

Frühe sprachliche Förderung in der Elementar- und Primarpädagogik

Begleitforschung zum Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein)

Katharina Sölder¹, Elisabeth Haas²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i4.a1350>

Zusammenfassung

Im folgenden Artikel werden das Konzept des Hochschullehrgangs „Frühe sprachliche Förderung“, die allgemeine Relevanz sowie die damit verbundene Professionalisierung der Zielgruppe Pädagog*innen dargestellt. Die Studie konzentriert sich auf die Themenbereiche „Bedeutung der Sprache in der frühkindlichen Bildung“, „Professionalisierung von Elementar- und Primarstufenpädagog*innen“ sowie „Wirkung des Hochschullehrgangs auf die berufliche Haltung und Praxis“. Die Teilnehmer*innen wurden mittels Fragebogen (n=45) am Ende des zweisemestrigen Hochschullehrgangs befragt. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Elementar- und Primarstufenpädagog*innen (n=45) besonders in den ersten zehn Dienstjahren eine große Motivation an Professionalisierung (76%) mitbringen, sich mit der Thematik der frühen sprachlichen Förderung äußerst beziehungsweise sehr beschäftigen und Fördermaßnahmen in ihr Planungs- und Handlungskonzept einbinden (93,3%). Die quantitative Auswertung zeigt eine 100%ige Zustimmung zum Hochschullehrgangskonzept, wobei auch Bereiche der pädagogischen Praxis in Form von handlungsorientierten Konzepten vermisst wurden (28,9%).

Stichwörter: Frühe sprachliche Bildung, Hochschullehrgang, Professionalisierung, Sprache als Medium, Elementarpädagogik

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Rennweg 19, 6020 Innsbruck.

E-Mail: katharina.soelder@kph-es.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Stiftshof 1, 6422 Stams.

E-Mail: elisabeth.haas@kph-es.at

1 Einleitung

„Niemand würde heutzutage infrage stellen, dass Sprache eine zentrale Schlüsselkompetenz ist, da diese eine essenzielle Rolle in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen von Kindern einnimmt. Die Sprache hat eine grundlegende Bedeutung für die geistige, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern.“ (Tures, 2020, 260) Das Zitat bringt zum Ausdruck, wie wichtig es ist, pädagogisches Fachpersonal auf Sprachkompetenz und Sprachvermittlung zu qualifizieren. Bereits in der Ausbildung (Bafep + Studium) erlangen angehende Pädagog*innen Grundkompetenzen über die Bedeutung der Sprache und die Sprachentwicklung der Kinder. Tures (2014) zeigt anhand einer Studie, dass pädagogisches Personal in der Praxis nicht immer adäquates Fachwissen im Bereich der Sprachentwicklung von Kindern aufweist. Pädagog*innen können oftmals nicht präzise definieren, welchen Sprachentwicklungsstand ein Kind (aufweist) (Tures, 2014). Ebenso betont Tures (2020, 264), dass pädagogisches Personal mehr als nur ein Grundwissen über kindliches Sprachverhalten benötigt, um die frühkindliche Sprachentwicklung bestmöglich zu interpretieren. Die Weiterqualifizierung und die damit einhergehende Professionalisierung des Fachpersonals sind unumgänglich, wenn es darum geht, den Prozess der sprachlichen Förderung in den Bildungsinstitutionen voranzutreiben. Eine Professionalisierungsmaßnahme für Pädagog*innen stellt der Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ dar. Das Curriculum des Hochschullehrgangs zielt darauf ab, Pädagog*innen in Bezug auf den frühen Spracherwerb und der Förderung der kindlichen Sprachkompetenzen zu professionalisieren. Das Bildungsangebot wird als Zusatzqualifikation für Elementar- und Primarstufenpädagog*innen angeboten. Die vorliegende Begleitforschung wurde am Ende des Hochschullehrgangs durchgeführt. Ziel ist es, die Struktur und die Inhalte des Konzeptes zu evaluieren und bei einem möglichen Neustart wesentliche Parameter für die Qualitätssicherung beizubehalten beziehungsweise einzubauen. Das Feld der sprachlichen Bildung hat sich in den letzten Jahren infolge von Fachkräftemangel, Migration, bilingualer Erziehung, etc. stetig verändert Pölzl-Stefanec (2017, S. 12) unterstreicht dies und hebt ebenso die Notwendigkeit der Professionalisierung des pädagogischen Personals in Bezug auf Sprache hervor. Aufgrund der oben genannten Veränderungen, „... ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Fachkräfte weiteren Qualifizierungsbedarf im Bereich der frühen sprachlichen Bildung hat.“ (Anders et al., 2022, S. 38)

Die Ergebnisse der vorliegenden Begleitstudie schaffen Einblick in den Ist-Stand, geben Ausblick für mögliche weitere Hochschullehrgangskonzepte und Weitblick für die Bildungslandschaft der sprachlichen Frühförderung.

