoretischen Grundlagen zur Sprachstandsfeststellung zu gewährleisten.
- Im Rahmen einer pädagogischen Konferenz wurde das bestehende Synergienkonzept der Schule, welches fächerübergreifendes Arbeiten zum Ziel hat, von allen Fachgruppen durch entsprechende Inhalte zur sprachlichen Bildung ergänzt bzw. erweitert. Damit verpflichteten sich die Lehrer/innen, diese Inhalte in einem bestimmten Quartal des Unterrichtsjahres verbindlich zu vermitteln.
- Für die Besuchskindergartenpädagoginnen als Lehrende und Multiplikatorinnen wurde ein Workshop zum Thema "Sprachbewusstheit und die metasprachliche Ebene" mit Dr. Margit Ergert, Ideum Judenburg, durchgeführt.
- Mit dem Projektantrag „Entdeckungsreise Sprache - mit kleinen Schritten zum großen Wortschatz“ bewarb sich die Schule um die Teilnahme am Kreativwettbewerb *Projekt Europa*. Das Produkt des Vorgängerprojektes, ein Buch zur Sprachförderung mit demselben Titel, wurde mit fachlicher Unterstützung der Besuchskindergartenpädagoginnen von den Schüler/innen in der Praxis erprobt. In den Unterrichtsgegenständen Werkerziehung, Informatik und Didaktik wurden Medien für die praktische Umsetzung entwickelt..
- In Kooperation mit der PH Steiermark wurde über eine Projektmitarbeiterin und zwei Besuchskindergartenpädagoginnen als Referentinnen ein Einführungsmodul „Frühe sprachliche Förderung“ für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen am Standort BAKIP Judenburg angeboten. Die Inhalte der sechs Nachmittage gliederten sich in die Bereiche
  - Spracherwerb im Überblick,
  - Sprach- und Sprechstandsfeststellung unter dem Aspekt der Förderdiagnostik,
  - Reflexion über bereits durchgeführte systematische Beobachtungen mit dem BESK.
- Für die 4. und 5. Klasse fanden ein jeweils halbtägiger Workshop zum Thema „Sprachförderung mit Handpuppen“ und für die 5. Klasse ein Seminar zum Thema „Sprachförderung bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache“ statt.
- In der 2. und 3. Klasse erfolgte im Didaktik-Unterricht eine erste praxisbezogene Einführung in Methoden der sprachlichen Bildung für Kinder. Damit sollte erstes Interesse an der Sprachstandsfeststellung geweckt werden. Weitere Schritte waren die schrittweise theoretische Einführung in die sprachwissen-

schaftlichen Grundlagen des BESK in Deutsch und die Erarbeitung von Methoden der Beobachtung im Fach Pädagogik.

- Für die Evaluierung der nachhaltig erworbenen fachlichen Kompetenzen der Absolventinnen zur frühen sprachlichen Bildung erarbeitete Projektbetreuerin Mag.<sup>a</sup> Marlies Breuss in Zusammenarbeit mit dem Projektteam das entsprechende Evaluierungsinstrument und führte Interviews mit Schülerinnen der Abschlussklasse.

### **3.4 Externes Genderbudget**

Die Mittel für das externe Gendercoaching wurden für Gender-Schnupper-Beobachtungen im Unterricht durch eine Expertin des Frauenservice Graz verwendet. Die Expertin referierte über die Fragen: „Woran erkenne ich gendergerechten Unterricht? Was ist gendergerechter Sprachgebrauch?“ und beobachtete danach den Unterricht im Gegenstand Didaktik. Die Ergebnisse dieser Unterrichtsbeobachtung werden unter 4.2.1 vorgestellt.

## 4 VERANKERUNG DER GENDER-PERSPEKTIVE IN DER FRÜHEN SPRACHFÖRDERUNG

Da sich bereits im Herbst 2009 als Schwerpunkt der IMST-Projektarbeit die Frage nach gendergerechtem Handeln im pädagogischen Feld von Schule und Kindergarten abgezeichnet hatte, wurde anlässlich der Besprechung zum Zwischenbericht im Februar im Konsens mit der Projektbetreuung beschlossen, dieses Thema im Endbericht ausführlich darzustellen, da es durch IMST initiiert und getragen wurde

Die im Folgenden kurz referierten Artikel bilden u.a. die theoretische Grundlage für die Weiterarbeit an diesem Thema an der BAKIP Judenburg.

### 4.1 Geschichte und Verwendung des Gender-Begriffs

John Money, ein US-amerikanischer Forscher, fasste im Jahr 1955 mit dem Begriff *gender* das Fühlen und Verhalten von intersexuellen Menschen, deren körperliches Geschlecht nicht eindeutig als männlich oder weiblich klassifizierbar ist und die dennoch eine eindeutige Geschlechtsidentität oder eine eindeutige Geschlechtsrollenpräsentation aufweisen.

Etwa eine Dekade später wies der Psychoanalytiker Robert Stoller 1968 auf die Diskrepanz zwischen physiologischen Geschlechtsmerkmalen und der psychologischen Bedeutung von Weiblichkeit und Männlichkeit hin.

Als eine der ersten Feministinnen argumentierte Ann Oakley 1972, dass *gender* nicht notwendig vom biologischen Geschlecht abhängt, da dieses anatomischen Ursprungs ist, während *gender* durch einen Prozess der Akkulturation angenommen wird (vgl. Babka, 2007, S. 9).

Den Begriff des *doing gender* hat die amerikanische Biologin Judith Lorber in den 1990er Jahren neu verhandelt:

“*Doing gender* heißt, dass *gender* in einem alltäglichen und unvermeidlichen Prozess interaktiv hergestellt wird und dass die vermeintlich naturgegebenen Unterschiede zwischen Männern und Frauen, zwischen Schwulen und Heterosexuellen usw. die Effekte routinemäßiger Selbstdarstellungs-, Interpretations- und Zuschreibungsprozesse sind, die einer permanenten Wiederholung bedürfen. Gender ist demnach keine natürliche und starre Kategorie, sondern eine konstruierte und dynamische.” (Babka, 2007, S. 10).

Im Gegensatz dazu wendet sich Judith Butler gegen die Trennung von *sex* (*biologischem Geschlecht*) und *gender* und vertritt die These, dass das biologische Geschlecht ebenso kulturell konstruiert ist wie das soziale Geschlecht und dass es keine Wahrnehmungsmöglichkeit von *sex* außerhalb seiner soziokulturellen und diskursiven Verfasstheit gibt. Damit wird auch das biologische Geschlecht im Bereich der Kultur verortet und nicht in Opposition zum sozialen Geschlecht gedacht.

Der Begriff *gender* ist mittlerweile zum Kennwort für die Teilnahme an bestimmten Diskursen und für die spezifische Positionierung innerhalb derselben geworden. Das Wort *gender* bezieht sich sowohl auf bestimmte Inhalte als auch auf Haltungen und Verortungen, wie die Abgrenzung gegen gewissen Ausrichtungen feministischer For-

schung, die von einem biologisch determinierten Dualismus der Geschlechter ausgehen (u.a. Differenzfeminismus, gynzentrischer Feminismus) (vgl. Babka, 2007, S.9-10).

## 4.2 Geschlechtergerechter Sprachgebrauch

Richard Schrodtschreibt aus linguistischer Perspektive die Veränderung von Sprache durch die Entwicklung neuer Kommunikationsinteressen. Diese stehen im Zusammenhang mit dem sozialen Wandel und finden ihren Niederschlag in neuen Wörtern, im Wandel von Bedeutungen, in der Entstehung neuer Textsorten usw.:

„Die gesellschaftliche, politische und berufliche Rolle der Frau hat sich geändert; es wird gefordert, dass dieser Wandel auch in den Personenbezeichnungen sichtbar sein soll, wo bisher die Frauen unter den maskulinen Formen mitgemeint waren; die nicht nur sprachliche Forderung nach Gleichbehandlung von Männern und Frauen gibt das übergeordnete, allgemeine Ziel dieser Bestrebungen an.“ (Schrodts, 2007, S. 56)

1978 erschien der Aufsatz „Linguistik und Frauensprache“ von Senta Trömel-Plötz in der Zeitschrift *Linguistische Berichte*, im Jahr darauf die Replik von Hartwig Kalverkämper „Die Frauen und ihre Sprache“ in derselben Zeitschrift. Seither gab es eine Fülle von Publikationen zu diesem Thema, erst in letzter Zeit scheinen sich die Positionen so gefestigt zu haben, dass die Zahl konstant bleibt oder abnimmt (vgl. Schrodts, 2007, S. 57).

