

**LAURA BÜRGER, NIKU DOROSTKAR,  
LENA CATALDO-SCHWARZL**

## **Sprachliche Bildung im Elementarbereich in Schulbüchern für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in Ausbildung**

### **Abstract**

*This article examines how the overarching topic of language education in early childhood education is anchored in textbooks and curricula at the Austrian Training Institutes for Early Childhood Education (Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, BAfEP), where prospective kindergarten teachers in Austria receive their formation. Curricula and approved textbooks for BAfEP according to the textbook list (Schulbuchaktion-Schulbuchliste) for the relevant subjects (German, English and Pedagogy) are analysed to determine which aspects of language education in early childhood education are addressed in the textbooks and to what extent and in what thematic or didactic context this is done. The study draws on a digital corpus that was created during the Covid-19 Pandemic in spring 2020, when digital versions of textbooks were available free of charge. This approach is supplemented by a reference to the newly introduced compulsory subject 'Early Language Education and Support' as well as a didactic analysis focusing on the learning objectives, knowledge, and competencies addressed through the respective textbook content – while also identifying aspects of language education that may be omitted in the textbooks.*

### **Key words**

*Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Schulbuchanalyse, Elementarbildung, Pädagog:innenbildung*

### **1. Einleitung**

Seit den frühen 2000er-Jahren gewinnt das Thema der sprachlichen Bildung im Elementarbereich in Österreich zunehmend an Bedeutung. Frühe sprachliche Bildung wird aktuell vermehrt als Schlüssel zum späteren Bildungserfolg gesehen – insbesondere vor dem Hintergrund wachsender gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Trotz bildungspolitischer Maßnahmen wie der Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres oder standardisierter Sprachstandserhebungen zeigen sich in der Praxis weiterhin Defizite – vor allem im Hinblick auf Konzepte, Qualitätssicherung

und die Ausbildung des pädagogischen Personals.<sup>1</sup> Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Analyse von Schulbüchern<sup>2</sup> für die Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch und Pädagogik – den Fächern, für die Schulbücher im Untersuchungszeitraum während der Covid-19-Pandemie 2020 digital verfügbar waren, die laut Lehrplan einen Bezug zur sprachlichen Bildung aufweisen und deren Lehrkräfte im Fall von Deutsch und Pädagogik auch für den neuen Pflichtgegenstand „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ heranzuziehen sind (siehe auch Abschnitt 3).<sup>3</sup> Zusätzlich wurden die Lehrpläne dieser Fächer in der fünfjährigen Ausbildungsform untersucht, um aufzuzeigen, in welchem Umfang und in welchem inhaltlichen Kontext Themen der sprachlichen Bildung in der Elementarpädagogik darin aufgegriffen werden und inwiefern bestimmte Inhalte wenig bis keine Berücksichtigung finden.

Basierend auf den Ergebnissen der Analysen beschäftigen sich Diskussion und Schlussfolgerungen des Artikels mit Vorschlägen für die Weiterentwicklung von didaktischen Materialien sowohl für den Unterricht an der BAfEP als auch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von BAfEP-Lehrkräften.

Die folgenden Forschungsfragen leiten die gegenständliche Studie:

Inwiefern findet die sprachliche Bildung im Elementarbereich Berücksichtigung

- in den Lehrplänen der ausgewählten Unterrichtsgegenstände (Deutsch, Englisch und Pädagogik) und
- für den 2023/24 neu eingeführten Pflichtgegenstand Frühe sprachliche Bildung und Förderung an der BAfEP sowie
- in approbierten Schulbüchern für diese Unterrichtsgegenstände laut Schulbuchliste?

Den methodisch-theoretischen Rahmen für den gewählten diskursanalytischen Zugang bildet der Diskurshistorische Ansatz (vgl. Reisigl & Wodak, 2009). Der Diskurs über (frühe) sprachliche Bildung ist diesem Verständnis nach Teil eines Metasprachdiskurses, den Spitzmüller (2005, S. 47) definiert als „Gesamtheit aller Aussagen

---

<sup>1</sup> In Österreich wurden angehende Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bis zum Sommersemester 2025 primär in Bildungsanstalten für Elementarpädagogik als Berufsbildende Höhere Schulen (Sekundarstufe 2) oder dem Kolleg für Elementarpädagogik, das nach bereits absolvierter Matura besucht werden kann, (grund-)ausgebildet. In den Jahren 2025 und 2026 sollen erstmals grundständige Bachelorstudien Elementarpädagogik an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen starten, die von Absolventinnen und Absolventen jeder Schulform nach der Matura besucht werden können (BMB, o.J.; Fachhochschule Campus Wien, 2025).

<sup>2</sup> Der Begriff „Schulbuch“ bezieht sich im Kontext unseres Artikels auf approbierte Schulbücher laut Schulbuchliste der österreichischen Schulbuchaktion, die Schülerinnen und Schülern kostenlos zur Verfügung gestellt werden, in Abgrenzung zu Begriffen wie „Lehrwerk“, auf die das nicht zutrifft (vgl. Abschnitt 2.2).

<sup>3</sup> Im Lehrplan wird festgehalten: „Der Pflichtgegenstand ‚Frühe sprachliche Bildung und Förderung‘ setzt sich aus den Fachbereichen ‚Deutsch‘, ‚Pädagogik‘, ‚Inklusive Pädagogik‘, ‚Didaktik‘, ‚Praxis‘, ‚Rhythmisch-musikalische Erziehung‘, ‚Musikerziehung/Stimmbildung‘ zusammen und soll von jenen Fachlehrpersonen anteilmäßig unterrichtet werden.“ (BMBWF, 2023, S. 15)

zum Thema Sprache“. Dieser wird aber nicht nur akademisch-wissenschaftlich bestimmt, sondern maßgeblich auch durch (bildungs-)politische und mediale Akteurinnen und Akteure. So werden im wissenschaftlich-akademischen Diskurs die Begriffe „sprachliche Bildung“ und „Sprachförderung“ mitunter definitorisch voneinander abgegrenzt (ersterer etwa ganzheitlich für alle Kinder verstanden, letzterer kompensatorisch für Kinder mit Sprachförderbedarf; vgl. Ruberg & Koch-Jensen, 2024, S. 53). Sprachförderung verstehen wir mit Hopp, Thoma und Tracy (2010, S. 611) als (wirksame) Sprachförderung im Sinne „solche[r] Maßnahmen [...], die Situationen nutzen, herstellen bzw. nachahmen, welche im natürlichen Spracherwerb zu einer Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zielsprache führen“. Im medialen und (bildungs-)politischen Diskurs, der sich ebenso in Lehrplänen und Schulbüchern niederschlägt, finden sich allerdings selten solche begriffliche Differenzierungen, oftmals werden die Begriffe synonym verwendet oder miteinander verbunden (etwa zu „frühe sprachliche Bildung und Förderung“), wie u.a. die unterschiedlichen bzw. uneinheitlichen Bezeichnungen in bildungspolitischen Dokumenten wie Lehrplänen oder Gesetzestexten (etwa der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG) sowohl historisch als auch aktuell zeigen (siehe nächster Abschnitt). Um diskursiv nichts aus dem Blick zu verlieren, verwenden wir den Begriff der (frühen) sprachlichen Bildung im Folgenden daher im weitesten Sinn, sodass er Sprachförderung und Sprach(en)bildung miteinschließt und sich auf den Elementarbereich bezieht.

## **2. Problematik und Forschungsstand zur frühen sprachlichen Bildung: Sprachenpolitische Hintergründe**

Im Nachgang des „PISA-Schocks“ Anfang der 2000er-Jahre – in Österreich waren v.a. die Leseleistungen von 15- und 16-jährigen Schülerinnen und Schülern im OECD-Vergleich entgegen den allgemeinen Erwartungen unterdurchschnittlich ausgefallen – gewann der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung an Bedeutung. Dabei wurde festgestellt, dass sich die frühkindliche Förderung bzw. der Besuch des Kindergartens positiv auf die späteren Schulleistungen auswirken kann (vgl. Berger, 2004, S. 1). In Hinblick auf Sprachkompetenzen wurde im bildungspolitischen Diskurs als Rechtfertigung für die unterdurchschnittlichen Leistungen der steigende Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bzw. anderer Erstsprache als Deutsch bemüht, welche für sinkende Kennzahlen verantwortlich wären. Auch in elementaren Bildungseinrichtungen steigt dieser Anteil seit Jahren: Ungefähr ein Drittel der betreuten Kinder in Österreich hat eine andere Erstsprache als Deutsch, in Wien sind es 59,2 % (Statistik Austria, 2024, S. 11). Die frühkindliche (sprachliche) Förderung in der elementaren Bildungseinrichtung wird hierbei oftmals als Schlüssel zum späteren Schul- bzw. Bildungserfolg und zur Lösung der skizzierten Herausforderungen im Bildungsbereich aufgefasst – die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres im Jahr 2009/10 und die bundesweit

verpflichtende Sprachstandsfeststellung in elementaren Bildungseinrichtungen seit 2019/20 können vor diesem Hintergrund gesehen werden.