1.1 Das Konzept des Hochschullehrgangs „Frühe sprachliche Förderung“

Die Inhalte des Hochschullehrgangs zielen darauf ab, pädagogisches Personal im Bereich der frühen sprachlichen Förderung zu schulen und diesem theoretische sowie praxisnahe Kompetenzen zu vermitteln. Die vorgegebenen Rahmenbedingungen des Bildungsministeriums werden hierbei umgesetzt. Ergänzend bilden folgende Bereiche die Qualitätsstandards des Hochschullehrgangs:

- Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug
- Evaluierung nach jeder Lehrveranstaltung
- Gesamtevaluierung mittels Fragebogen am Ende des Hochschullehrgangs mit den Zielen der Qualitätsverbesserung und der möglicherweise Konzeption eines Folgehochschullehrgangs (weiteren Hochschullehrgangs)

Eine abschließende Portfolioarbeit im Umfang von 20 000 Zeichen als inhaltliche Vertiefung eines gewählten Moduls sowie eine praktische Präsentation eines Sprachprojektes runden den Lehr- und Lernprozess der Teilnehmer*innen ab.

Inhaltlich werden unter anderem die Erkennung und Unterstützung von Sprachentwicklungsstörungen, Anwendung effektiver Lern- und Fördermethoden sowie die alltagsintegrierte Sprachförderung im pädagogischen Setting thematisiert. Die Curriculumsarchitektur ist in folgende Module unterteilt: Modul 1: Wissenschaftliche Grundlagen, Modul 2: Spracherwerb: Beobachtung-, Analyse-, Entwicklungsbegleitung, Modul 3: Früher Spracherwerb- Didaktik. Die folgenden Übersichten geben einen Einblick in den Aufbau mit Angabe der Semesterwochenstunden (SST) und ECTS-Anrechnungspunkte (ECTS-AP).

Modul 1: Wissenschaftliche Grundlagen:

Einführung/Organisation	SST	ECTS
Vorstellung des Projektes „Frühe Sprachförderung in Tiroler Kindergärten“	0,125	
	0,125	0,25
Vom Begreifen zum Begriff; Somatosensorische, sensorische Entwicklung als Vorstufe zum Spracherwerb	0,1875 0,1875	0,5
Grundlagen und Theorien der individuellen Sprachentwicklung des Kindes	0,375	0,4
Kommunikations- und Gesprächskultur, Elterngespräche	0,375	0,5

Strukturmerkmale der dt. Sprache und ihrer Aneignung im Erst- und Zweitspracherwerb; Frühe Mehrsprachigkeit	0,75	0,75
--	------	------

Tabelle 1: Modul 1 (Eigendarstellung)

Das erste Modul eröffnet allgemeine Einblicke in das Feld der frühen sprachlichen Förderung. In den einzelnen Lehrveranstaltungen werden neben der Vermittlung von Basiswissen auch Theorien zur Sprachentwicklung sowie zur Mehrsprachigkeit gelehrt. Mit der Lehrveranstaltung „Einführung in allgemeine wissenschaftliche Grundlagen“ wird das Modul 1 abgeschlossen.

Modul 2: Spracherwerb: Beobachtung-, Analyse-, Entwicklungsbegleitung:

	SST	ECTS
Formen der Beobachtung KGpädagogin als Expertin Kontextsensitivität	0,375	0,5
Einschätzung von Sprachkompetenzen in der pädagogischen Praxis: Instrumente der Sprachstandserhebung	0,375	0,2
Sprachdiagnose Sprachauffälligkeiten	0,375	0,5
Reflexion des eigenen Sprachvorbildes Fokus - Sprachförderung	0,375	0,2

Tabelle 2: Modul 2 (Eigendarstellung)

Das zweite Modul ermöglicht bietet einen Überblick über „Formen der Beobachtung zur frühen sprachlichen Förderung“. In diesem Zusammenhang werden Instrumente zur Sprachstandserhebung vorgestellt sowie Sprachauffälligkeiten und damit einhergehende Sprachdiagnosen thematisiert. Weiters steht eine Reflexion des eigenen Sprach- beziehungsweise Sprechvorbildes im Zentrum.

Modul 3: Früher Spracherwerb-Didaktik:

Gendergerechter Sprachgebrauch	SST 0,375	ECTS 0,2
Buchkultur – Literacy – digitale Medien	0,375	0,2
Reime, Verse, Sprachspaziergänge ...	0,375	0,2
Rhythmen, Lieder und mehr	0,375	0,2
Transition und Sprachförderung	0,375	0,2
Resilienz	0,375	0,2
Portfolio und Präsentation	1	1

Tabelle 3: Modul 3 (Eigendarstellung)

Das dritte Modul vermittelt praktische Inputs zu unterschiedlichen Sprach- und Sprechanlässen in der pädagogischen Arbeit. Dabei stehen die Buchkultur sowie die Vermittlung von sprachförderlichen Impulsen im Fokus. Am Ende des Moduls wird der Blick vom Kindergarten zur Schule gerichtet und die Notwendigkeit von Sprachförderung bei Transitionsprozessen thematisiert. Das dritte Modul wird mit einer Präsentation zu einem Praxisbeispiel und der Abgabe eines Portfolios abgeschlossen.