Gegenstand der feministischen Sprachkritik und der entsprechenden Forderungen zur Verwendung von geschlechtergerechter Sprache kann nach Schrodts 1. der Sprachgebrauch, 2. das Sprachsystem (die Sprachnorm) und 3. die Schreibung sein: Bei der Sprachgebrauchskritik handelt es sich um die Unterlassung der Beidbenennung, die Kritik am sprachlichen System betrifft z.B. das Fehlen geschlechtsneutraler Fachbezeichnungen (Zimmermann), das Fehlen eines verallgemeinernden Pronomens (Forderung nach der Neuschöpfung frau). Bei der Schreibung geht es um die Formen des Splittings mit dem Schrägstrich (Schüler/innen) oder das Binnen-I (Schüler/Innen).

Die sprachlichen Bereiche, in denen Sprecher/innen und Schreiber/innen Entscheidungen bezüglich geschlechtergerechter Formulierungen treffen müsst(en), listet Schrodts wie folgt auf:

- *Sichtbarmachen des Geschlechts*  
Artikel (*der/die Lehrende*),  
Attribute (*die weiblichen Lehrenden*),  
Endsilben (*Dekanin*),  
geschlechtstragende Bezeichnungen (*Magistra*),  
Paarformen (*Teilnehmerinnen und Teilnehmer*),  
Schrägstrich (*ein/e Student/in*),  
Binnen-I (*der/die StudentIn*)
  
- *Neutralisieren des Geschlechts*  
geschlechtsneutrale Personenbildung (*die Bürokräft*),

geschlechtsneutrale Pluralbildung (*die Interessierten*),  
Funktionsbezeichnung (*das Rektorat* statt *die Rektorin/der Rektor*),  
Satzbildungen (*wer studiert, der...*, statt: *die Studenten*),  
Passiv/Infinitiv (*wurde erarbeitet* statt: *die Mitarbeiter erarbeiteten*),  
Anrede (*Ihr Name* statt: *Name des Antragstellers*),  
Adjektiv/Partizip (*die fachkundige Auskunft* statt *die fachmännische Auskunft*)

Schrodt verweist darauf, dass sich in den verschiedenen Empfehlungen zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch (z.B. an Universitäten) durchaus kleinere Unterschiede finden und dass in manchen Details auch Freiraum für persönliche Entscheidungen vorhanden ist. Auch Literaturangaben zur Kritik an geschlechtergerechten Formulierungen finden Interessierte in diesem Aufsatz (vgl. Schrodt, S. 57 – 58).

Abschließend verweist er darauf, dass geschlechtergerechtes Formulieren keine wertfreie, neutrale Stilübung ist, sondern ein bewusster Akt der Signalisierung persönlicher Werthaltungen und Überzeugungen, vermittelt über die Sprache:

„Solche Signalisierungen sind oft riskant und können auch ein Wagnis sein, wenn man den Bereich der institutionellen Textsorten verlässt, wo derartige Formulierungen nunmehr zu den gewohnten und geforderten sprachlichen Ausdrucksformen gehören. Ein Wagnis kann es aber auch sein, die Hälfte der im Prinzip angesprochenen Personen nicht ausdrücklich anzusprechen.“  
(Schrodt, 2007, S. 61)

### **4.3 Beurteilungskriterien für Bilderbücher, Lieder, Sprüche und Reime**

Claudia Schneider betont die Rolle von Bilderbüchern als Medium, über das die Ziele geschlechtssensibler Pädagogik gut erreicht werden können. Zur Auswahl gendgerechter Bilder- und Kinderbücher bietet der von ihr verfasste Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik, herausgegeben von der Stadt Wien, einen Kriterienkatalog zu verschiedenen Analysebereichen an.

Im Bereich der *Darstellung* geht es beispielsweise darum, wer sich im Bilderbuch vor allem zu Hause aufhält, wer auf der Straße, wer in geschützten Räumen, wer in offenen, gefährlichen Situationen.

Zum Aspekt *Handlung* wird u.a. gefragt, wie der Umgang von Mädchen miteinander im Hinblick auf Solidarität und Kritikfähigkeit dargestellt wird. Der Kriterienkatalog zum Bereich *Erwachsene* enthält Fragen, wie: „Gibt es Frauenbilder, die Mut machen können, die vermitteln: Erwachsenwerden lohnt sich?“. (Vgl. Schneider, Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik, S. 35)

Die sprachliche Welt wird als eine noch immer zweigeteilte (Frauenwelt/Männerwelt) verstanden, mit einseitigen Konnotationen (Beispiele: Verbrüderung, Weihnachtsmann, Heulsuse, Zimperliese).

Wenn es für den „Männerbund“ oder die „Burschenschaft“ kein weibliches Pendant gibt, mag frau daran nichts auszusetzen haben, generell gilt jedoch:

„Was in einer Sprache nicht benannt wird, wofür es keine Ausdrücke gibt, das hat auch keine Funktion in der Gesellschaft, und damit keinen gesellschaftlichen Wert.“

Das gibt es eben nicht. Was für gesellschaftlich relevant erachtet wird, findet Ausdruck, was als unwichtig oder nebensächlich gilt, wird sich auch sprachlich nicht niederschlagen.“ (Ebda, S.35)

Ein wesentliches Analysekriterium für den Bereich der Bilderbücher lautet daher: Werden Mädchen und Frauen sprachlich sichtbar gemacht? Eng damit verbunden ist die Beachtung der Lebenssituationen, in denen vor allem oder ausschließlich männliche bzw. weibliche Protagonist/innen auch bildlich dargestellt werden und agieren.

Zur Auswahl von Liedern, Sprüchen und Reimen gibt es praktische Hinweise. So sollte auf diskriminierende Reime und Lieder (Nudeldicke Dirn, Dickmadam,...) verzichtet werden, Personenbezeichnungen werden durch den Namen des Kindes (statt: „Steigt ein Büblein auf den Baum“-„Steigt die Pia auf den Baum“) ersetzt, die neutrale Bezeichnung „Kind“ (z.B.:„Fünf Kinder sind in den Wald gegangen“) bzw. Bezeichnungen, die dem handelnden Kind entsprechen: „die Hampelfrau“, „Wasserfrau, mit welcher Farbe...“ (Herincs/Policzer 2003) können im Kindergartenalltag verwendet werden (vgl. ebda, S. 36).

Auch im Projektbericht „Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten“, herausgegeben vom Kindertagesheim fun&care in Wien äußern sich Kindergartenpädagog/innen zu Fragen der Auswahl von Medien zur geschlechterbewussten Erziehung. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass es nicht möglich (und vielleicht auch nicht sinnvoll) ist, Kinder in einer ausschließlich geschlechtssensiblen Welt leben zu lassen, in der nur „zensuriertes“ Buch- und Spielmaterial vorkommt, da Kinder ja auch meist von zu Hause Spielmaterial mitnehmen:

„Wichtig ist, ihnen Alternativen zu bieten und so aufzuzeigen, dass es auch andere Möglichkeiten gibt. Diskriminierende Darstellungen von Frauen und Männern sollen in einer kindgerechten (und nicht die Besitzerin oder den Besitzer des Spielgutes verletzenden Form) angesprochen werden.“ (fun@care, 2003, S. 48)

Das fun&care-Team ist dazu übergegangen, das bestehende Angebot zu modifizieren oder zu ergänzen, sieht sich jedoch auch nach jahrelanger Beschäftigung mit der Geschlechterfrage und sehr sensiblem Umgang mit dem Bildungsgut immer noch in die eine oder andere „Wahrnehmungsfalle“ tappen (vgl. fun@care, 2003, S. 49).