Dementsprechend verfolgt die österreichische Bildungspolitik seit mindestens 2008 das Ziel, Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen insbesondere in der Bildungssprache Deutsch so weit zu fördern, dass die Transition in die Schule gelingt und sie dem dortigen Unterricht folgen können (vgl. Blaschitz & Dorostkar, 2024). Im Jahr 2008 ist erstmals die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen in Kraft getreten und wird seitdem regelmäßig erneuert (aktuell gilt die Vereinbarung für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27; BMBWF, 2022). Diese Vereinbarung ermöglicht es dem Bund, den Einsatz finanzieller Mittel im Elementarbereich (der an sich in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt) für den Zweck der Sprachförderung an bestimmte Vorgaben wie die verpflichtende Sprachstandsfeststellung zu knüpfen. Für diese ist zur Erhebung des Sprachförderbedarfs seit 2019/20 bundesweit ein einheitliches Instrumentarium verpflichtend vorgeschrieben, nämlich der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache (BESK kompakt bzw. BESK-DaZ kompakt), der in den Kindergärten durch die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen anzuwenden ist (siehe BMB, 2025a).

Wie ein Bericht des Rechnungshofes exemplarisch anhand der Bundesländer Niederösterreich und Oberösterreich feststellte, fehlen allerdings bundesweit einheitliche (inhaltliche) Vorgaben bzw. Konzepte zur Durchführung der frühen Sprachförderung, wodurch diese zwischen den beiden untersuchten Bundesländern divergieren (Rechnungshof Österreich, 2021, S. 10 f.). Zudem zeigen die Daten des Wirkungsmonitorings, die auf den Ergebnissen der Sprachstandserhebung mittels BESK-/BESK-DAZ-Kompakt beruhen, dass das folgende, eigentliche Ziel der frühen Sprachförderung in den Jahren 2021, 2022 und 2023 nicht erreicht wurde: „Reduktion des Anteils der Kinder, die einen spezifischen Sprachförderbedarf am Ende des Besuchs von elementarpädagogischen Einrichtungen aufweisen“ (BMBWF, 2024, S. 219).<sup>4</sup> Insgesamt lässt sich festhalten, dass nach wie vor keine gesicherten Belege für die Wirksamkeit der frühen sprachlichen Förderung laut Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG vorliegen, vielmehr belegen die Berichte zur Wirkungsorientierung und des Rechnungshofes, dass sie ihre Ziele verfehlt.

## 2.1 Qualifizierung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen im Bereich der sprachlichen Bildung

Ein Grund für die zweifelhafte Wirksamkeit der erwähnten bildungspolitischen Maßnahmen könnte angesichts der erwähnten Herausforderungen neben den fehlenden

---

<sup>4</sup> Die Daten, Zahlen und Grafiken des Wirkungsmonitorings zum gegenständlichen Ziel sind online unter folgender Adresse abrufbar: <https://wirkungsmonitoring.gv.at/kennzahl-de-tail/reduktion-des-anteils-der-kinder-mit-spezifischem-sprachfoerderbedarf-in-elementar-paedagogischen-einrichtungen-17963-1027/> [18.08.2025].

Vorgaben zu Konzepten und Qualität der Sprachförderung auch in der nicht schritt-haltenden Qualifizierung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie deren Ausbildnern bzw. Ausbilderinnen im Bereich der frühen Sprachförde-rung liegen (vgl. Dorostkar, 2022). Allgemein wird im elementarpädagogischen Fachdiskurs davon ausgegangen, dass die Verbesserung der Ausbildungsqualität im Bereich der frühen Sprachförderung zu deren Gelingen beiträgt (vgl. u.a. Beckerle, Kucharz & Mackowiak, 2017; Ruberg & Rothweiler, 2012; Voet Cornelli, Geyer, Müller, Lemmer & Schulz, 2023). Das Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)<sup>5</sup> hat die Qualifizierungslücke zumindest aufseiten der Elemen-tarpädagoginnen und Elementarpädagogen offenbar erkannt und versucht, Gegen-maßnahmen zu setzen. Zunächst wurden von bildungspolitischer Seite Anstrengun-gen unternommen, die Nachqualifizierung im Rahmen des Lehrgangs „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ an den Pädagogischen Hochschulen zu be-werkstelligen, zusätzlich zu parallel eingeführten BESK-/BESK-DAZ-Kompakt-Schu-lungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, jedoch erreichten diese Qualifizie-rungsmaßnahmen bei Weitem nicht alle Elementarpädagoginnen und Elementarpä-dagogen.<sup>6</sup> Im Schuljahr 2023/24 schließlich wurde an den Bildungsanstalten für Ele-mentarpädagogik (BAfEP), die nach wie vor die hauptsächliche Ausbildungsschiene für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen darstellt, der neue Pflichtge-genstand *Frühe sprachliche Bildung und Förderung* eingeführt. Bereits in den Schul-jahren davor wurden seit 2020 Erlässe vom BMBWF erteilt, wonach die BAfEP die frühe sprachliche Förderung in der Ausbildung stärker berücksichtigen soll (vgl. Bla-schitz & Dorostkar, 2024, S. 186). Konkret wurde darin angeregt, dass die BAfEP schulautonome Gegenstände oder Verbindliche Übungen zur frühen sprachlichen Förderung einführt bzw. die entsprechenden Inhalte und Kompetenzen in bestimm-ten, im Erlass genannten Unterrichtsgegenständen und Jahrgangsstufen verstärkt vermittelt. Den Hintergrund hierfür bildet das bildungspolitische Ziel, dass in Zukunft alle Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bereits im Zuge ihrer Grund-ausbildung an der BAfEP für den Bereich der frühen sprachlichen Förderung qualifi-ziert werden.

Im Hinblick auf die Sprachförderkompetenz liegen einige Konzeptualisierungen und Modellprojekte vor (siehe z.B. Deutsches Jugendinstitut e.V., 2011; Kucharz, Mack-owiak & Beckerle, 2015; Voet et al., 2023). Beckerle et al. (2017) verdichten und fas-sen unterschiedliche vorangegangene Konzepte zusammen. Sie unterscheiden mit Hopp, Thoma und Tracy (2010) zwischen *Wissen* (Fachwissen, z.B. zu den Themen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik) und *Können* (Handlungspoten-zial und Fähigkeit), als Voraussetzung für das *Handeln* (Strategien in einer konkreten

---

<sup>5</sup> Das BMBWF trägt seit 2025 nunmehr die Bezeichnung „Bundesministerium für Bildung“ (BMB), die Agenden für Wissenschaft und Forschung wurden in das „Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung“ (BMFWF) ausgegliedert.

<sup>6</sup> Im Rechnungshofbericht wird als Ziel empfohlen: „das Erreichen eines Anteils von 15 % der Fachkräfte, die eine Qualifikation entsprechend dem Lehrgang ‚Frühe sprachliche Förderung‘ aufweisen“ (Rechnungshof Österreich, 2021, S. 30).

Situation anwenden), beeinflusst durch die professionsspezifische *Haltung*. Diese verdichtete Differenzierung/Konzeptualisierung erscheint für die vorliegende Studie passend, wozu in der Diskussion die Ergebnisse eingeordnet werden.

Für Österreich existieren nur wenige wissenschaftlich belastbare Befunde zum Ist-Stand der Qualifizierung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen und deren Ausbilderinnen und Ausbildern im Bereich der sprachlichen Bildung, jedoch legen Ergebnisse aus Einzelstudien der letzten 15 Jahre nahe, dass weiterhin entsprechende Qualifizierungslücken bei beiden Berufsgruppen vorliegen (in Bezug auf Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen siehe z.B. Lidauer, 2021; Rössl-Krötzl, 2017; Stanzel-Tischler, 2011). Was die Ausbilderinnen und Ausbilder betrifft, so gaben in einer Studie von Dorostkar (2022) ca. zwei Drittel der österreichweit befragten BAfEP-Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Praxis/Didaktik, Pädagogik und Englisch an, dass Inhalte zur frühen Sprachförderung inkl. Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachstandsfeststellung in ihrer Ausbildung (z.B. im Lehramtsstudium) nicht ausreichend vermittelt wurden (N = 94). Ca. 57 % stimmten der Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zu, dass ihre eigene Ausbildung sie dafür qualifiziert hätte, ihren Schülerinnen und Schülern an der BAfEP entsprechende Inhalte und Kompetenzen zur sprachlichen Bildung zu vermitteln, die sie für ihre Tätigkeit als Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen benötigen würden. Hingegen glaubten 79 % der Lehrkräfte, dass die besuchten Fortbildungen sie dazu befähigten, wiewohl die von den Befragten absolvierten Fortbildungsstunden laut Eigenangaben nur 9,6 Stunden im Durchschnitt (5 im Median) betragen (Dorostkar, 2022, S. 107–109). Der Bedarf zur (Nach-)Qualifizierung im Bereich sprachliche Bildung ist also nicht nur für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, sondern auch für deren Ausbilderinnen und Ausbilder laut deren Eigenschätzung gegeben.