1.2 Methodik

Studierende der Weiterbildung werden am Ende des zweisemestrigen Hochschullehrgangs mittels Fragebogen befragt. Zu den ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen zählen Elementarpädagog*innen und Lehrpersonen der Primarstufe. Es nehmen n=45 an der Befragung teil, wobei die Rücklaufquote 91,84% beträgt. Alle 45 Fragebögen können vollständig ausgewertet werden. Der Fragebogen enthält 13 geschlossene und 9 offene Fragestellungen. Die Befragten beurteilen die geschlossenen Fragen mittels einer 4-teiligen verbalen Likert-Skala [(4) „äußerst“ – (3) „sehr“ – (2) „nicht unbedingt“ – (1) „gar nicht“]. Die quantitativen Daten werden einer deskriptiven Analyse unterzogen und computergestützt ausgewertet (SPSS, Version 27). Die qualitativen Transkriptionen werden mittels Inhaltsanalyse und deduktiver Herangehensweise nach Mayring (2012) kodiert.

1.3 Forschungsfrage

Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie beurteilen Hochschullehrgangsteilnehmer*innen das Konzept des Hochschullehrgangs „Frühe sprachliche Förderung“ und die damit erreichten Kompetenzen für ihre pädagogische Praxis?

2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Befragungsergebnisse aufgelistet, wobei zunächst die soziodemografischen Daten anschließend die Ergebnisse der quantitativen und folgend jene der qualitativen Herangehensweise zur Darstellung gelangen.

2.1 Soziodemografische Daten

Die soziodemografische Datenanalyse (n=45) zeigt folgende Aufteilung der Arbeitsbereiche: 78% Elementarpädagoginnen, 15% Früherziehungspädagoginnen und 7% Lehrpersonen. 29% der Elementarpädagoginnen befinden sich in einer Position mit Leitungsfunktion (Führungskraft). Die Lehrpersonen, die sich für diese Thematik interessieren, bilden mit 7 % die kleinste Gruppe. Primär zeigen Personen aus dem elementarpädagogischen Bereich Interesse an der Sprachförderung (siehe Abbildung 1 und 2). Die soziodemografische Datenanalyse verweist in Bezug auf die Dienstjahre der Befragten darauf, dass die Mehrheit dieser zwischen 1 bis 10 Dienstjahre (76%) aufweist und lediglich 24% 11 und mehr Dienstjahre vorweisen können. Dies spricht für ein hohes Interesse an der Professionalisierung in den ersten zehn Dienstjahren (76%). Auch der Wert des Durchschnittsalters von 34 Jahren (alle angemeldeten Hochschullehrgangsteilnehmerinnen) lässt die Interpretation zu, dass ein hohes Interesse an Fortbildungs- und Weiterbildungsprogrammen zur Professionalisierung in den ersten 10 Dienstjahren besteht.

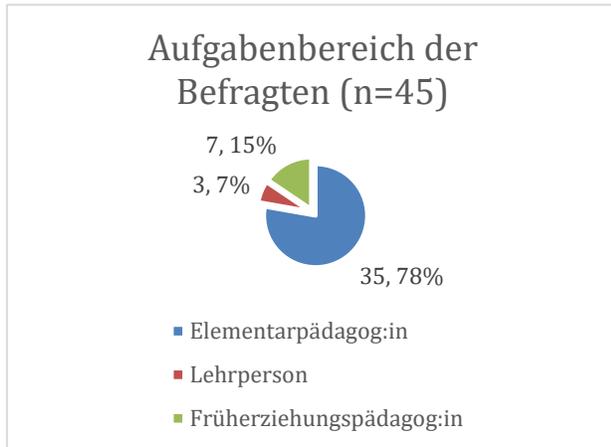


Abbildung 1: Aufgabenbereich der Befragten (Eigendarstellung)

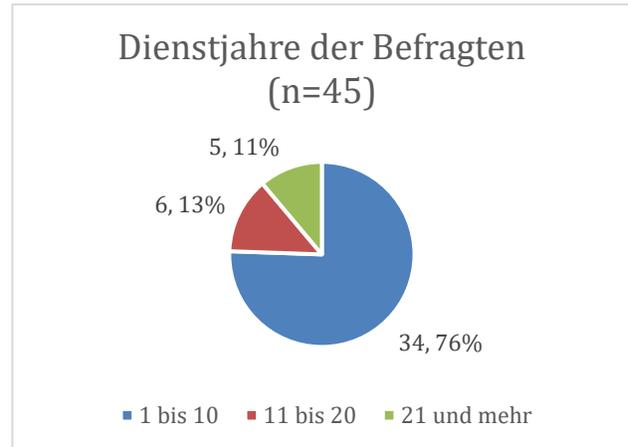


Abbildung 2: Dienstjahre der Befragten (Eigendarstellung)