Das Bemühen im Rahmen unseres IMST-Projekts ging in erster Linie dahin, Lehrende und vor allem Schüler/innen auf dieses Thema aufmerksam zu machen und die Schulgemeinschaft sanft für die Verwendung von gendergerechter Sprache zu motivieren.

## **4.4 Maßnahmen und Ergebnisse**

Die Gender-Schnupper-Beobachtungen im Unterricht durch die externe IMST-Expertin Mag.<sup>a</sup> Sigrid Fischer, Mitarbeiterin der Frauenservice-Genderwerkstätte Graz, konzentrierten sich auf die Frage: „Woran erkenne ich gendergerechten Unterricht?“, und sollten zugleich für geschlechtergerechten Sprachgebrauch sensibilisieren.

## 4.4.1 Externe Genderbeobachtungen

Fischer führte Unterrichtsbeobachtungen in den Fächern Deutsch und Didaktik sowie im Übungskindergarten der BAKIP Judenburg durch. Die anschließende Reflexion erfolgte auf Basis der „Vier Handlungsfelder für Gender-Didaktik: *Inhalt, Rollenverhalten, Methoden/Medien, Rahmenbedingungen*“ nach Karin Derichs-Kunstmann. Die Ergebnisse wurden in einem Reflexionsprotokoll festgehalten und auch der Schüler/innenvertretung zur weiteren Verwendung übergeben.

Auf den Ebenen *Methodik und Rollenverhalten* bemerkte Fischer, dass es sprachlich eine große Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt, zwischen rein weiblichen Formen (da ja viele Felder in der Kleinkindpädagogik nach wie vor ausschließlich von Frauen und Mädchen besetzt sind) und beiden Formen, z.B. in Klassen wo ein männlicher Schüler sitzt, hin und her zu wechseln. Eine geschlechtsneutrale Form (ähnlich den „Lehrenden“) wurde als mögliche Variante vorgeschlagen.

Im Übungskindergarten lag der Schwerpunkt der Reflexion auf *Raum und Materialien*. Positiv aufgefallen ist Fischer die Bezeichnung „Wohnung“ statt ehemals „Puppenecke“, die Ausstattung als realitätsnaher Arbeitsbereich und die Verbreiterung der Auswahl an „Fürsorgeobjekten“: Puppen beiderlei Geschlechts, Kleintiere in „artgerechter Haltung“, weil dadurch der Verniedlichung und Unsichtbarkeit von gesellschaftlich wichtiger Reproduktionsarbeit entgegengewirkt wird.

Als weitere Möglichkeit schlägt Fischer vor, die Aufteilung von Wohnung und Baubereich (= „unbezahlte Reproduktionsarbeit“ und „bezahlte Produktionsarbeit“) zu verändern: „Es könnte ein Raumkonzept überlegt werden, das gerade diese Bereiche integrierter anbietet, um die Trennung dieser Arbeitsbereiche (die heute als Grundstein für die Einkommensschere gesehen wird) nicht bereits im Spiel einzuüben. Ebenso wäre eine bewusst gendergerechte Bildgestaltung auf den Spielplätzen „Winkelraum und Arzt/Ärztin“ möglich, die jeweils beide Geschlechter in beiden Berufen/Tätigkeiten darstellt, oder bewusst traditionellen Bildern entgegensteuert.“ (Fischer, Reflexionsprotokoll der Genderbeobachtung).

Bei Durchsicht der Kinderliteratur fielen Frau Fischer einige ältere Bilderbücher mit veralteten Rollendarstellungen (Vater fährt mit dem Auto zur Tankstelle und Mutter geht inzwischen mit den Kindern in die Wäscherei) auf. Diese Feststellung war Auslöser für die Analyse des Buchbestandes einer Gruppe des Übungskindergartens durch Schüler/innen der 2. Klasse.

Weiters wurde das Geschlechterverhältnis unter den Schüler/innen (3 Schüler, 123 Schülerinnen...) thematisiert und die interessante Tatsache reflektiert, dass die Funktion des Schulsprechers/der Schulsprecherin in den vergangenen Jahren und auch heuer mit einem Schüler besetzt ist.

Fischer vermutet verschiedene Aspekte, die hier wirksam sein könnten:

- „Burschen sind eine Minorität in einem frauendominierten Bereich und stehen wahrscheinlich unter einem hohen Legitimationsdruck. Die Funktion des Schulsprechers erhöht den Status und könnte als Kompensation des Drucks gesehen werden. Grundsätzlich ist es auch gut, dass Minoritäten eine Vertretung haben.

- Mädchen wählen nicht Mädchen als Schulsprecherin sondern Burschen, weil der Umgang mit Konkurrenz nicht offen gelebt wird. Das Postulat der Gleichheit (keine soll mehr Macht haben) wird hier wirksam.

- Das Geschlechterverhältnis auf der Schüler/innenebene ist eine Spiegelung des Geschlechterverhältnisses auf der Gesamtschulebene. Wer hat hier welche Funktionen und Tätigkeitsbereiche? Welche Interaktionen gibt es hier?“ (Fischer, Reflexionsprotokoll der Genderbeobachtung).

#### **4.4 Analyse der Kinderliteratur im Übungskindergarten**

Anhand der oben vorgestellten Kriterienliste wurde ein repräsentativer Querschnitt der Kinderliteratur des Übungskindergartens durch Schüler/innen der 2. Klasse untersucht.

Ziel dieser Untersuchung war es, Inhalt, Sprache und Bilder zu analysieren und einen Kommentar zu verfassen, der der Kindergartenpädagogin bei der Aktualisierung des Buchbestandes zur Verfügung gestellt werden sollte.

Bei dieser von den Schüler/inne/n als interessant bezeichneten Aufgabe wurde den Betrachter/inne/n die Veränderung der Sozialisationsbedingungen für beide Geschlechter in den letzten Jahrzehnten anschaulich vor Augen geführt.

## **5 EVALUIERUNG UND AUSBLICK**

### **5.1 Bundesweite Ergebnisse der ersten Sprachstandsfeststellung**

Breit/Schneider/Wanka referieren 2009 in „Erziehung und Unterricht“ die vom BIFIE ermittelten Ergebnisse der ersten Sprachstandsfeststellung vom Mai 2008.

Von den insgesamt 40.017 Kindern in Kindergärten in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark, Wien und Kindern aus einigen BAKIP-Übungskindergärten, die zur Zielgruppe der 4½- bis 5½-Jährigen gehörten, nahmen 25.167 Kinder an der Sprachstandsfeststellung teil, was einer Rücklaufquote von 63 % entspricht. Damit wurden die sprachlichen Kompetenzen von 75% der Kinder in den Kindergärten anhand des BESK 4-5 beobachtet und schriftlich festgehalten. Von nur 9% der externen Kinder konnte der Sprachstand mit Hilfe des SSFB 4-5 erfasst werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass 76% dieser Kinder altersadäquate sprachliche Kompetenzen aufweisen, 24 % benötigen differenzierte sprachliche Förderung. Bei internen Kindern, solchen, die bereits einen Kindergarten oder eine andere Bildungseinrichtung besuchen, braucht jedes vierte eine sprachliche Förderung, bei externen Kindern, die überwiegend familiär betreut werden, braucht jedes zweite Kind Unterstützung. 60% der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch benötigen sprachliche Förderung, von den einsprachig mit der Erstsprache Deutsch aufwachsenden Kindern haben 10% nicht die erwarteten sprachlichen Kompetenzen erworben (vgl. Breit, Schneider, Wanka, 2009, S. 962-963).

Buttaroni (2008) kritisiert, dass Pädagog/inn/en statt Psycholog/inn/en, Logopäd/inn/en oder Linguist/inn/en zur Sprachstandsfeststellung eingesetzt werden. Nach Breit/Schneider/Wanka muss für Pädagog/inn/en eine intensive Ausbildung und Schulung in den Bereichen Linguistik, Spracherwerb, Sprachstandsfeststellung sowie Sprachförderung erfolgen, um sie zu Expert/inn/en für die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes machen zu können. Die Autorinnen fordern die ehest mögliche Einführung einer akademischen Ausbildung, die diesen Anforderungen genügt, sowie umfangreiche Fort- und Weiterbildungsangebote.