## 2.2 Unterrichtsmaterialien zur sprachlichen Bildung für die Ausbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen

„Lehr-, Arbeits- und Schulbücher“ rangieren an erster Stelle derjenigen Materialien, die BAfEP-Lehrkräfte laut Selbsteinschätzung in ihrem Unterricht zu früher sprachlicher Bildung bzw. Förderung, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit einsetzen; 81 % der Lehrkräfte nennen diese Materialart in der besagten Online-Befragung, gefolgt von Fachliteratur (78 %) und digitalen Medien (76 %; Mehrfachantworten möglich; Dorostkar, 2022, S. 105 f.). Die ersten Ergebnisse in Folgestudien mit Gruppendiskussionen, die mit BAfEP-Lehrenden durchgeführt wurden, ergaben, dass sich die Lehrkräfte oftmals (mehr bzw. geeignete) praxistaugliche Materialien und Konzepte für den Unterricht wünschen (vgl. Cataldo-Schwarzl, Dorostkar, Bürger & Smidt, in Vorb.).

Für den österreichischen Kontext existieren zwar einige online verfügbare Materialien zu Aspekten der sprachlichen Bildung im Elementarbereich: etwa Handbücher (z.B. Bildungsdirektion für Wien, Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde, 2019; Boeckmann, Lins, Orlovsky & Wondraczek, 2011), Leitfäden (BMBWF, 2021) und Videos mit Begleitmaterialien (Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Bachner,

Rettenbacher, Vogt & Grassmann, 2018), allerdings sind diese Materialien nicht auf den Unterricht an BAfEP ausgelegt, sodass sie beispielsweise kaum kompetenzorientierte Aufgaben zu lehrplanrelevanten Inhalten enthalten und nur Teilbereiche der frühen Sprachförderung ohne systematische Lernprogression abdecken, während viele relevante Inhalte außen vor bleiben (bspw. linguistische und spracherwerbstheoretische Grundlagen, didaktische Konzepte/Modelle der Sprachförderung oder Sprachstandsdiagnostik).

Zudem sind die verfügbaren Materialien zumeist auf die Zielgruppe der bereits im Beruf befindlichen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen ausgerichtet und weniger auf jene, die sich noch in Ausbildung befinden. Für den Gebrauch an BAfEP approbierte Schulbücher, die in der Schulbuchliste der Schulbuchaktion geführt werden (BMB, 2025b), erfüllen letztgenanntes Kriterium grundsätzlich, jedoch müssen diese sämtliche Inhalte des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes abdecken, sodass sie bislang keine einschlägige Darstellung von Themen der frühen Sprachförderung (inkl. Spracherwerb, Sprachstandsdiagnostik, Mehrsprachigkeit) leisten, sondern diese Themen nur neben anderen behandeln können. Im Anhang der Schulbuchliste sind demgegenüber Titel zu finden, die inhaltlich nur Teilbereiche des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes abdecken, aber ergänzend für den Unterricht herangezogen und ebenfalls über die Schulbuchaktion bestellt werden können (innerhalb eines festgelegten Limits, finanziert durch den Familienlastenausgleichsfonds). Bis zum Schuljahr 2024/25 war in der Anhangliste das Schulbuch „Spracherwerb und sprachliche Bildung: Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe“ (Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2017) erfasst, und zwar für „Didaktik und Kindergartenpraxis“ ab dem 3. Jahrgang. Seit dem Schuljahr 2025/26 ist dieser Titel jedoch weder in der Schulbuch- noch in der Anhangliste zu finden; eine Anfrage an den Verlag Westermann hat ergeben, dass die Neuauflage dieses Titels (3. Aufl. 2024) nicht zur Approbation eingereicht wurde, deshalb nicht mehr in den Schulbuchlisten steht und nur noch als Unterrichtsmittel eigener Wahl bestellt werden kann (diese dürfen nur bis zum Ausmaß von 15 % des Limits bestellt werden). Für die Gegenstände Didaktik und Praxis sowie für das neue Fach Frühe sprachliche Bildung und Förderung (FSBF) werden weder in der aktuellen Schulbuchliste (2025/26) noch in der Schulbuchliste von 2020/21 Schulbücher angeführt. Für den neuen Unterrichtsgegenstand FSBF existieren noch gar keine approbierten Schulbücher, während für Didaktik und Praxis zumindest in der Anhangliste entsprechende Werke zu finden waren bzw. sind (2025/26 waren dies elf Titel für „Didaktik und Kindergartenpraxis“, allerdings ohne sprachlichen Bezug). Nachdem Titel der Anhangliste generell nicht elektronisch auf [digi4school.at](https://digi4school.at) verfügbar sind, konnten keine Werke der Anhangliste in das Untersuchungskorpus aufgenommen werden.

### 2.3 Sprachliche Bildung im akademischen Diskurs

Didaktische Konzepte zur sprachlichen Bildung auf Grundlage von Forschungsbefunden, die seit Längerem im sprachpädagogischen Kontext rezipiert werden, betonen die Wichtigkeit ganzheitlicher und durchgängiger Ansätze. Das heißt, sie

plädieren für eine Berücksichtigung der sprachlichen Dimension mitsamt aller sprachlichen Ressourcen der Lernenden über sämtliche Bildungsstufen und Themenbereiche bzw. Unterrichtsfächer hinweg, von der Elementarbildung bis zur Sekundarstufe 2 und darüber hinaus. Dies kommt im Begriff „umfassende Sprach(en)bildung“ zum Ausdruck, wobei der in Klammer gesetzte Plural auf die aktive Einbindung des gesamtsprachlichen Repertoires von Lernenden verweist (vgl. Fast-Hertlein im vorliegenden Band). Mit einem ähnlichen Fokus stellt in Anlehnung an das Modellprogramm FörMig zur durchgängigen sprachlichen Bildung (Gogolin & Lange, 2010) das Konzept „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ ein für den österreichischen Kontext relevantes didaktisches Modell dar (vgl. Naphegyi & Allgäuer-Hackl, 2023). Dieses wurde 2018 im Rahmen des Programmes „mehr Sprache“ der Vorarlberger Landesregierung in Kooperation mit der Projektstelle *okay.zusammen leben* entwickelt und u.a. mit Ausführungen für den Elementarbereich veröffentlicht (Allgäuer-Hackl, Naphegyi, Sammer & Steinböck-Matt, 2018). Die fünf Bausteine bestehen aus (1) den inneren Bildern und Konzepten (u.a. Unterstützung der Kinder beim Aufbau gedanklicher Konzepte), (2) Deutsch als Bildungssprache (u.a. alltagsintegrierte Förderung der Bildungssprache Deutsch im Kindergarten), (3) Vielfalt (u.a. Vielfalt gedanklicher Konzepte in unterschiedlichen Sprachen, Diversität der Lebensrealitäten), (4) Mehrsprachigkeit (u.a. Wertschätzung und Nutzung aller Sprachen) und (5) Sprach(en)bewusstsein (Bewusstsein von und über Sprachen) und Sprachlernbewusstsein (u.a. Bewusstsein über eigene Sprachlernstrategien). Für den elementarpädagogischen Kontext werden, in Ergänzung zum bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (CBI, 2009/2020), eine Broschüre (Basiswissen für Kindergärten), Steckbriefe guter Praxis und ein Selbstevaluierungsbogen zum Download zur Verfügung gestellt. Der Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan selbst verweist ebenfalls auf die Bedeutsamkeit der Erstsprache und die Wertschätzung der Familiensprache(n) sowie auf die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Vielfalt (CBI 2009/2020).

Nachdem also bereits seit mehreren Jahren die genannten Grundkonzepte zur (frühen) sprachlichen Bildung bekannt sind, stellt sich die Frage, ob und in welchem Ausmaß diese auch Eingang in Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und insbesondere in Schulbücher für BAfEP gefunden haben. Während die Tradition der Schulbuchforschung in der Linguistik sowie Erziehungswissenschaft gut etabliert ist, fehlen oft systematische Zusammenführungen beider Disziplinen bei geeigneten Forschungsvorhaben sowie neuere Übersichtsbeiträge (für eine ältere Zusammenschau vgl. Ott, 2015). Auch im Bereich der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext der Elementarbildung finden sich bis jetzt keine entsprechenden Beiträge. Schulbuchanalysen (im deutschsprachigen Raum) beschränken sich meist auf Fächer der Sekundarstufe wie z.B. Geschichte und politische Bildung (siehe z.B. Hellmuth, Breitfuss & Svacina-Schild, 2021) oder auf sprachsensiblen Unterricht im DaF/DaZ-Kontext, in denen Schulbücher in Hinblick auf ihre sprachensible Gestaltung

untersucht werden (vgl. bspw. Dube & Wilbuer, 2020; Pröstler, 2021), ohne auf das Thema der sprachlichen Bildung im Elementarbereich Bezug zu nehmen.