Die dritte Abbildung (Abbildung 3) stellt die Einwohner*innenzahl des jeweiligen Dienstortes der Befragten dar. Die Verteilung zeigt, dass 49% in Orten mit 1001 bis 5000 Einwohner*innen leben. Ein Teil der Befragten (40%) wohnt in größeren Orten mit mehr als 5000 Einwohner*innen. Eine kleine Gruppe (11%) lebt in Orten mit bis zu 1000 Einwohner*innen. Die Größenordnung von Orten ist für die frühe sprachliche Förderung besonders relevant, da Orte mit vielen Einwohner*innen größere Kindergärten mit einer höheren Anzahl an Gruppen aufweisen. Es lässt sich daher rückschließen, dass aufgrund dieser Faktoren der Bedarf der frühen sprachlichen Förderung hoch ist.

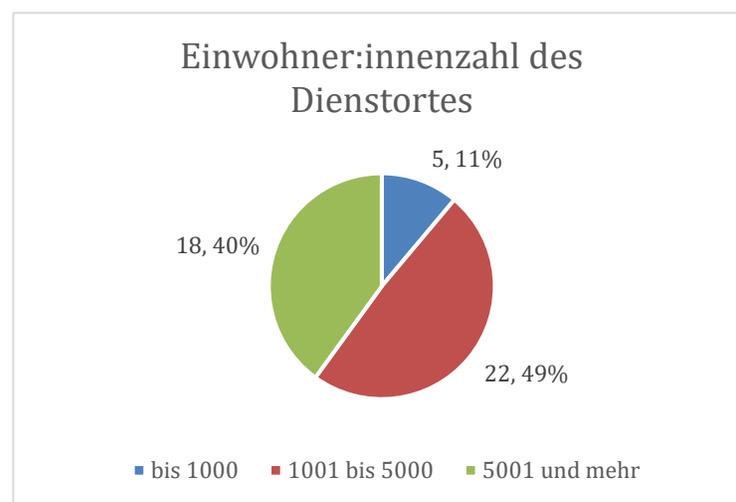


Abbildung 3: Einwohner*innenzahl des Dienstortes (Eigendarstellung)

Die Verteilung zeigt auch, dass die überwiegende Mehrheit (77,8%) in ländlichen Orten beruflich tätig ist. Anhand der Darstellung in Abbildung 3 kann schlussgefolgert werden, dass die Befragten in Bereichen mit unterschiedlicher Einwohner*innenzahl arbeiten und aus verschiedenen Regionen kommen. Die Teilnahme von pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen Regionen – sowohl städtischen als auch ländlichen Gebieten – ermöglicht einen breiten Austausch von Erfahrungen und bewährten Praktiken, was zur Weiterentwicklung des gesamten Förderbereichs beiträgt. Diese Vielfalt ist ein Vorteil in der Weiterbildung, da Wissen über unterschiedliche soziokulturelle Hintergründe und Sprachumgebungen aufeinandertrifft. Ein Austausch darüber kann zur Weiterentwicklung der Pädagog*innen und schließlich zur positiven sprachlichen Entwicklung der Kinder beitragen.

2.2 Ergebnisse einer quantitativen Herangehensweise

Die nachfolgende Tabelle und die damit verbundene Analyse spiegeln die quantitativen Ergebnisse wider. Folgende Bereiche werden von den Teilnehmer*innen beurteilt:

- Entscheidungsfindung:
Die Teilnehmer*innen gaben an, wie leicht beziehungsweise schwer ihnen die Entscheidung zur Teilnahme am Hochschullehrgang gefallen ist.
- Beschäftigung mit der Thematik „Sprachliche Förderung“:
Hierbei wurde erfasst, wie intensiv sich die Teilnehmer*innen mit dem Thema der sprachlichen Förderung auseinandergesetzt haben.
- Involviertheit in einen aktiven Prozess der sprachlichen Förderung:
Dieses Item hat gemessen, inwiefern die Teilnehmer*innen in einen aktiven Prozess der sprachlichen Förderung involviert sind.
- Konzept zum Hochschullehrgang:
Die Einschätzung zum Konzept des Hochschullehrgangs wurde abgefragt.
- Vermisste Themen im Hochschullehrgang:
Die Teilnehmer*innen gaben an, ob sie Themen vermisst haben, die bei einem Folgehochschullehrgang behandelt werden sollten.
- Gedanken über kindliche Sprachprozesse vor dem Besuch des Hochschullehrgangs: Dieses Item erfasste die Überlegungen der Teilnehmer*innen zu kindlichen Sprachprozessen vor Beginn des Hochschullehrgangs.
- Gedankliche Veränderungen zur Thematik nach Besuch des Hochschullehrgangs:
Es wurde abgefragt, inwieweit sich die Gedanken der Teilnehmer*innen zur Thematik nach dem Hochschullehrgang verändert haben.