Mehr Personal in den Kinderbetreuungseinrichtungen würde die Förderung jedes einzelnen Kindes sicherstellen, nach Ehlich (2005) sollten überdies die Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache Deutsch nicht einmalig erhoben, sondern zusätzlich Verlaufsbeobachtungen durchgeführt werden (vgl. Breit/Schneider/Wanka, 2009, S. 964).

## 5.2 Evaluierungsbericht

Die Evaluierung des Projektes wurde im Frühjahr 2010 von IMST-Projektbetreuerin Mag.<sup>a</sup> Marlies Breuss extern durchgeführt. Im Folgenden wird die Innensicht einer Zielgruppe (sechs Schülerinnen der Abschlussklasse der BAKIP Judenburg) mit der Außensicht der Projektbegleiterin kombiniert.

Aus meiner Sicht als Projektverantwortliche zeigt sich in den Interviews deutlich, dass das Ziel, die Arbeit mit dem BESK zu ermöglichen, erreicht wurde. Die Frage nach dem Genderbewusstsein wurde durchwegs mit dem Ergebnis der Sensibilisierung für das Thema beantwortet. Das Ziel, ein deutlich erhöhtes Bewusstsein für die Wichtigkeit von früher Sprachförderung zu schaffen, wurde ebenfalls erreicht.

### *Vorbemerkung*

In meiner Funktion als IMST-Projektbetreuerin wurde ich bereits im Rahmen des Herbstworkshops 2009 ersucht, einen Teil der Evaluierung des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ im zweiten Jahr zu begleiten.

Frau Mag.<sup>a</sup> Kogler hatte von Anfang an ausdrücklich nicht an eine Gesamtevaluierung des zweijährigen Projekts gedacht, da die Projektleitung zu Beginn des Folgeprojekts gewechselt hatte und das IMST-Projekt im ersten Jahr bereits umfassend evaluiert worden war.

Das IMST-Folgeprojekt 2009/10 wurde jedoch so offensichtlich von der gesamten Schulgemeinschaft als Fortsetzung und Abschluss des ersten Projekts gesehen, dass Frau Kogler eine klare Trennung der beiden Projektjahre nicht gut möglich erschien.

Die Projektleiterin entschied sich daher für die externe Teilevaluierung des Aspekts "Nachhaltigkeit", bezogen auf die Didaktik, den Gegenstand, in dessen Rahmen im zweiten Projektjahr am intensivsten zum Projektthema gearbeitet worden war.

Das Interview sollte von einer externen, den Schülerinnen unbekanntem Person geführt werden, mit dem Ziel, möglichst unbeeinflusste Antworten zu erhalten (die Kindergartenpädagoginnen waren zum Zeitpunkt des Interviews noch Schülerinnen der BAKIP). Das Interview, die Transkription der Interviews und die Formulierung des Berichts wurden daher von mir übernommen.

Beim Bericht handelt es sich um die Zusammenfassung der Außensicht auf den Erfolgsindikator "Nachhaltigkeit", also auf die Relevanz für die aktuelle und künftige Arbeit im Kindergarten. Die Daten wurden zur Auswertung und Deutung in Bezug auf den unterrichtlichen Kontext (Didaktik, Kindergartenpaxis) den schulischen Fachkräften übermittelt.

### *Grundlage*

Der Evaluierung liegt das SMART-Prinzip für Projektplanung und Projektdurchführung<sup>2</sup> zugrunde, dem entsprechend erfolgreiche Projekte bzw. erfolgreiche Teile eines Gesamtprojekts wie folgt charakterisiert werden.

---

<sup>2</sup> [http://de.wikipedia.org/wiki/SMART\\_\(Projektmanagement\)](http://de.wikipedia.org/wiki/SMART_(Projektmanagement))

Sie sind:

- **spezifisch:** konkret, Ziele, Kriterien, Aufgaben im Vorfeld definiert, Umsetzung laut Projektplan, mit
- **messbaren Ergebnissen:** Erfolg durch Zielsetzung, Durchführung auf der Basis definierter Qualitätskriterien
- **absolvierbar,** (mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen machbar),
- **relevant und damit nachhaltig** (unter Umständen übertragbar) und
- **termingesetzt:** Projekte haben einen Anfang und ein Ende, Etappenziele sind realistisch, Termine werden eingehalten.

Das Element „Nachhaltigkeit und Relevanz“ sollte den Gegenstand der Evaluierung bilden.

Erfolgsindikator: Als erfolgreich im Sinne der Nachhaltigkeit würde das Projekt zu sehen sein, wenn jede Interviewpartnerin ein eigenes Beispiel aus der Arbeit im Kindergarten inhaltlich und sprachlich in professioneller Weise würde wiedergeben können.

### *Methode*

Als Methode für die Erhebung der Daten wählten wir das leitfragengestützte Interview mit sechs Schülerinnen der 5. Klasse.

Als Datenquelle für die Evaluierung dienten ausschließlich die Schülerinnen-Interviews. Die Perspektive der Projektmitarbeiter/innen, der nicht direkt im Projekt tätigen Kolleg/inn/en, der Schulleitung und der Mentorinnen im Kindergarten wurde aus den in den Vorüberlegungen genannten Gründen nicht mit einbezogen.

### *Inhalt und Vorgangsweise*

Im Vorgespräch mit der Projektleiterin hatte sich als ihr größtes Evaluierungsinteresse herausgestellt, zu erheben, ob die im Rahmen des IMST-Projekts gesetzten Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten bei den Schülerinnen der Abschlussklasse so angekommen seien, dass sie diese auch selbständig in der eigenen Arbeit im Kindergarten einsetzen würden.

Gegenstand der Teil-Evaluierung war daher die Frage, ob die berufsbezogenen Themen zur frühen sprachlichen Förderung, die im Rahmen des IMST-Projekts behandelt worden waren, nachhaltig und wirksam so im professionellen Bewusstsein der Schülerinnen verankert sind, dass sie diese auch in der Praxis selbständig in der Beobachtung und sprachlichen Förderung der Kindergartenkinder einsetzen. Dies war auch im Projektantrag als Kernziel genannt worden.

Als Erfolgsindikator für „Nachhaltigkeit“ (Relevanz) wurde festgelegt, dass jede Interviewpartnerin spontan ein Beispiel für eine eigene Praxis-Intervention im sprachlichen Bereich nennen und in professioneller Weise darstellen und reflektieren könnte.

Die entsprechende Interview-Frage lautete:

*„Erzählen Sie ein Beispiel für eine Intervention in der Kindergarten-Praxis der letzten zwei Jahre (4. und 5. Klasse), bei der Sie sich die frühe sprachliche Förderung als*

*Hauptziel gesetzt haben. Schildern Sie bitte die Vorüberlegungen, Ihre Vorbereitung, die konkrete Durchführung und Ihre Gedanken und Gefühle danach. Was ist Ihrer Meinung nach gelungen (und warum finden Sie dieses Element gelungen), was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?“*

Diese Frage wurde als "Herzstück" der sechs Interviews an die fünfte Stelle gesetzt. Die Beispiele wurden bei der Transkription zum Zweck der besseren Lesbarkeit behutsam der Schriftsprache angenähert und werden mit ausdrücklicher Erlaubnis der Interviewpartnerinnen vollständig zitiert. Sie sind als Audiofile verfügbar.

Am 20. April 2010, dem Tag der Interviews, waren die Schülerinnen des 5. Jahrgangs noch im Haus, die abschließenden Prüfungen vor der Reife- und Diplomprüfung waren bereits großteils absolviert, so dass sich sechs Maturantinnen bereit erklärten, aus ihrer Sicht im Gespräch eine Bewertung des Projekts vorzunehmen.

Das Transkript des gesamten Interviews wurde der Projektleiterin zur Verfügung gestellt, es ist allerdings auf Wunsch der Schülerinnen (mit Ausnahme der Antwort auf Frage 5) nicht zur Veröffentlichung bestimmt.