Publikationen zur Ausbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen fokussieren u.a. auf die Wirksamkeit von berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen zum Thema (z.B. Böse & Scherger, 2025) und stammen oft aus anderen (deutschsprachigen) Ländern (vgl. z.B. Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021), in denen die Ausbildung grundlegend anders als in Österreich aufgebaut ist (Smidt, Burkardt, Endler, Kraft & Koch, 2017). Der österreichspezifischen Ausbildungssituation widmen sich hingegen kaum Studien. Koch (2020) und Breit (2023) setzen sich mit der Einführung und möglichen Professionalisierung durch berufsbegleitende Studien in Österreich auseinander, einzelne Publikationen beleuchten außerdem bundesländerspezifische Qualifizierungsmaßnahmen (z.B. Scherbler, 2020), den meisten ist hier allerdings auch der berufsbegleitende Charakter gemein. Wie bereits oben angesprochen, wird aber davon ausgegangen, dass die Ausbildungsqualität zum (besseren) Gelingen der Sprachförderung in der Praxis beitragen kann: Bestehende (internationale) Studien führen hier u.a. linguistisches Wissen (Voet et al., 2023; Tracy, Ludwig & Ofner, 2010) und die bessere Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungskompetenzen als relevante/ausschlaggebende Bereiche an (Ruberg & Rothweiler, 2012). Gerade im Hinblick auf die wichtige Rolle des Schulbuchs (für die Unterrichtsplanung) (vgl. Dorostkar, 2022; Ott, 2015) scheint es relevant, die Abdeckung des umfassenden Themas der sprachlichen Bildung im Elementarbereich darin genauer zu untersuchen.

### 3. Methodische Vorgangsweise

Für die folgenden Analysen wurden für den Unterricht an der BAfEP approbierte Schulbücher der Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch und Pädagogik untersucht. Der Grund für die Fächerauswahl liegt einerseits in der Annahme der potenziellen Berücksichtigung des untersuchten Themas, andererseits in einer methodologischen Beschränkung (da Werke der Anhangliste nicht digital vorliegen, konnten die Fächer Didaktik und Praxis nicht berücksichtigt werden). Die auf digi4school.at digital vorliegenden Schulbücher wurden via Volltextsuche mit Suchbegriffen (inkl. Synonymen) zur sprachlichen Bildung durchsucht, die deduktiv aus der Literatur abgeleitet wurden (Dorostkar, 2014, S. 245). Der Suchalgorithmus umfasste Suchworte zum Makrothema sprachliche Bildung im Elementarbereich in verschiedenen Varianten und Schreibweisen zu den Begriffen Sprachigkeit, Linguistik, Sprachförderung, sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Sprachvielfalt und Spracherwerb (z.B. *\*sprachig*, *\*lingual*, *\*linguist*, *sprachliche\* Bildung*) auf Deutsch und auf Englisch. Unter Makrothema wird hierbei das übergeordnete Thema verstanden, das den jeweiligen Diskurs konstituiert (vgl. Reisigl & Wodak, 2009, S. 89).

Von 43 auf der Schulbuchliste stehenden Schulbüchern standen zehn digital nicht zur Verfügung und weitere acht wiesen keine Treffer (keines der Suchwörter) auf; nach Aussortierung weiterer für die Analyse ungeeigneter Quellen (z.B. Dubletten bei Büchern mit und ohne CD-ROM oder Treffern nur im Quellenverzeichnis) konnten

26 Schulbücher mit insgesamt 70 Einträgen/Textstellen einer genaueren Analyse unterzogen werden. Diese Textstellen wurden als Screenshots der gesamten Schulbuchseiten gesichert. Für die genauere Analyse wurden diese Screenshots mittels automatischer Texterkennung und manueller Nachkorrektur als Fließtext in ein Word-/Textdokument übertragen. Im Anschluss wurden die Textbeispiele der Schulbuchseiten anhand der Schlagwortanalyse gegliedert und in zusammenhängende Blöcke geteilt; dies erwies sich als sinnvoll, wenn z.B. Aufgaben oder Lesetexte über mehrere Screenshots verteilt waren.

Diese Einträge wurden dann sowohl mittels deduktiver Kategorienanwendung als auch induktiver Kategorienbildung inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024). In einem ersten Schritt sollte ermittelt werden, inwiefern die Lehrpläne der Unterrichtsgegenstände, für die approbierte Schulbücher vorliegen, die einzelnen Themenbereiche behandeln. Dafür wurden die Lehrpläne der Fächer Deutsch, Englisch und Pädagogik auf passende Inhalte zum Makrothema sprachliche Bildung im Elementarbereich untersucht. So fanden sich für Deutsch drei, für Englisch vier, und für Pädagogik zwei Subthemen, die als deduktive Kategorien festgelegt und in dem verwendeten Schulbuchkorpus gesucht wurden (siehe Tabelle 2, ab Seite 208). Da sich die untersuchten Schulbücher auf den Lehrplan von 2016 beziehen, wurde dieser Lehrplan für die Analyse ausgewählt (vgl. BMBWF, 2016; BMB, 2025b). Die Datenerhebung für die Schulbuchanalyse fand im Frühjahr 2020 statt, jedoch bezieht sich ein Großteil der Werke auf der aktuellen Schulbuchliste 2025/26 immer noch auf den Lehrplan 2016.<sup>7</sup>

In einem zweiten Schritt sollte ermittelt werden, welche Inhalte des neuen Unterrichtsgegenstandes Frühe sprachliche Bildung und Förderung (kurz: FSBF) durch die verfügbaren approbierten Schulbücher in den genannten Unterrichtsgegenständen abgedeckt werden. Dazu wurde der FSBF-Lehrplan als zweiter deduktiver Kategorienkatalog genutzt. Der Lehrplan für diesen Pflichtgegenstand ist seit dem Schuljahr 2023/24 in Kraft getreten und wird ab der 3. Klasse BAfEP unterrichtet. Der Pflichtgegenstand ist auf drei Jahre, also sechs Semester, aufgeteilt. Während niedrigere Semester noch eher auf eine theoretische Einordnung der Inhalte und eine persönliche Reflexion ausgerichtet sind, werden in höheren Semestern konkrete Förderangebote sowie Diagnostikinstrumente, Sprachentwicklungsstörungen sowie die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und die Vorbereitung auf die Volksschule behandelt (BMBWF, 2023). Eine Übersicht über die deduktiven Kategorien findet sich in Tabelle B im Anhang.

Nach der Analyse mit den deduktiven Kategorien in zwei Schritten – zu den (1) Lehrplänen der ausgewählten Fächer 2016 und zu dem (2) Lehrplan des neuen

---

<sup>7</sup> In der Schulbuchliste 2025/26 für Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik findet sich der Hinweis „BAfEP: Lehrplan 2016“ insgesamt 246 Mal, der Hinweis „BAfEP: Lehrplan 2021“ hingegen nur 32 Mal (und dort auch nur in Bezug auf das Unterrichtsfach Ethik). Der Lehrplan für die Fachschule für pädagogische Assistenzberufe von 2019 wurde in der gegenständlichen Analyse nicht berücksichtigt. Ein Bezug auf die neuen Lehrpläne von 2023 findet sich in der aktuellen Schulbuchliste nirgends.