Items zum Fragebogen	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	MW	SD
<i>Entscheidungsfindung</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)			60,0	40,0	3,40	0,495
<i>Beschäftigung mit Thematik Sprachliche Förderung</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)		6,7	73,3	20,0	3,13	0,505
<i>Involviertheit in den aktiven Prozess der sprachlichen Förderung</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)		13,3	51,1	35,6	3,22	0,670
<i>Konzept zum Hochschullehrgang</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)			20,0	80,0	3,80	0,405
<i>Vermisste Thematiken im Hochschullehrgang</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)	6,7	22,2	57,8	13,3	2,78	0,765
<i>Gedanken über kindliche Sprachprozesse vor dem Besuch des Hochschullehrgangs</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)		22,2	53,3	24,4	3,02	0,690
<i>Gedankliche Veränderungen zur Thematik nach Besuch des Hochschullehrgangs</i>						
Teilnehmer*innen (n=45)	2,2	31,1	48,9	17,8	2,82	0,747

Tabelle 4: Items zum Fragebogen (Eigendarstellung)

Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala (n=45; Likert-Skala: 1=gar nicht; 2=nicht unbedingt; 3=sehr; 4=äußerst); Mittelwertberechnungen (MW); Standardabweichungen (SD);

Im Folgenden werden die Werte der Tabelle dargestellt:

Item: **Entscheidungsfindung:** Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerinnen (60%) (da nur weibliche Teilnehmerinnen waren, wird hier ab hier auf die Gender-Schreibweise verzichtet) gibt an, dass ihnen die Entscheidungsfindung zur Teilnahme am Hochschullehrgang leichtgefallen ist. Der Rest (40%) äußert, die Entscheidung äußerst leicht getroffen zu haben. Der Mittelwert von 3,40 und die niedrige Standardabweichung von 0,49 bestätigen diese Tendenz.

Item: **Beschäftigung mit der Thematik „Sprachliche Förderung“:** Die meisten Teilnehmerinnen (73,3%) beschäftigen sich regelmäßig mit der Thematik der sprachlichen Förderung. Der Mittelwert von 3,13 und die geringe Standardabweichung von 0,50 zeigen eine klare Neigung zur aktiven Beschäftigung mit diesem Thema.

Item: **Involviertheit in den aktiven Prozess der sprachlichen Förderung:** Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen (51,1%) ist äußerst in den aktiven Prozess der sprachlichen Förderung involviert. Der Mittelwert von 3,22 und die Standardabweichung von 0,67 deuten auf eine moderate bis hohe Involviertheit hin.

Item: **Konzept zum Hochschullehrgang:** Die Mehrheit der Teilnehmerinnen (80%) bewertet das Konzept des Hochschullehrgangs positiv. Der Mittelwert von 3,80 und die geringe Standardabweichung von 0,40 zeigen eine starke Zustimmung zum Konzept.

Item: **Vermisste Themen im Hochschullehrgang:** 71,1% haben gar nichts beziehungsweise nicht unbedingt etwas vermisst. Der restliche Anteil (28,9%) gibt an, dass sie einige Themen äußerst beziehungsweise sehr vermisst haben. Der Durchschnittswert von 2,78 deutet auf eine leichte Tendenz hin, dass Themen fehlen, bleibt aber insgesamt neutral. Die Standardabweichung von 0,76 zeigt eine moderate Steuerung in den Antworten.

Item: **Gedanken über kindliche Sprachprozesse vor dem Besuch des Hochschullehrgangs:** Die meisten Teilnehmerinnen (77,7%) machten sich sehr bzw. äußerst intensive Gedanken über kindliche Sprachprozesse, bevor sie den Hochschullehrgang besuchten. 22,2% hatten sich nicht unbedingt Gedanken gemacht. Die % für gar keine Gedanken vor Absolvierung des Hochschullehrganges liegen bei 0.

Item: **Gedankliche Veränderungen zur Thematik nach Besuch des Hochschullehrgangs:** Mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen (66,7%) geben an, dass sich ihre Gedanken zur Thematik „Frühe sprachliche Förderung“ nach Besuch des Hochschullehrgangs verändert haben. Eine geringe

Gruppe von 2,2% erlebte gar keine Veränderungen. Der Mittelwert liegt bei 2,82. Die Standardabweichung, die die Streuung der Antworten um den Mittelwert herum angeben, beträgt 0,74.

2.3 Ergebnisse qualitative Herangehensweise

Die nachfolgende qualitative Untersuchung analysiert die Antworten der Befragten und fasst die Ergebnisse in drei zentralen Kategorien zusammen: Weiterbildung/ Professionalisierung, Bewusstsein und Konzept. Aussagen der Studierenden der Weiterbildung untermauern die Kategorienbildung (ST= Studierende).