Die sieben Leitfragen strukturieren auch den Evaluierungsbericht.

### **1. Wenn Sie an das IMST-Projekt zur frühen sprachlichen Förderung denken: Was fällt Ihnen spontan als Erstes ein?**

Der Einstieg wurde von vier Interviewpartnerinnen (IP) dazu genutzt, sozusagen im letzten Moment ihre Frustration über den anscheinend als eher unklar und schwierig empfundenen Einstieg in das Projekt "frühe sprachliche Förderung" im Schuljahr 2008/09 zu artikulieren.

Aus den Antworten ergibt sich zusammenfassend, dass am Beginn dieses sehr vielfältig angelegten, die gesamte Schule mit einbeziehende Zwei-Jahres-Projekts aus Sicht der befragten Schülerinnen noch mehr Information über IMST und über das Projekt selbst erwünscht gewesen wäre.

Dreimal wurde der Eindruck rückgemeldet, dass bei Projektstart 2008 zunächst nicht alle beteiligten Lehrkräfte genau gewusst hätten, was im Rahmen des Projekts zu tun sein würde.

Zwei IP bezogen sich spontan eher auf das Folgeprojekt (2009/10) und gaben ihren Eindruck wieder, dass es hier um das wichtige Thema "Sprache" gegangen sei und dass insgesamt "im Projekt viel gelernt" worden sei.

Hervorgehoben wurde von einer IP die Erkenntnis, dass die Muttersprache von DaZ-Lerner/innen wichtig auch für den Erwerb der Zweitsprache ist und dass die Eltern der Kindergartenkinder eine wichtige Rolle spielen (A/08).

Auf die ergänzende Frage, ob sich im aktuellen Projektjahr (das ausdrücklich als einziger Gegenstand des Interviews definiert wurde) etwas in dieser Hinsicht verändert habe, antworteten alle IP, dass es im Schuljahr 2009/10 deutlich anders gewesen sei, weil "sich alle schon ausgekannt hätten", Schüler/innen wie Lehrkräfte: *"Heuer war der praktische Teil vom IMST-Projekt, man hat gemerkt, dass die Personen selber gewusst haben, was sie tun sollen, man konnte sich auch selber holen, was man wollte, das Praktische stand im Vordergrund, jeder hat sich etwas vorstellen können darunter."* (A/11)

Eine Interviewpartnerin sprach die Verbindung von Theorie und Praxis an und schlug für die Zukunft eine noch engere Verschränkung von theoretischem Input und

praktischer Erprobung mit Anwendung des Gelernten zum Thema "frühe sprachliche Förderung" vor (A/09).

## **2 Welche Bereiche der sprachlichen Frühförderung wurden Ihrer Beobachtung nach durch dieses Projekt am intensivsten bearbeitet?**

In den Antworten finden sich folgende Bereiche und Themen, geordnet nach Interviewpartnerinnen (A6 – A11)

A/06

- Sprachförderung für Kinder mit DaF/DaZ ("Migrantenkinder");
- wie man Sprachprobleme bei Kindern erhebt;
- wie man fördern kann;
- theoretische Hinweise;
- praktische Anwendung im Workshop von Herrn Rasser;
- Sprachspiele zu: Präposition, Einzahl, Mehrzahl;
- Spiele für die Kinder herstellen;
- Sprachstandserhebung.

A/07

- Wortschatz;
- eigene Sprache als Vorbild;
- dass am meisten Sprache im Alltag erlebt wird ;
- beim Geschichtenerzählen die Spontanaussagen der Kinder als Gradmesser für Sprachverständnis (Wortschatz) nutzen;
- darauf achten, ob sie Verbindungen knüpfen können;
- spezielle Einzelförderungen zu den Bereichen: Präpositionen, Begriffe, Reimwörter, Artikel, Zweitstellung des finiten Verbs im Hauptsatz, Satzaufbau.

A/08

- BESK-Bogen;
- "Besonders gefördert wurden die Dinge, die im BESK-Bogen drinnen sind", z.B. die passenden Artikel;
- Wortschatz bei Verben - Maßnahme: Bewegungseinheiten mit Bewegungsverben;
- Kommunikative Situationen für Kinder schaffen, die Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken und ihnen zeigen, dass sie mit Sprache auch etwas bewirken;
- Sprache war Schwerpunkt in der Didaktik;
- viele Referenten im Vorjahr;
- heuer: Referentin aus der Praxis, Fazit: "...das war dann so ein Abschluss: Man sieht, man hat Theorie gelernt, und dann kommt noch jemand aus der Praxis und kann das dann auch bestätigen."

A/09

- "Der Beobachtungsbogen war deutlich im Zentrum";
- Satzstellung;
- Verbstellung;
- Defizite erheben und bei der Förderung darauf achten;
- Fokus auf Sprache, andere Bereiche wurden weniger beachtet.

A/10

- Sprache, Erziehung, Didaktik;
- Märchen;
- was Sprache den Kindern bringt, wie man sie Kindern näher bringen kann,
- Didaktik war als Gegenstand im Zentrum;
- "Das Vorgehen im Bildungsbereich Sprache war ausgewogen: Zuerst Theorie, schrittweise, alles wurde immer sofort umgesetzt in die Praxis."

A/11

- "Migrantenproblem";
- Sprachbeobachtung mit dem BESK-Bogen;
- Kinder mit deutscher Muttersprache und ihre Sprachschwierigkeiten;
- wie Laute entstehen und welche Schwierigkeiten es dabei gibt;
- spielerische Zugänge.

**3 Fühlen Sie sich kompetent, die Sprachstandserhebung im Kindergarten durchzuführen? Wenn ja: Welche Elemente/Aktivitäten im Rahmen des IMST-Projekts haben in besonderer Weise dazu beigetragen, Sie für die Sprachstandserhebung zu befähigen?**

**Wenn nein: Was fehlt? Was hätte im Rahmen des IMST-Projekts noch unbedingt gemacht werden müssen?**

Vier IP beantworteten diese Frage mit Ja. Genug Informationen im Vorfeld und die Möglichkeit, den BESK in der Praxis selber zu erproben wurden als Begründung genannt. Die sechste IP differenziert ihr Ja insofern, als sie zusätzlich vertiefende Informationen über die Ursachen von "gravierenden Sprachfehlern" einfordert. Sie schließt mit den Worten: "*Aber durch den Unterricht (im Projekt, Anm.d.Verf.) haben wir voll viel gelernt.*" (A/06)

**4 Nennen Sie bitte Ihre persönlichen Ziele für die sprachliche Bildung im Kindergarten!**

Im Folgenden werden die Ziele zusammenfassend wiedergegeben:

Viel mehr Zeit nehmen für Beobachtung, die Vorbildwirkung des eigenen Sprechens bewusst wahrnehmen und einsetzen. (A/06).

Auf jedes Kind individuell eingehen und sich Zeit nehmen für Beobachtung, die Beobachtungsfertigkeit weiter entwickeln; Kinder so früh wie möglich fördern; bei Angeboten im Kindergarten generell auf die eigene Sprache achten. (A/07)

Sprache ist sehr wichtig, aber die anderen Bereiche müssen auch gut beachtet werden, v.a. Bewegung; Selbstbeobachtung und Selbstreflexion; Sensibilität bei

Gesprächen mit den Kindergartenkindern. (A/08)

Den Kindern klar machen, was man mit Sprache alles machen kann, dass man Sprache für Verständigung braucht; Schwierigkeiten beseitigen, Kinder sprachlich fördern; Zeit nehmen; Bildungsziel: "Man kann sich auch mit Händen und Füßen verständigen, aber mit Sprache geht's leichter." (A/09)

Den Kindern bewusst machen, dass Sprache bereichernd ist; Sprache sinnlich erfahrbar machen (durch Bewegung). (A10)

Hintergründe für Sprachprobleme herausfinden; viele kleine Elemente einsetzen, damit sie Sprache gebrauchen können: Reime, korrektes Wiederholen bei fehlerhaften Ausdrücken oder undeutlicher Aussprache; Angebote in gehobener Umgangssprache machen; Dialekt nicht abwerten. (A/11)

**5 Erzählen Sie bitte ein Beispiel für eine Intervention in der Kindergarten-Praxis der letzten zwei Jahre (4. und 5. Jahrgang), bei der Sie sich die frühe sprachliche Förderung als Hauptziel gesetzt haben.**

**Schildern Sie die Vorüberlegungen, Ihre Vorbereitung, die konkrete Durchführung und Ihre Gedanken und Gefühle danach.**

**Was ist Ihrer Meinung nach gelungen (und warum finden Sie das Element gelungen), was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?**

Dieser Teil der Interviews wird als transkribierter Originaltext wiedergegeben. Alle sechs IP erzählten spontan ein Beispiel aus ihrer eigenen Kindergartenpraxis, damit war das Projekt, gemessen am Erfolgsindikator „Nachhaltigkeit“ erfolgreich.