Pflichtgegenstandes von 2023/24 – wurde diese Analyse um induktive Kategorien erweitert, um zusätzliche Themen in den Daten herauszuarbeiten, die noch nicht in den deduktiven Kategorien berücksichtigt wurden. Bei der Analyse zeigte sich, dass sich Ausschnitte aus den Schulbüchern in der Art und Weise unterscheiden, wie sie thematisiert werden bzw. ob in weiterer Folge auf das Thema eingegangen wird. Aus den Beispielen ergaben sich folgende induktive Kategorien:

Tabelle 1: Induktive Kategorien

Bezeichnung der induktiven Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
keine weitere Behandlung des Suchbegriffes	Der Suchbegriff wird in einem Beispielsatz oder zur Veranschaulichung anderer Inhalte (z.B. Textsorte, Orthografie, Zeichensetzung) verwendet.	„In Anführungszeichen stehen Zitate und Begriffe bei wörtlicher Wiedergabe oder besonderer Hervorhebung. Beispiel: Es wird von manchen behauptet, ein guter Schreibstil sei nicht lehrbar, aber ‚zu lernen ist uns in bestimmten Bereichen der Sprache, auch über die Zeit des kindlichen Spracherwerbs hinaus, ohne weiteres geläufig‘, sagt W. Sanders zu dieser Problematik.“ (SMS 1, S. 186, Suchbegriff „spracherw*“)
Lesetext	Lesetext, in dem der Suchbegriff behandelt wird	z.B. Lesetext zu <i>multilingual children</i> , <i>Careers in Childcare</i> , S. 121, Suchbegriff „language d*“
allgemeine Aufgabenstellung bzw. Übung (nicht auf Textsorten bezogen)	Aktivitäten, die das Thema behandeln und Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler stellen	2.a) Gehen Sie von Ihrer eigenen „Sprachenbiografie“ aus: Können Sie sich an das Erlernen bestimmter Wörter oder Wendungen erinnern? Was wissen Sie aus Erzählungen? Tauschen Sie Ihre Erinnerungen untereinander aus. [...] (Faszination Sprache 2, S. 279, Suchbegriff „sprachent*“)
textsortenspezifische Aufgabenstellung bzw. Übung	Aufgaben, die der Förderung von Textsortenwissen- bzw. -kompetenzen dienen und in denen der Suchbegriff vorkommt	„1. Die Initiative AKTION365PLUS ruft gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung zu einem Aufsatzwettbewerb auf. Zu verfassen ist ein Essay. Vergleichen Sie die Aussage des Zitats in der Randspalte mit den Darstellungen Canettis im Text und setzen Sie sie miteinander in Form eines Essays in Beziehung. 2. Erzählen Sie von einem Kindheitserlebnis, in dem Sprache eine Rolle spielt, z.B. von einem ersten Kontakt mit einer Fremdsprache, von einem Auslandsaufenthalt.“ (Das Sprachbuch 2, S. 324, Suchbegriff „*lingual“)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der deduktiven Kategorienanwendung und der induktiven Kategorienbildung vorgestellt. In Abschnitt 4.1. wird beschrieben, inwiefern die deduktiven (Suchbegriffe) und die induktiven Kategorien sich in den Lehrplänen der Unterrichtsgegenstände Deutsch, Englisch und Pädagogik finden. Abschnitt 4.2 zeigt dann die Analyse anhand des Unterrichtsgegenstandes FSBF.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Analyse der Schulbücher auf Basis der Lehrpläne (2016): Abdeckung der Lehrplaninhalte in den Schulbüchern

In der folgenden Tabelle findet sich ein Überblick über die deduktiven Kategorien geordnet nach Unterrichtsgegenstand und die jeweiligen Einträge aus den Schulbüchern (vgl. Tabelle A im Anhang), die ihnen zugeordnet werden konnten.

Tabelle 2: Zuordnung der deduktiven und induktiven Kategorien der ausgewählten Fächer

Unterrichtsgegenstand	Deduktive Kategorien lt. Fachlehrplan 2016	Semester im jeweiligen Fachlehrplan	Trefferanzahl (Anzahl der Einträge, die der deduktiven Kategorie zugeordnet wurden)	Art der Treffer (induktive Kategorien)	Textstellen-Nr.
Deutsch	<i>Märchen und Geschichten für den elementaren Bildungsbereich aufbereiten</i>	1+2	/	/	/
	<i>Sich sprachlich vorbildlich für Kinder ausdrücken</i>	3	/	/	/
	<i>ihre sprachlichen und literarischen Kenntnisse auf das pädagogische Berufsfeld übertragen und kreativ anwenden</i>	6	/	/	/
Pädagogik	<i>Bedeutung von Sprache differenziert darstellen (Lehrstoff u.a. Sprache als Ausdrucksmöglichkeit und Kommunikationsmittel, Kommunikationsmodelle)</i>	8	5	3 Lesetexte  1 Lesetext + Übung	61, 62, 64, 65, 67
	<i>Kommunikation und Sprache: spezielle</i>	5	2	1 Lesetext	63, 70

	<i>Interaktions- und Kommunikationsstrategien des 0 bis 3 jährigen [sic] Kindes einordnen, darstellen und erläutern (Lehrstoff u.a. Modelle der sprachlichen Begleitung der frühkindlichen Interaktion)</i>			1 Le-setext	
Englisch	<i>Aktivitäten setzen/Projekte planen, die für die Förderung von Sprachen (und das Kennenlernen von Kulturen) in der Kinderbetreuung besonders geeignet sind</i>	1–7	4	1 Textorte 10 Übungen	52, 53, 54, 55
	<i>Das in den berufsspezifischen Fächern erworbene Wissen in der Fremdsprache anwenden (Lehrstoff u.a.: Beschreibung und Diskussion zur Sprachförderung und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit)</i>	8–10	5	1 Textorte 10 Übungen 1 Le-setext	52, 53, 54, 55, 58
	<i>Analogien &amp; erstsprachliches Wissen bzw. Kenntnisse aus anderen Sprachen nutzen, um sich Texte zu erschließen (Lehrstoff u.a. Übungen zur Sprachenvielfalt)</i>	1–4	/	/	/
	<i>Strategien des Spracherwerbs nutzen &amp; Erfahrungen mit anderen Sprachen zur Entwicklung der eigenen Mehrsprachigkeit nutzen</i>	5–8	/	/	/

Im Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand **Deutsch** finden sich Aspekte des Makrothemas sprachliche Bildung im Elementarbereich wieder (siehe Tabelle 2). In den untersuchten Ausschnitten der Deutsch-Schulbücher ließen sich diesen drei

identifizierten Kategorien allerdings keine Textstellen zuordnen. Dies lässt darauf schließen, dass Inhalte zur sprachlichen Bildung im Elementarbereich unzureichend in Deutsch-Schulbüchern abgedeckt sind. Für **Pädagogik** finden sich im Lehrplan zwei Kategorien (siehe Tabelle 2). In dem analysierten Korpus kommen hier am häufigsten Lesetexte zur Kategorie *Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel* vor:

Aus der Tatsache der Strukturverschiedenheit der Sprachen folgt, was ich das ‚linguistische Relativitätsprinzip‘ genannt habe. Es besagt [...]: Menschen, die Sprachen mit sehr verschiedenen Grammatiken benutzen, werden durch diese Grammatiken zu typisch verschiedenen Beobachtungen und verschiedenen Bewertungen äußerlich ähnlicher Beobachtungen geführt. (Philosophie in Texten, S. 136, Suchbegriff „linguist\*“)

Zwei Zuordnungen konnten auch zu der Kategorie *Kommunikation und Sprache: spezielle Interaktions- und Kommunikationsstrategien des 0 bis 3 jährigen [sic] Kindes einordnen, darstellen und erläutern* (5. Semester) zugeordnet werden (ebenfalls zwei Lesetexte).

Nur für **Englisch** (Schulbuch *Careers in Childcare*) konnten auf den elementarpädagogischen (berufsspezifischen) Kontext bezogene Beispiele im Korpus gefunden werden (vgl. Analyse unten): Zur Kategorie *Das in den berufsspezifischen Fächern erworbene Wissen in der Fremdsprache anwenden – Beschreibung und Diskussion zur Sprachförderung und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit* (8.–10. Semester) fand sich ein Lesetext, eine Textsorte und zehn Übungen, drei davon mit konkreten Sprachförderaufgaben:

What makes a good storybook for children? What do you think? Decide and rate the phrases by putting them in one of the columns. [...] Find two additional points for each list. (Careers in Childcare, S. 20, Suchbegriff „language d\*“)

Der Kategorie *Aktivitäten setzen/Projekte planen, die für die Förderung von Sprachen (und das Kennenlernen von Kulturen) in der Kinderbetreuung besonders geeignet sind* (1.–7. Semester), konnten hier alle Übungen und der Lesetext aus der eben genannten Kategorie ebenfalls zugeordnet werden (siehe Tabelle 2).

Konkrete *Übungen zur Sprachenvielfalt* (1. und 2. Semester) oder Ausführungen zu *Strategien des Spracherwerbs nutzen & Erfahrungen mit anderen Sprachen zur Entwicklung der eigenen Mehrsprachigkeit* nutzen (4.–8. Semester) fanden sich im Korpus hingegen nicht, v.a. der zweite Inhalt bezieht sich hier jedoch auch auf die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und nicht der Kinder.

Im Allgemeinen finden sich in den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände somit vereinzelt Aspekte, die dem Makrothema der sprachlichen Bildung im Elementarbereich zugeordnet werden konnten. Für das Fach Deutsch konnten allerdings keine Zuordnungen vorgenommen werden, und in den Schulbüchern für Pädagogik (einschl. Psychologie und Philosophie) finden sich außerdem primär Lesetexte, ohne weitere kompetenzorientierte Aufgaben bzw. ohne eine weitere bzw. tiefergreifende Beschäftigung mit den Inhalten anzuregen.