Kategorie Weiterbildung/ Professionalisierung:

Gründe für die Entscheidung zur Absolvierung des Hochschullehrgangs waren neben der Weiterbildung, Aneignung von Fachwissen, Austausch mit anderen Pädagog*innen und dem Gewinn von Sicherheit in der pädagogischen Praxis wie folgende Teilnehmerinnen stellvertretend meinen: „...um mehr Input zu bekommen für die Praxis“ (ST24) „...um mehr aus der Praxis zu lernen“ (ST23). Eine Studierende (ST18) äußerte dazu: „Persönlich war es wichtig, mich weiterzubilden; die Thematik beim Hochschullehrgang hat mich schon immer interessiert; das Konzept war ansprechend.“ (ST18) Weitere Aussagen unterstreichen die angeführten Beweggründe und zeigen beispielhaft, dass Professionalisierung unabdingbar ist: „Weiterbildung und Wissenserweiterung im Bereich Sprachförderung, Austausch mit Sprachförderpädagoginnen.“ (ST6) „Interesse an Sprachförderung im Kindergarten, neue Impulse kennenlernen und Austausch mit anderen Kolleginnen...“ (ST10), „Wissenserweiterung und Sicherheit in der Arbeit, sowie neue Ideen“ (ST11). Neben den angeführten Beweggründen ist auffallend, dass sich bereits 77,7% vor Absolvierung des Hochschullehrgangs sehr beziehungsweise äußerst mit dem Thema „Sprache“ auseinandergesetzt haben. Anhand der Ergebnisse wird rückgeschlossen, dass die Teilnehmerinnen während der Professionalisierung in ihrem praktischen Tun bestätigt und motiviert wurden: „Eigentlich bin ich jetzt noch mehr davon überzeugt, dass wir alles richtig machen!“ (ST24) Dies ist darauf rückzuführen, dass die Teilnehmer*innen bereits vor dem Hochschullehrgang im Berufsfeld mit der Thematik Sprache in Verbindung standen und nicht erst in der Weiterbildung damit konfrontiert wurden. Das Vorwissen der Studierenden prägt daher das Fundament für weitere didaktische Konzepte des Hochschullehrgangs.

Kategorie Bewusstsein:

Auf die Frage, ob die Pädagoginnen in einen aktiven Prozess der sprachlichen Förderung im beruflichen Kontext involviert sind, geben mehr als zwei Drittel an, dass sie vollständig beziehungsweise überwiegend zustimmen. Nur 6 der Teilnehmenden geben an, nicht unbedingt involviert zu sein. Dies deutet auf eine unterstützende Rolle als im Bereich der Sprachförderung hin, wodurch sich die Teilnehmenden möglicherweise nicht zu 100% involviert fühlen. Weiters kann dies aber auch eine pädagogisch freie Zeit (Karenz) widerspiegeln.

Prinzipiell ist in diesem Kontext jedoch kritisch zu hinterfragen, inwiefern sich die Teilnehmerinnen aktiv in den Prozess der sprachlichen Förderung involviert fühlen. Laut Statistik fühlen sich nur 35,6% in einen aktiven Prozess involviert. Dies deutet darauf hin, dass der Prozess der frühen sprachlichen Förderung oftmals unbewusst und unreflektiert im pädagogischen Alltag geschieht und eine Involviertheit erst durch die Bewusstseinsbildung der Weiterbildung geprägt wird.

Aus den Ergebnissen wird auch sichtbar, dass sich die Personen unterschiedlich mit der Thematik der frühen sprachlichen Förderung beschäftigt haben. 33 von 45 Teilnehmerinnen haben sich im Rahmen ihrer Profession noch zusätzlich beschäftigt. Hingegen verweisen 9 Teilnehmerinnen darauf, sich „äußerst“ mit der Thematik beschäftigt zu haben. Dies lässt rückschließen, dass sie sich noch zusätzlich Wissen durch Fachliteratur oder andere Quellen angeeignet haben.