#### **A/06**

Ich habe ein Migrantenkid gehabt, den Viri<sup>3</sup>, das war mein Beobachtungschild, bei ihm ist mir nie aufgefallen, dass er Probleme bei der Pluralbildung hat, der Virenzo hat Rumänisch als Muttersprache. Präpositionen, die habe ich für die Sprachstandserhebung gemacht. Und dann ist mir aufgefallen, dass er „Bäume“ nicht bilden kann. Ich habe da mit dem "Sprachbaum" gearbeitet und da hat er den Plural nicht gewusst.

Daraufhin habe ich ein Pluralmemory gemacht für ihn, und wir haben wirklich Schritt für Schritt das alles von Anfang an durchgemacht. Ich habe das Plakat aufgehängt, und dann sind wir alles durchgegangen, haben die zwei Kärtchen zusammengefügt, die zusammengehören, und erst nach dem 4. oder 5. Mal Spielen ist es zu einer Besserung gekommen, weil er sich zuerst die Wörter nicht gemerkt hat. Und am Praxistag habe ich das immer so gemacht, dass ich neue Kärtchen mitgenommen habe, immer neue. Und jetzt am Schluss, am letzten Praxistag, hat er alle können. Er hat sie können. Aber es war für ihn voll schwer, und er hat sich (*vorher*) voll geschämt für seine Fehler, es war ihm wirklich peinlich – und jetzt hat er es spielerisch erlernt, und es ist gut gegangen.

Es war voll schwer, ihn zu motivieren, weil er gewusst hat, das kann er nicht, egal. Ich habe oft absichtlich selber Fehler gemacht – „Hoppala, das ist mir jetzt auch passiert!“ - damit er nicht allein ist... aber am Schluss war er ganz sicher, es hat einfach gut geklappt.

---

<sup>3</sup> Name wurde geändert.

*(Nachfrage: 3 - 4 Wochen lang, jeden 2. Tag in der Praxiswoche, dann noch zweimal, je 15 – 25 Minuten, letztes Kindergartenjahr).*

Er kann sich gut ausdrücken, alles andere ist in Ordnung, es war nur die Pluralbildung, und die kann er jetzt gut.

Die Idee ist durch ein anderes Sprachspiel (*den Sprachbaum*) gekommen, der Erfolg war durch das individuell angefertigte Spiel möglich.

Ich war stolz, dass das so gut funktioniert hat.

*Würden Sie etwas ändern?* Wenn ich im Kindergarten arbeite, muss ich mich zuerst selber orientieren, und dann kann ich erst arbeiten. Mit dem Modell bin ich zufrieden, das würde ich übertragen, wenn ein Kind ähnliche Probleme hat wie der Virenzo.

## **A/07**

In der Fünften habe ich mir ein Ziel gesetzt bei einem Kind in der derzeitigen Gruppe. Der Sebastian<sup>4</sup> hat starke Probleme gehabt, in Bezug auf Sprachaufbau und auch Wortschatz. Und bei ihm habe ich längere Zeit beobachtet und wollte spezielle Angebote überlegen und durchführen und bin auf die Motorik eingegangen – das hängt ja besonders zusammen, Motorik und Sprechweise – ja, da habe ich gesehen, man muss aufbauen, ganz langsam, z.B. dass er auspusten kann, die Luft ganz langsam einziehen und auspusten, da hat er Probleme gehabt, andere Kinder in seinem Alter können das schon. Wichtig ist, dass man eben so bei den Grundlagen anfängt und dadurch aufbauend weitere Ziele und Angebote setzt, und es war toll, dass ich den Sebastian die ganze fünfte Klasse als Beobachtungskind gehabt habe. Ich habe dann verschiedene Angebote für ihn durchgeführt, das nächste war dann Satzbildung. Ich habe eine Geschichte erzählt, er hat wiederholt, was ich gesagt habe, damit ich sehe, ob er alles verstanden hat, und da habe ich gemerkt, dass er eine sehr gute Merkfähigkeit hat und z.B. auch Zusammenknüpfungen machen kann, also z.B. die Geschichte vom Frosch. Also der Frosch, der hat sich als Ente verkleidet, weil er in den Ententeich wollte, und die Enten haben ihn nicht hineingelassen. Und der Sebastian hat sofort kognitiv erfasst, dass der Frosch einen Schnabel braucht, Federn - und er muss quaken wie eine Ente. Und das hat er von sich aus dann alles selbst erzählt. Also, es ist wichtig, dass man das Positive, die Stärken des Kindes auch fördert und nicht nur auf die Mängel achtet.

*Zeitraum?* Jede Woche einen Tag, ein Jahr lang, jedes Mal war die Förderung nicht möglich, aber sooft es ging habe ich sie durchgeführt.

*Ergebnis?* Ich habe ein positives Gefühl, wenn ich an den Sebastian denke, weil ich mich intensiv mit ihm beschäftigt habe, immer überlegt, was ihm helfen könnte, und er hat oft meine Angebote gern angenommen, ich habe sie auch so verpackt, dass das ein Spiel ist und nicht so richtig Arbeit, aber auch dass er merkt, es ist wichtig.

*Was war Ihr Anteil?* Also die Kindergartenpädagogin hat ihn ja auch gefördert, und er geht auch zur Logopädin, insgesamt hat er sich sprachlich verbessert, eben aufgrund

---

<sup>4</sup> Name wurde geändert

der anderen, ich habe da nur einen kleinen Teil geleistet, aber es hat mich sehr gefreut, dass etwas weitergegangen ist.

*Änderungen?* Es ist wichtig, dass man vom Leichten zum Schweren geht, und das ist schwierig, dass man erkennt, wo man am besten beginnt, und wie man das steigert, bis man ans Ziel kommt.

## **A/08**

Ich habe in diesem Jahr den Kindern ein Spiel zur Artikel-Nomen-Verbindung angeboten, weil eben einige Kinder die Artikel gar nicht benutzen oder falsch benutzen.

Dazu habe ich verschiedene Wörter genommen, die Bilder dazu im Internet gesucht und ausgedruckt, und drei verschiedene Dosen, die Dosen wurden mit Farben markiert, und alle Wörter (Bilder) mit dem Artikel „das“ kamen in die rote Dose, mit „der“ in die blaue, mit „die“ in die grüne Dose.

Am schwierigsten war für die Kinder, sich zu merken, welcher Artikel welche Farbe hat und in welche Dose kommt!

Wir haben dann Sätze gebildet, und es war wirklich ganz lustig, wir hatten viel Spaß dabei, es war nicht schwierig, den Artikel zum Wort zu finden, aber es war schwierig sich zu merken, welche Farbe zu welchem Artikel gehört, also welches Wort dann in welche Dose gehört.

Aber nach zweimaligem Spielen war das auch kein Thema mehr. Die Kinder haben das Spiel dann sehr gern gespielt, sie haben sich das Spiel auch selbst geholt, sie hatten auch die Möglichkeit zur Selbstkorrektur, weil hinten auf den Bildern auch wieder die Farben und die Punkte aufgemalt waren, und so haben sie's auch allein spielen können, als sie sich gemerkt haben, welche Farbe ist welcher Artikel.

Ich habe nicht beobachtet, dass sie geschummelt hätten, dass sie also zuerst nachgeschaut und erst dann die Wörter in die richtige Dose geworfen haben, das habe ich nicht beobachtet, ist aber vielleicht auch passiert.