## 4.2 Analyse der Schulbücher auf Basis des FSBF-Lehrplans (2023): Abdeckung der FSBF-Lehrplaninhalte in den Schulbüchern

Zwar existieren bislang noch keine eigenen Schulbücher für den neuen Pflichtgegenstand Frühe sprachliche Bildung und Förderung (FSBF), wie er im novellierten Lehrplan (BMBWF, 2023) verankert wurde; somit spielte für die Approbation der Schulbücher im Untersuchungskorpus der neue FSBF-Lehrplan keine Rolle. Da Inhalte zur sprachlichen Bildung im Elementarbereich jedoch bereits vor der Lehrplan-novelle in verschiedenen anderen Unterrichtsgegenständen in den Lehrplänen verankert waren (und laut BMBWF-Erlass seit 2020 forciert unterrichtet werden sollten), erscheint die Frage legitim, inwieweit die FSBF-Lehrplaninhalte in den analysierten Schulbüchern abgedeckt sind, zumal die meisten Schulbuchtitel von 2020/21 (ggf. in mehr oder weniger überarbeiteter Fassung) auch in der aktuellen Schulbuchliste von 2025/26 zu finden sind und davon ausgegangen werden kann, dass diese Schulbücher mit großteils ähnlichen Inhalten weiterhin in Verwendung sind.

### 4.2.1 Thematische Zusammenfassung

Insgesamt konnten in einer Vielzahl der Textstellen aus den analysierten Schulbüchern Bezüge zum FSBF-Lehrplan hergestellt werden (in 45 von 70; durch Mehrfachzuordnungen zu deduktiven Kategorien ergaben sich somit 67 Treffer zu deduktiven Kategorien). Thematisch dominant sind Inhalte aus niedrigeren Semestern: Während 44 Beispiele entweder dem 5. oder 6. Semester zugeordnet werden konnten, fanden sich 23 zum 7. und 8., eines für das 9. und keine für das 10. Semester. Dies bedeutet eine große Aussparung von konkreten handlungsbezogenen Inhalten sowie einen Fokus auf gesamtgesellschaftliche Aspekte oder Deutsch und der eigenen Sprachlichkeit: Die meisten Treffer wurden zu folgenden FSBF-Lehrzielen (deduktiven Kategorien) gefunden: die zentralen Funktionen der Sprache benennen und sie in Beziehung zu Gebrauchskontexten und Sprachregistern setzen (5. Semester, 13 Treffer) sowie die bildungspolitische Diskussion in Bezug auf Mehrsprachigkeit, österreichische Minderheiten und Migration in der Gesellschaft reflektieren (6. Semester, 14 Treffer). Hier wurden u.a. die Themen Sprache und Denken, Wichtigkeit von Sprache(n) sowie Minderheitensprachen thematisiert.

In geringerer Anzahl fanden sich außerdem Treffer zu folgenden Punkten: die Besonderheiten der deutschen Sprache hinsichtlich Grammatik und Wortschatz in Bezug auf den (Deutsch als Zweitsprache) DaZ-Erwerb (6. Semester, fünf Treffer), die eigene sprachliche Sozialisation (5. Semester, sechs Treffer) und Aspekte der sprachlichen Vielfalt reflektieren (8. Semester, sechs Treffer), vereinzelt (in einem Schulbuch) Beispiele mit konkretem Sprachförderbezug/konkreten Strategien (z.B. Methoden zur Förderung von rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen diskutieren (8. Semester, drei Treffer) oder Spiel- und Bildungsmittel zur Anregung der Sprache gezielt einsetzen (8. Semester, zwei Treffer).

Grundsätzlich fehlen Ausführungen zu Sprachstandsfeststellungsinstrumenten, dem Übergang zur Volksschule, der Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen und der besonderen

Unterstützung für mehrsprachige Kinder. Übersichtstabellen zur (einsprachigen) Sprachentwicklung und konkrete Sprachförderstrategien finden sich sehr eingeschränkt (genauere Angaben dazu finden sich im Anhang, Tabelle B).

Dass in Bezug auf den FSBF-Lehrplan (BMBWF, 2023) mehr Zuordnungen zum Makrothema der sprachlichen Bildung im Elementarbereich vorgenommen werden konnten als in Bezug auf die Lehrpläne für die anderen Fächer (BMBWF, 2016), ist insofern logisch und erwartbar, als dass das Fach FSBF einschlägig ist, was auf die anderen Fächer (Deutsch, Englisch, Pädagogik usw.) nicht zutrifft.

Auffallend ist jedoch, dass ein Großteil der Treffer nicht auf den Transfer in den elementarpädagogischen (berufsspezifischen) Kontext bezogen ist, sondern bspw. auf gesamtgesellschaftliche Aspekte oder auf allgemeinbildende Kompetenzen abstellt (z.B. Rechtschreibregeln, Fremdwörter, Umgang mit Wörterbüchern). Von den 70 Ergebnissen beziehen sich nur sechs Beispiele explizit auf kindersprachliche Aspekte.

#### 4.2.2 Art der Thematisierung der Inhalte des FSBF-Lehrplans

Diskrepanzen liegen auch hinsichtlich der Art und Weise, wie diese Themen abgedeckt werden, vor – also in Hinblick auf die Frage, ob das Thema an sich im Fokus steht oder zur Bearbeitung anderer Lernziele und Kompetenzen dient, z.B. zur Vermittlung von Textsortenwissen und -kompetenz in Deutsch (z.B. zur Vorbereitung auf die Maturatextsorten), aber auch hinsichtlich des (nicht-) vorliegenden Transfers in den elementarpädagogischen Bildungsbereich. Die Abdeckung der Inhalte bzw. in welcher Art und Weise auf die besprochene Thematik näher eingegangen wird, ist von Buch zu Buch sehr unterschiedlich.

Dies lässt sich etwa an den induktiven Kategorien der Schulbücher, die im Korpus gefunden wurden, ablesen. In der deduktiven Kategorie mit den meisten Treffern (14), *die bildungspolitische Diskussion in Bezug auf Mehrsprachigkeit, österreichische Minderheiten und Migration in der Gesellschaft reflektieren*, finden sich Treffer aller induktiven Kategorien (siehe Kapitel oben, Tabelle B im Anhang).

Die induktive Kategorie *keine weitere Behandlung des Suchbegriffs* beschreibt dabei einzelne Fälle, in denen das Thema Sprache/Sprachförderung/Mehrsprachigkeit nur der Veranschaulichung anderer Inhalte dient. Eine genaue Beschäftigung mit dem Thema ist nicht vorgesehen. So findet sich im Deutschbuch SMS BHS3 ein Lesetext über Türkisch als Maturafach (deduktive Kategorie *die bildungspolitische Diskussion in Bezug auf Mehrsprachigkeit, österreichische Minderheiten und Migration in der Gesellschaft reflektieren*, 6. Semester). Auf das Thema der deduktiven Kategorie wird allerdings an keiner Stelle konkret eingegangen, da das eigentliche Lernziel im Buch auf die Textsorte Kommentar und ihre sprachlichen Merkmale abstellt (*Texte mit unterschiedlichen Intentionen verfassen und die jeweils spezifischen Textmerkmale gezielt einsetzen*, 3. Semester, Deutsch-Lehrplan, 2016):

Aufgabe 8: Sprachliche Merkmale suchen: Lesen Sie den folgenden Kommentar über Türkisch als Maturafach und versuchen Sie, darin einige sprachliche Merkmale (-> S. 90) des Kommentars nachzuweisen! Unterstreichen Sie diese Textabschnitte und schreiben Sie die jeweilige Zahl (siehe INFO-Kasten, S. 90) rechts an den Rand des Textes! (SMS BHS 3, S. 89, Suchbegriff „vielfalt“)

Diese induktive Kategorie stellt allerdings eher die Ausnahme dar (zwei Treffer wurden dieser induktiven Kategorie zugeordnet, siehe Tabelle B im Anhang).

Einen Teil der Treffer stellen auch *Aufgabenstellungen zur Textsortenerstellung* dar. Diese induktive Kategorie/Art der Thematisierung kommt neben der Kategorie der *bildungspolitischen Diskussion* vor allem auch bei den weiteren Themen zu *Mehrsprachigkeit* und *sprachlicher Vielfalt* vor, die insgesamt thematisch deduktiv stark vertreten sind (23 von 67 Treffern; zusätzlich Kategorien *Mehrsprachigkeit als durchgehendes Prinzip für das Bildungsgeschehen reflektieren*, 6. Semester; *Aspekte der sprachlichen Vielfalt reflektieren*, 8. Semester).