Die Kodierungen der beiden Kategorien: „Gedanken über kindliche Sprachprozesse und gedankliche Veränderungen zur Thematik“ deuten darauf hin, dass nur ein geringer Anteil der Hochschullehrgangsteilnehmerinnen von 2,2% keine oder nur wenig bedeutsamen Veränderungen nach Absolvierung erlebt hat. Folgende Antworten stützen das Ergebnis: „...ins positive – viel mehr Lösungsansätze und Ideen und auch theoretisches Wissen“ (ST4) und „öfter hingeschaut, das was im HLG besprochen wurde“ (ST12) und „mein ganzer Blick hat sich verändert, neue Ansätze, neue wissenschaftliche Erkenntnisse, ich weiß besser worauf ich achten muss, welche Impulse ich geben kann, dies gibt mir Sicherheit“ (ST18-20) und „achte nun viel bewusster auf meine Sprache, in Interaktion mit meinen Mitmenschen, viel bewusst geworden – neue Erkenntnisse, Bedeutung wie wichtig sprachliche Alltagsförderungen sind“ (ST8). Damit verdeutlichen die Teilnehmerinnen, dass der Hochschullehrgang bei den meisten zu essenziellen Veränderungen geführt hat, wobei fast die Hälfte der Veränderungen als sehr bedeutsam eingestuft wurden. Resümierend können auch hier wieder die Notwendigkeit und die wichtige Bedeutung der Weiterbildung unterstrichen werden, da der Großteil eine tiefgreifende Wirkung auf die gedankliche Auseinandersetzung mit kindlichen Sprachprozessen und Sprachförderung erlebt hat.

Kategorie Konzept:

Die Aussagen zeigen, dass die Teilnehmenden das Konzept befürworten und Inhalte schätzen. Unter den Antworten zu den vermissten Bereichen lassen sich zwei Subkategorien bilden: „praktischer Bezug zum Berufsfeld“ und „handlungsorientierte Konzepte“. Damit verdeutlichen die Hochschullehrgangsteilnehmerinnen, dass sie Interesse am Konzept des Hochschullehrgangs hatten, jedoch ihr Wissensstand im Bereich der Fachkompetenz und handlungsorientierter Konzepte teilweise offenblieb. Folgende Aussagen von ST14–16, ST21–28, ST30–35 und ST39–45 stützen dies. Jede der Antworten verlangt nach mehr Praxisbezug und handlungsorientierten Konzepten. Die personenspezifischen Antworten werden folgendermaßen zusammengefasst: „Mehr praxisbezogene Module...“ (ST14), „mehr praktische Inputs...“ (ST16). Der Wunsch nach Erweiterung im Bereich der praktischen Fachkompetenz ist folglich eklatant hoch. Resümierend fließt dazu die Kategorie: „Wunsch an Themen und Inhalten für einen Folgehochschullehrgang“ mit ein. Daraus lässt sich ableiten, dass die Inhalte eine fundierte theoretische Orientierung gegeben haben, Elementarpädagoginnen jedoch primär nach handlungsorientierten Konzepten mit praktischem Bezug zum Berufsfeld streben. Sie fühlen sich zwar hinsichtlich berufsorientierter Anforderungen nach Abschluss des Hochschullehrgangs theoretisch gut gestärkt, unter Einbeziehung der Aussagen zu den genannten Kategorien lässt sich jedoch festhalten, dass der Wunsch nach elementarpädagogischer Praxis bei mehr als der Hälfte (n=32) nach Absolvierung des Hochschullehrgangs offenbleibt. Interessant dabei ist, dass dieser Aspekt bereits auch in folgender Studie: „Motivationale Aspekte zur Absolvierung eines berufsbegleitenden Studiums“ als Teilergebnis sichtbar wurde. Zur Professionalisierung elementarpädagogischer Praxis kann daraus resümierend festgehalten werden: „Betont wird zudem der Wunsch, ein Handlungswerkzeug zu bekommen und allgemeines Professionswissen zu festigen“ (Haas et al., 2022, S. 632).

3 Interpretation und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass ein Großteil der Teilnehmerinnen bereits vor Beginn des Hochschullehrgangs ein hohes Maß an Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache und der sprachlichen Förderung aufwies. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass trotz einer hohen initialen Motivation und einem positiven Selbstbild hinsichtlich der eigenen Einbindung in Prozesse der sprachlichen Förderung im Beruf eine Diskrepanz zwischen der theoretischen Auseinandersetzung und der praktischen Umsetzung besteht. Was aus Sicht der Teilnehmenden bei weiteren Hochschullehrgängen zur Professionalisierung der Fachkräfte im Fokus stehen muss, sind handlungsorientierte Konzepte aus der Praxis.

Als Befund dieser Untersuchung wird eine 100%-ig intrinsische Motivation für die Professionalisierung abgeleitet, da den Teilnehmerinnen die Entscheidung zur Absolvierung des Hochschullehrgangs zu 60% „sehr“ und 40% „äußerst leichtgefallen“ ist. Diese Ergebnisse weisen Parallelen mit der 2021 durchgeführten Studie von Koch auf. Dabei haben 88,9% (n=273) Elementarpädagog*innen angegeben, fachlich fundierte Bildung als motivationalen Aspekt zur Absolvierung einer Weiterbildung zu sehen (Koch, 2021). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Teilnehmenden zwar zu 100% mit dem Konzept zufrieden waren, sich im Detail der einzelnen Lehrveranstaltungen jedoch immer wieder den praktischen Bezug zur Theorie wünschen. So kann rückgeschlossen werden, dass eine Vermittlung der Inhalte immer nur dann authentisch und nachhaltig ist, wenn Vortragende die fundierte Theorie mit Erfahrung und Wissen aus der Praxis stützen und beispielhaft unterlegen.