*(Einführung des Spiels in der Blockpraxis Mitte März 2010)*

Die Kinder haben zwei Runden gebraucht, bis die Zuordnung gut geklappt hat, sie haben auch den anderen zugeschaut, und dann haben sie's eigentlich gekonnt.

Ich habe das Spiel speziell für ein Kind entwickelt, mit dem ich persönlich oft gespielt habe, ich habe es aber dann allen Kindern zur Verfügung gestellt.

Mit dem einen Kind habe ich es oft gespielt, ich habe es dann auch erweitert, neue Kärtchen dazu gegeben. Das Problem für dieses Kind war schon im BESK-Bogen von der Pädagogin vermerkt, das Problem habe ich also schon gekannt.

Das Spiel war meine Idee, wir haben ja öfter Spiele in Didaktik hergestellt, ich habe es entwickelt und hergestellt.

*Beispiele für Wörter?* Zaun, Kuh, Auto, Tiger, Baum, Ziege, Haus.

*Vorgehen bei der Wörterauswahl?* Ich habe mir eine Liste gemacht mit „der, die, das“, und dann habe ich mir überlegt, welche Wörter mir einfallen, ich habe eine jüngere Schwester daheim, die habe ich auch gefragt, weil ich mir gedacht habe, diese Wörter interessieren dann vielleicht die Kinder allgemein, dann habe ich so einfach eine Wörtersammlung erstellt.

Die Fotos für die Kärtchen habe ich aus dem Internet genommen.

### *Ergebnis der Intervention?*

Man hat schon etwas gemerkt, am Anfang hat das Kind ganz lang nachgedacht, in Verbindung mit „Sätze erfinden“ ist es dann leichter gegangen, aber das ist dann auch wieder schwierig geworden, wenn man den Satz hat, dass man wieder zurückfindet und weiß, das gehört jetzt wieder zu dem Artikel, z.B. bei anderen Fällen, die – der – der – die, der – des – dem - den...

Jetzt kann ich die Entwicklung nicht mehr weiter verfolgen, vielleicht werde ich einmal nachfragen.

Es ist schwierig, die Entwicklung zu verfolgen, wenn man nur einen Tag in der Woche im Kindergarten ist, und man hat ja auch oft mehrere Kinder, denen man etwas anbietet. Und mit dem Spiel habe ich ja auch erst vor Kurzem begonnen.

### **A/09**

Ich habe in meiner Praxis gerade zu den BESK-Bögen Kinder gehabt, die sprachlich sehr weit waren, deshalb habe ich mit dem Jakob<sup>5</sup> die TPR-Methode mit Englisch gemacht, weil für ihn das andere nicht genügt hat.

*Zeitraum?* Ich habe schon voriges Jahr begonnen, Ende der 4. Klasse, im Juni, intensiver war die Arbeit dann ab Herbst 2009.

Erstes Kennenlernen der Methode war im Juni 2009, zuerst Beobachtung in der Praxiswoche, da ist der Jakob als sprachlich besonders begabtes Kind aufgefallen. Wir haben einmal in der Woche gemeinsam gearbeitet und dann in der Praxiswoche, ich hatte ja auch ein zweites Kind, das war immer abwechselnd.

*Ein Beispiel für die Arbeit mit Jakob?* Ich habe mit ihm auf Englisch eine Geschichte erarbeitet, zuerst die Begriffe, habe sehr viel auch mit Bewegung gearbeitet, und die Geschichte dann auf Englisch erzählt.

Die Geschichte haben wir anlässlich eines Vortrages kennengelernt, die war auch in einer anderen Sprache. Das haben wir bei Herrn Rasser gelernt, das war in einer anderen Sprache, auf Slowenisch, das war eben wirklich toll, da haben wir das persönlich auch ausprobieren können.

Selber mit der Methode arbeiten, das war gut möglich, weil ich selber durch die Durchführung mit Herrn Rasser mich gut ausgekannt habe, da war ich ganz sicher.

Die Geschichte selber war auf zwei Tage in der Praxiswoche aufgebaut.

Die andere Arbeit ist über das ganze Jahr gegangen, die war aber auf Deutsch. Da haben wir einfache Sachen gemacht, wie Gegensätze, Reime, und da ist mir aufgefallen, dass das alles für ihn so selbstverständlich war, und deshalb habe ich dann in der Projektwoche Englisch mit ihm gemacht.

### **A/10**

Das war für mich eine große Herausforderung, so viel zu beobachten, dass man bei Kindern so viel beobachten kann, war mir vorher nicht bewusst.

Die beiden "Beobachtungskinder" waren ein kambodschanisches Mädchen und ein österreichischer Bub.

Das war ein österreichischer Bub, der immer alles gekonnt hat, aber mit den Präpositionen hat er Schwierigkeiten gehabt.

Der hat nicht so viel Zeit gehabt, weil alles andere wichtiger war (*als sprachliche*

---

<sup>5</sup> Name wurde geändert.

*Aktivitäten).*

Am Anfang habe ich die beiden Kinder im Alltag beobachtet, dann auch bewusst Gespräche mit ihnen geführt, geschaut, wie sie sprechen, sich ausdrücken.

Dann haben wir Spiele hergestellt, zuerst 2-3 Spiele für den BESK-Bogen, dann jede Woche ein neues Spiel; Thema waren die Präpositionen, aber auch andere Themen, jeden Mittwoch haben wir ein neues Spiel gehabt.

Für das kambodschanische Mädchen mit den Problemen bei der Wortstellung habe ich keine Spiele gemacht, nur den Satz, den sie gesagt hat, immer richtig wiederholt, manchmal hat sie dann den Satz selbständig korrekt wiederholt, manchmal hat sie mich nur angeschaut. Ich habe aber den Eindruck gehabt, dass sie es eigentlich könnte.

*Haben Sie eine Veränderung aufgrund Ihrer Intervention festgestellt?* Eher nein, es war zu wenig: Einmal pro Woche verändert m.E. nicht viel, sie haben Hinweise bekommen, aber das ist zu wenig.

*Unterstützung durch die Mentorin?* Sie hat den Vorschlag gemacht, welche zwei Kinder betreut werden sollen, sonst nichts, aber sie war immer begeistert, wenn ich etwas gemacht habe. Die Spiele sind nach dem Praxistag immer im Kindergarten verblieben, sie hat mit den Kindern die Spiele gespielt; jetzt sind die Spiele wieder bei mir.

Besonders hilfreich war die CD mit Bildern von geeigneter Qualität, die ich beim Workshop mit der Kollegin von Frau Dr. Ergert bekommen habe, also aus der Praxis für die Praxis, das ist immer super.

## **A/11**

Zwei Kinder standen als Beobachtungskinder im Zentrum Josef und Hans<sup>6</sup>. Josef war Bosnier, er hat auch Serbisch gesprochen, Hans ist aus einer österreichischen, deutschsprachigen Familie.

Bei der Beobachtung hat sich herausgestellt, dass Josef einen beschränkten Wortschatz hat, er kann Dinge nicht benennen, versteht oft einfache Anweisungen nicht.

Hans hat so eine schlampige Aussprache, setzt Buchstaben (*Konsonanten*) vor Vokale, so dass ihn die anderen nicht verstehen, er war eher ruhig, hat lange Zeit gebraucht, bis er aufgetaut ist und hat überhaupt vermehrt Zuwendung gebraucht.

Josef war ein Sprachbeobachtungschild, da hat es sich ergeben, dass ich ihn fördern konnte, vor allem in der Rhythmik, wobei er im Sprachrhythmus überraschenderweise aber gut war.

ich habe mit Bilderbüchern gearbeitet, das hat ihn motiviert, vor allem, wenn er schwierige Aufgaben bekommen hat. Er war ja ein Schulanfängerkind. Ich habe gesagt, schau, da habe ich ein Bild, findest du das im Bilderbuch wieder, erzähl' einmal, was da zu sehen ist, er hat das Bedürfnis gehabt, sich mitzuteilen, durch die vielen Angebote hat sich sein Wortschatz erweitert. Er hat durch die vielen Bilder neue Wörter kennen lernen und sie sich auch merken müssen.