Bei diesen *Aufgabenstellungen zur Textsortenerstellung* bilden oft Lesetexte zu Sprachthemen den Ausgangspunkt. Durch die Aufgabenstellung der Schreibanlässe kann eine (implizite) Auseinandersetzung mit der Thematik stattfinden, so wie etwa in folgender Aufgabenstellung zur Textsortenerstellung aus dem Deutsch-Schulbuch *Das Sprachbuch 2*:

Die nächste Ausgabe der Schülerzeitung Ihrer Schule ist dem Schwerpunkt ‚Vielfalt der Sprachen‘ gewidmet. Ihre Aufgabe ist es, einen Kommentar oder eine Glosse mit dem Thema ‚Gute Sprachen – schlechte Sprachen?‘ zu verfassen. [...] (Das Sprachbuch 2, S. 326, Suchbegriff „Multilingualität“)

Das eigentliche didaktische Ziel dieser Aufgabe liegt hier in der Förderung des Kompetenzbereiches Lesen und Schreiben im Deutschunterricht (Deutschlehrplan BAFEP 2016: – *Information aus unterschiedlichen Texten prüfen, vergleichen, verbinden* (4. Semester), – *eigene und andere Meinungen darstellen und begründen*, (3. Semester)); *die bildungspolitische Diskussion in Bezug auf Mehrsprachigkeit* (6. Semester) wird dabei nicht vordergründig reflektiert. Auch in der deduktiven Kategorie *die eigene sprachliche Sozialisation reflektieren* (5. Semester, sechs Treffer) finden sich Aufgabenstellungen zur Textsortenerstellung (zwei Treffer) mit Bezug zu Erfahrungen zum eigenen Sprachgebrauch.

Ähnlich verhält es sich bei induktiven Treffern, die einen *Lesetext* in Kombination mit einer *Aufgabenstellung* aufweisen: So findet sich im Deutsch-Schulbuch SMS 1 folgender Lesetext mit anschließenden Übungen:

[...] Ob Mehrsprachigkeit als Vorteil oder als Nachteil erfahren wird, hängt vor allem davon ab, wie sie von der unmittelbaren sozialen Umgebung wahrgenommen wird. [...] Wird sie als Defizit wahrgenommen, kann es sein, dass die vorhandene Mehrsprachigkeit sogar aufgegeben wird, um nicht ausgegrenzt zu werden. (SMS 1, S. 194, Suchbegriff „spracher“)

1) Ergänzen Sie die Mindmap zum Thema Mehrsprachigkeit, indem Sie folgende Begriffe an den passenden Stellen einsetzen! Mehrwert und nicht Defizit – Steigerung des Selbstwertes – spielerisch im Kleinkindalter 2) Arbeiten Sie zu zweit: Geben Sie die Inhalte der Mindmap in vollständigen Sätzen mündlich wieder! 3) Arbeiten Sie in Gruppen zu drei Mitgliedern und erstellen Sie eine dreiminütige Präsentation zu einem Film bzw. literarischen Werk Ihrer Wahl! Bedingung dabei ist, dass in Ihrer Präsentation mindestens zwei Sprachen verwendet werden! (SMS 1, S. 194, Suchbegriff „spracher\*“)

Auf der Ebene des Deutschlehrplans wären diese Inhalte auf *einfache Moderationen*, *Präsentationstechniken* sowie *schultypen- und fachrelevante Fachtermini* nennen und

anwenden (beides Deutschlehrplan BAfEP, 2016, 4. Semester) beziehbar. Zugleich könnten bei weiterer Beschäftigung *die bildungspolitische Diskussion in Bezug auf Mehrsprachigkeit, österreichische Minderheiten und Migration in der Gesellschaft* (FSBF-Lehrplan, ab 2023/24, 6. Semester) reflektiert werden.

Ein Großteil der Treffer (29) widmet sich also deduktiven Kategorien zur Mehrsprachigkeit/sprachlichen Vielfalt und der eigenen sprachlichen Sozialisation. In ihnen finden sich vereinzelt (zwei Mal) die induktive Kategorie *keine weitere Behandlung des Suchbegriffs, Aufgabenstellungen* sowie *Lesetexte* und *Aufgabenstellungen zur Textsortenerstellung* (vgl. Tabelle B im Anhang). Sie könnten dabei, oft implizit, die Reflexion der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die behandelten Themenbereiche anregen. Das vordergründige didaktische Ziel ist dabei jedoch oft anders gesteckt. Mehrsprachigkeit wird dabei meist allgemeingesellschaftlich oder auf die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bezogen; während das ggf. das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler stärken könnte, finden sich hier jedoch keine expliziten Bezüge zum kindersprachlichen mehrsprachigen Spracherwerb oder zum elementarpädagogischen Kontext.

Deduktiv/thematisch ebenfalls häufig vorhanden ist die Kategorie *die zentralen Funktionen der Sprache benennen und sie in Beziehung zu Gebrauchskontexten und Sprachregistern setzen* (5. Semester; 13 deduktive Treffer) – auch hier finden sich jedoch thematisch Inhalte, die keine expliziten Bezüge zum elementarpädagogischen Kontext aufweisen, etwa Ausführungen zu Sprache und Denken, Plansprachen und Sprachentod, Dialekten sowie zur Jugend- und Wissenschaftssprache. Induktiv wurden hier *Aufgabenstellungen* (sechs), zwei *Lesetexte* in Verbindung mit *Aufgabenstellungen*, jedoch auch fünf *Lesetexte* ohne weitere Anlässe sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen, ermittelt.

Im Folgenden sei als Beispiel eine *Aufgabenstellung* zum Themenbereich Jugendsprache aus dem Deutsch-Schulbuch *Ansprechend 3* angeführt:

Sammeln Sie jugendsprachliche Ausdrücke für: [...] Welche Ausdrücke verwenden Sie und Ihre Altersgruppe? Welche kennen Personen, die zehn Jahre älter sind? [...] (Ansprechend 3, S. 10, kein Suchbegriff)

Ebenfalls in größerer Anzahl fanden sich deduktive Kategorien, die die deutsche Sprache betreffen: *die Besonderheiten der deutschen Sprache hinsichtlich Grammatik und Wortschatz in Bezug auf den (Deutsch als Zweitsprache) DaZ-Erwerb reflektieren* (jeweils 6. Semester) sowie *sprachliche Äußerungen von Kindern in der Erstsprache Deutsch einschätzen* (7. Semester), beide fünf Treffer. Thematisch ähnlich sind auch die Kategorien *zentrale, spracherwerbsrelevante Merkmale und Inhalte der sprachlichen Ebenen benennen und zuordnen* (5. Semester, zwei Treffer) sowie *die Ressource der Erstsprachen für den Erwerb einer weiteren Sprache argumentieren* (8. Semester, zwei Treffer). Doch auch hier ist wieder die Art der Thematisierung relevant: Die *Besonderheiten der deutschen Sprache* sowie die *Ressource der Erstsprachen* stellen hier hauptsächlich *Lesetexte* dar (sechs von sieben induktiven Kategorien), die keine tiefere Beschäftigung mit der Thematik explizit einfordern. Zudem

beziehen sie sich oft entweder auf die Schülerinnen und Schüler oder fortgeschrittenere Deutsch-/DaZ-Lernende (zwei *Lesetexte* und zwei *Aufgabenstellungen* dazu). Und auch die beiden deduktiven Kategorien mit dem expliziten kindersprachlichen und handlungspraktischen Bezug in der Benennung (*sprachliche Äußerungen einschätzen & spracherwerbsrelevante Merkmale zuordnen*) thematisieren die Inhalte hauptsächlich über *Lesetexte* (sechs von acht Treffern induktiv). Diese *Lesetexte* stellen Übersichten über Spracherwerb oder theoretische Spracherwerbstheorien dar; konkrete *Einschätzungen* oder *Zuordnungen* sollen nicht vorgenommen werden. Zur Veranschaulichung sei hier ein Ausschnitt einer Übersichtstabelle aus einem Deutsch-Schulbuch angeführt, die keinen Bezug zu einer konkreten Aufgabenstellung aufweist:

Geburt – 1 Jahr: Schreien/Lallen/Brabbeln, erste einzelne Wörter; Auffordern-Hinweisen-erste Wortbedeutungen; Einwortsätze: Grundliste sprachlicher Laute

2 Jahre: Zweiwortsätze: Baumuster: Thema + Kommentar. Hinweisen – Aussagen. Dreiwortsätze: Grundsätze: „Subjekt-Objekt-Prädikat“-Regel; 3–5 Wörter: 3. Person Präsens Plural [...] (Faszination Sprache 2, S. 283, Suchbegriff „sprachent\*“)

Nur zwei Aufgabenstellungen der Kategorien fordern dabei die explizite Beobachtung/Reflexion von Kindersprache ein. Doch auch diese verlangen keine systematischen Einschätzungen von kindersprachlichen Äußerungen, sondern eine allgemeine Beschreibung der Charakteristika von kindlicher Sprache. Es fehlt ebenso eine Übertragung des Wissens auf *Instrumente zur Sprachstandserhebung* (FSBF-Lehrplan, 2023/24, 7. Semester) sowie Wissen zum *zweitsprachlichen* (FSBF-Lehrplan, ab 2024/24, 7. Semester) Spracherwerb. Zur Kategorie der Sprachentwicklungsstörungen findet sich ein Treffer (*Lesetext*); dieser behandelt jedoch Auffälligkeiten in der Entwicklung von Kindern allgemein und gibt auch keine konkreten Einschätzungen oder Fördermaßnahmen im Hinblick auf die kindersprachliche Entwicklung an.