Zusätzlich haben die Antworten der Teilnehmerinnen verdeutlicht, dass der Hochschullehrgang bei den meisten zu bedeutsamen gedanklichen Veränderungen geführt hat. Viele Teilnehmerinnen berichteten von einer positiven Veränderung ihrer Sichtweisen und einer größeren Sensibilität für sprachliche Alltagsförderungen. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit und wesentliche Bedeutung der Weiterbildung in diesem Bereich, da der Großteil eine tiefgreifende Wirkung auf die gedankliche Auseinandersetzung mit kindlichen Sprachprozessen und Sprachförderung erfahren hat. „Je intensiver sich die Lehrkräfte mit dieser Thematik beschäftigt haben, desto häufiger gestalten sie – nach eigener Auskunft – ihren Unterricht sprachförderlich.“ (Brandt, 2020, S. 297) Das Zitat von Brandt (2020) hebt nochmals hervor, dass es eine positive Korrelation zwischen der intensiven Beschäftigung des pädagogischen Personals mit dem Thema Sprachförderung und der tatsächlichen Anwendung von Sprachförderungsmaßnahmen in der Praxis gibt. Basierend auf den Erkenntnissen von Brandt (2020) und den vorliegenden Studienergebnissen kann folgende Aussage festgehalten werden: Je intensiver sich Pädagog*innen mit didaktischen Konzepten und Methoden auseinandersetzen, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese auch in der täglichen Praxis um- bzw. eingesetzt werden.

Ergänzend zur Verbesserung der individuellen Kompetenzen der Pädagog*innen ermöglicht der Hochschullehrgang eine Verbreitung neuer pädagogischer Methoden und Ansätze, welche durch die frühe sprachliche Förderung in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen implementiert werden. Das System entwickelt sich kontinuierlich weiter, indem auch unter den Hochschullehrgangsteilnehmerinnen Netzwerke entstehen, welche einen regelmäßigen Erfahrungs- und Wissensaustausch ermöglichen. „Letztendlich zielt eine persönliche und professionsspezifische Auseinandersetzung mit Themen zum alltäglichen Berufsfeld, neben der Erhöhung der Selbstwirksamkeit, auf die individuelle Professionalisierung“ (Haas et.al., 2022, S. 635). Dadurch ist der Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ ein Best-Practice-

Modell, welches zur Etablierung neuer Standards im Bereich der frühkindlichen Förderung beiträgt. Darüber hinaus trägt die Professionalisierung der Pädagog*innen dazu bei, dass sich das Bildungssystem im Hinblick auf die Zukunft der Kinder stetig weiterentwickelt. Die Stromschnellen im Fluss der sich ständig ändernden Herausforderungen einer frühen sprachlichen Förderung können somit nur durch hochkompetente, unterstützend begleitende Fort- und Weiterbildungen bewältigt werden.

Literatur

- Anders, Y., Wolg, K. & Enß, C. (2022). *Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung*. Otto-Friedrich-Universität-Bamberg.
[https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BCher Bildung Bericht/Expertise Sprachliche Bildung Anders et al. 2022_BF.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BChe_Bildung_Bericht/Expertise_Sprachliche_Bildung_Anders_et_al_2022_BF.pdf)
- Brandt, H. (2020). Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. In: Gogolin, I., Hansen, A., MC Monagle S. & Rauch, D. (Hrsg.). *Handbuch der Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Verlag Springer VS. 293–299.
- Haas, E. & Frick, E. (2022). *Motivationale Aspekte zur Absolvierung eines berufsbegleitenden Studiums- Eine Analyse der Studienmotive von Elementarpädagog*innen*. Verlag: ÖBV- Wien.
- Koch, B. (2021). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Die Sicht der AbsolventInnen. Eine Befragung der ersten Kohorte an allen zehn Hochschulen zum Studienabschluss 2021*. Kurzbericht. PH Tirol, Innsbruck.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Forschungsmethoden in der Psychologie. Differentielle Entwicklungsprozesse. In: Mörtl, K. (Hrsg.). *Psychotherapie & Sozialwissenschaft 2/2012*. 14. Gießen: Psychosozial- Verlag. 131–136.
- Pözl- Stefanec, A. (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen- Ein Plädoyer für die grundlegende Reform*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Burdich UniPress.
- Tures, A. (2020). Frühkindliche Sprachentwicklung- Fallstricke und Chancen eines Bildungsbereichs. In: Neuß, N. (Hrsg.). *Grundwissen Elementarpädagogik- Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 4. Auflage. 259–268.
- Tures, A. (2014). *Im Dialog mit jungen Kindern. Einblicke in die Professionalisierungsprozesse von Frühpädagogikstudierenden. Eine interdisziplinäre und multimethodische Studie*. Berlin.