*Welche Bilderbücher?* Das Wimmelbilderbuch zum Bauernhof; er hatte vorher wenig

---

<sup>6</sup> Namen wurden geändert.

Bezug zum Bauernhof, das hat ihn interessiert, weil es neu für ihn war, die Aktivitäten, dass so viel zu entdecken war. Das hat ihn interessiert.

Bei Hans ist es durch die sensorische Integration gelungen. Bewegungsschwierigkeiten habe ich durch das Trampolin zu lindern versucht. HÜPFEN, also mitsprechen und damit den Wortrhythmus ausbessern, generell hat man im Bewegungsraum viel mit ihm machen können. Er ist nämlich zuerst immer aggressiv geworden, weil ihn die anderen nicht verstanden haben. Er ist zu mir gekommen und hat zu mir gesagt: „Der macht das nicht, was ich sage!“ Ich habe geantwortet: „Ich verstehe dich auch nicht, also sag mir noch einmal, was du sagen willst.“ Das hat er dann gemacht.

Bei Konflikten ist er zuerst den anderen aus dem Weg gegangen oder handgreiflich geworden, das ist dann nach der Förderung anders geworden. Zwei Beispiele habe ich in der Praxismappe dokumentiert.

*Josefs Mehrsprachigkeit:* Ich vermute, dass die Mama zuhause Deutsch spricht, relativ gut, aber doch fehlerhaft, er hat also Schwierigkeiten, seine Muttersprache zu erlernen, und Deutsch lernt er fehlerhaft; der Papa spricht nicht Deutsch.

*Was würden Sie aus der Erfahrung heraus beim nächsten Mal anders machen?* Ich würde zuerst die Hintergründe genauer erfragen: Spricht die Mama Deutsch usw. Bei Hans würde ich mit der Logopädin die Umstände klären und herausbekommen, ob das den Eltern überhaupt auffällt, dass ihr Kind Schwierigkeiten mit der Sprache hat. Jedenfalls die Eltern einbeziehen, was mir als Schülerin nicht möglich ist.

### **Fazit aus Sicht der Evaluierenden**

Alle Interviewpartnerinnen erzählten spontan und differenziert ein konkretes Beispiel aus ihrer eigenen Kindergartenpraxis. Sie zeigten sich dabei imstande, individuellen Förderbedarf bei den ihnen anvertrauten Kindern zu erkennen, zu benennen und altersadäquate Förderinstrumente selbst zu entwickeln, herzustellen und im Einsatz zu erproben.

Dabei wurde aus der Beobachtung heraus ressourcenorientiert gehandelt, nicht nur auf Defizite und ihre Behebung, sondern auch auf mögliche Unterforderung und die Förderung von besonderer Begabung geachtet.

Gleichzeitig wurde bei allen IP im Gespräch deutlich, dass sie sich als angehende Kindergartenpädagoginnen am Anfang des Weges stehen sehen und sich dessen bewusst sind, dass eine sprachliche Förderung, die den Bedürfnissen des einzelnen Kindes gerecht wird, sowohl die Einbeziehung des familiären Umfelds als auch Erfahrung braucht und dass Fort- und Weiterbildung auf diesem Gebiet sinnvoll und notwendig ist.

Alle IP äußerten auf die Frage nach der eigenen Zufriedenheit, dass sie über die Erfolge ihrer Intervention froh seien.

### **6 Haben Sie von sich selbst den Eindruck, dass Sie im Kindergarten immer gendergerechte Sprache verwenden? Geben Sie bitte ein Beispiel dafür!**

Alle sechs IP gaben an, dass bei ihnen ein Bewusstsein für die gendergerechte Sprachverwendung bei der praktischen Arbeit im Kindergarten, für die Berufssprache also, entstanden sei. Als Beispiel werden viermal „Gruppen-Anweisungen im

Bewegungsraum“ genannt, einmal die genderbezogen „beurteilende“ Sprache, einmal das Bemühen um individuelles Ansprechen in Anweisungssituationen.

**7 Beurteilen Sie bitte persönlich, ob sich die Beschäftigung mit früher sprachlicher Förderung an der BAKIP Judenburg in den letzten beiden Jahren verändert hat.**

- **Ist das Ausmaß der Beschäftigung mit diesem Thema gleich geblieben?**
- **Hat es sich vermehrt?**
- **Ist es geringer geworden?**

Alle sechs IP gaben auf diese Frage spontan zur Antwort, dass das Ausmaß der Beschäftigung mit Sprache sich durch das IMST-Projekt deutlich vermehrt habe.

### *Ergebnis aus Sicht der Evaluierenden*

In allen Gesprächen bestätigte sich die Annahme der Projektleitung, dass die beiden IMST-Jahre in der Rückschau nicht zu trennen sein würden.

Das Einreichen eines IMST-Folgeprojekts im Schuljahr 2009/10 war nach Ansicht der IP positiv, eine IP formulierte: "*Heuer war der praktische Teil des IMST-Projekts, jeder hat sich schon etwas vorstellen können... heuer hat schon jeder gewusst, wie es läuft, Sprache und Emotion, Gender...*"

Überdies wurde mehrfach angemerkt, dass die „normale“ Arbeit im Unterricht (speziell im Gegenstand Didaktik) von der Arbeit im IMST-Projekt in der Erinnerung nicht zu trennen sei.

Als IMST-Einzelaktivität wurde mehrfach der Total-Physical-Response-Workshop mit Mag. Werner Rasser als besonders interessant, lustig und nachhaltig genannt.

Am Erfolgsindikator für „Nachhaltigkeit“ gemessen, kann das Projekt jedenfalls als sehr erfolgreich eingestuft werden.

*Marlies Breuss*

## **5.3 Ausblick**

Vom Lehrer/innenteam der BAKIP Judenburg wurde das auf zwei Jahre angelegte Projekt als wichtige Professionalisierungsmaßnahme wahr- und angenommen. Die nachhaltige Wirkung wird nicht nur durch die Umsetzung der Sprachförderung im Kindergarten erreicht, das Projekt hat nach Einschätzung der Kollegenschaft vor allem zu einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen ganz allgemein geführt.

Die im Rahmen des Projekts entwickelten und erprobten Maßnahmen zur Implementierung der sprachlichen Frühförderung sollen daher laut Konferenzbeschluss in den Regelunterricht übernommen werden.

## 6 LITERATUR

BABKA, Anna (2007). „Rundum Gender“- Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie. In: ide 3/2007. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Wien, Bozen: Studienverlag, S.

BREIT, Simone, SCHNEIDER, Petra, WANKA Rebecca (2009). Sprachstandsfeststellung im Kindergarten. Meilensteine, Ergebnisse und Perspektiven. In: Erziehung & Unterricht 9-10. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. 159. Jahrgang. Wien: ÖBV, S.

FISCHER, Sigrid (2010), Protokoll der Genderbeobachtung an der BAKIP Judenburg vom 15.03.2010.

Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten (2003). Projektbericht aus dem Kindergarten fun&care Brunhildengasse. Wien: MA 57 – Frauenförderung und Koordinierung von Frauenangelegenheiten.

JELINEK, Susan, RÖSSL, Barbara (2009). Sprachförderung im Kindergarten. Ein epochaler Trend, aktueller denn je? In: Erziehung & Unterricht 9-10. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. 159. Jahrgang. Wien: ÖBV.

MURESAN/HEYWORTH/MATEVA/ROSE (2008). QualiTraining. Leitfaden für die Qualitätssicherung im Sprachunterricht. Graz: EFSZ; elektronisch verfügbar unter: [http://www.ecml.at/mtp2/qualitraining/Lucru/C2\\_QualiTraining\\_E\\_web.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/qualitraining/Lucru/C2_QualiTraining_E_web.pdf)

SCHNEIDER, Claudia. Leitfaden für Geschlechtssensible Pädagogik. Stadt Wien: Magistratsabteilung 57 – Frauenförderung und Koordinierung von Frauenangelegenheiten.