Explizite auf die elementarpädagogische Praxis und auf Strategien der frühen Sprachförderung ausgerichtete Thematisierungen finden sich nur in einem Buch: in dem Englisch-Schulbuch *Careers in Childcare*. Dieses Buch verfolgt einen expliziten CLIL-Ansatz (*Content and Language Integrated Learning*), indem es das sprachliche Lernen (in der Fremdsprache Englisch) mit dem fachlichen Lernen (in Bezug auf Elementarpädagogik in Theorie und Praxis) verschränkt. Hier finden sich die deduktiven Kategorien *die Bedeutung früher sprachlicher Bildung und Förderung von mehrsprachigen Kindern erklären* (5. Semester, ein Treffer, *Lesetext*), *die Notwendigkeit realer, gegenständlicher Erfahrungen mit allen Sinnen in den ersten Lebensjahren für das Wortverständnis und die Wortbedeutung erklären* (7. Semester, eine *Aufgabenstellung*), *Alltagssituationen und Bildungsmittel für Sprachförderung gezielt einsetzen* (7. Semester, eine *Aufgabenstellung*), *Methoden zur Förderung von rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen diskutieren* (8. Semester, drei Treffer; fünf *Aufgabenstellungen*, ein *Lesetext* + *Aufgabenstellung*), *Spiel- und Bildungsmittel zur Anregung der Sprache gezielt einsetzen* (8. Semester, zwei Treffer; acht

Aufgabenstellungen, ein Lesetext) und *Kinder im Alltag sprachsensibel begleiten und Sprachanlässe anregen* (8. Semester; eine Aufgabenstellung). Die konkreten Sprachförderstrategien werden hier primär in *Aufgabenstellungen* behandelt: Zum Beispiel in folgendem Auszug:

2) Preparing a mini presentation: Choose a storybook and find a way to present this story to children. The following steps will help you to do so: \*Identify the words you want to teach the children before telling them the story. \*Find activities for children to practise the key language (use flash cards, card games, physical games, etc.). [...] \*Find activities to follow up storytelling. You might want to practise key words, ask questions to check comprehension, role-play the story with the children, etc. [...] (Careers in Childcare 2, S. 18, Suchbegriff „language d“)

Hier finden sich konkrete Überlegungen zu einem sprachförderlichen Angebot; dies findet sich u.a. auch im Englischlehrplan unter dem Punkt *Aktivitäten setzen, die für die Förderung von Sprachen (und das Kennenlernen von Kulturen) in der Kinderbetreuung besonders geeignet sind* (Englisch-Lehrplan, BMBWF, 2016, 1. bis 7. Semester). Zugleich werden aber wieder auch, in Bezug auf das Fach, relevante Textsorten dahingehend geübt (*sich im eigenen Fachgebiet mit einer gewissen Sicherheit klar ausdrücken und einen Standpunkt vertreten* (Englisch-Lehrplan, BMBWF, 2016, 7. Semester), *Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen* (7. Semester).

Im zweiten untersuchten Englisch-Schulbuch findet sich außerdem eine Aufgabenstellung zur Textsortenerstellung, die die deduktive Kategorie *pädagogische Feinfühligkeit für sprach- und kultursensibles Handeln nützen* (8. Semester) mit elementarpädagogischem Bezug thematisiert.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich thematisch in den Schulbüchern einige Treffer hinsichtlich Sprache und Mehrsprachigkeit fanden; ein Großteil der Treffer bezog sich dabei auf die deduktiven Kategorien *Mehrsprachigkeit* oder die *Funktionen von Sprache* auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene (27 von 67 Treffern). Zu *Sprache & Spracherwerb* fanden sich zwölf Treffer, konkrete auf *Sprachförderung* von Kindern bezogene Inhalte fanden sich nur in einem der untersuchten Bücher (siehe letzter Punkt: neun von 67 Treffern). Hinsichtlich der *Art und Weise der Thematisierung* (induktive Kategorien) fanden sich manche deduktiven Kategorien mit einer Konzentration einzelner induktiver Kategorien (z.B. *zentrale Funktionen der Sprache* und *Spracherwerbstheorien mit Lesetexten*, *Mehrsprachigkeits-Kategorien mit Aufgabenstellungen zur Textsortenerstellung* und konkrete *Sprachförderstrategien mit praktischen Aufgabenstellungen*). Bezeichnend ist hier, dass auch bei deduktiven Kategorien, die eine praktische *Aufgabenstellung* bzw. entsprechende Handlungsanweisungen (Operatoren) erfordern würden (z.B. sprachliche Äußerungen *einschätzen*, spracherwerbstheoretische Inhalte *einordnen*, siehe oben), diese im Hinblick auf den Spracherwerb ausbleiben; und in Beispielen mit induktiver *Textsorten-* oder *Lesetextzuordnung* keine oder eine nur implizite weitere Vertiefung des Themas stattfindet. Einem Großteil der Treffer (58 von 67) fehlt außerdem der Transfer in das elementarpädagogische Berufsfeld.

Somit lässt sich festhalten, dass das Makrothema sprachliche Bildung im Elementarbereich sowohl quantitativ als auch qualitativ eingeschränkt in den untersuchten Schulbüchern abgedeckt ist und diese sich somit für die Verwendung im neuen Fach FSBF in nur geringem Maße eignen.

### 4.3 Diskussion: Abdeckung des Themas sprachliche Bildung im Elementarbereich in BAfEP-Schulbüchern

Im Zuge des vorliegenden Beitrags wurden ausgewählte Schulbücher anhand deduktiver und induktiver Kategorien zum Makrothema sprachliche Bildung im Elementarbereich untersucht. Während für FSBF alle Lehrplaninhalte herangezogen wurden, ergab die Lehrplananalyse der Fächer Deutsch, Englisch und Pädagogik einige Treffer mit Bezug zur sprachlichen Bildung im Elementarbereich. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse ergänzten sich hier thematisch: Während sich im Deutschlehrplan vor allem aktivitätsorientierte Inhalte fanden (Märchen und Geschichten für den elementaren Bildungsbereich aufbereiten, sich sprachvorbildlich ausdrücken), fanden sich im Pädagogik-Lehrplan auch Inhalte zur Sprache als Kommunikationsmittel; der Englischlehrplan legte den Fokus auf konkrete Sprachförderangebote. Die Treffer zu diesen Kategorien spiegeln sich dementsprechend mit den FSBF-Analysen (keine konkreten Sprachförderangebote in den untersuchten Deutsch-, aber Englischschulbüchern, Treffer zur Funktion von Sprache(n) in Pädagogikschulbüchern).

Insgesamt zeigt die Analyse, dass die in den Schulbüchern berücksichtigten Themen und Kompetenzen laut der untersuchten Lehrpläne wenig Transfer in den berufsspezifischen Kontext der elementaren Bildungseinrichtung aufweisen. Das betrifft auch nicht berücksichtigte Inhalte zur sprachlichen Bildung in den untersuchten Schulbüchern, etwa in Bezug auf Sprachstandsfeststellungsinstrumente, den Übergang zur Volksschule, die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs sowie den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die untersuchten Schulbücher fokussieren hauptsächlich auf allgemeinbildende Aspekte sowie auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler, nicht aber auf deren Sprachförderkompetenz als angehende Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen; mit Beckerle et al. (2017) wäre nur der Wissensaspekt in Teilen (vereinzelt Wissen zum Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, mit wenig berufsspezifischem Bezug), nicht aber *Handeln* oder *Können* abgedeckt. Linguistisches Wissen wird in den untersuchten Schulbüchern zumeist nicht explizit als solches vermittelt (z.B. linguistische Teildisziplinen oder sprachliche Systemebenen), sondern implizit z.B. in Deutschschulbüchern in Bezug auf Sprachnormen (Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung) oder Sprachwandel und sprachliche Varietäten, nicht aber in Bezug auf berufspraktische Aspekte im Kontext der Elementarbildung. Gerade in Hinblick auf die vom Bund definierten Anforderungen an Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen (etwa Sprachförder- und Sprachdiagnosekompetenz, Wissen um Zweitspracherwerbsprozesse, professioneller Umgang mit Mehrsprachigkeit) wäre eine Abdeckung der fehlenden Themen und ihrer Anwendung relevant (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy et al.,

2010; Voet et al., 2023). In diesem Zusammenhang erwähnenswert erscheint die Problematik, dass sich die BAfEP-Schülerinnen und -Schüler aufgrund ihres geringen Alters selbst noch in vielen Bereichen im natürlichen Sprachentwicklungs- und -aneignungsprozess befinden (etwa, was die zunehmend fachspezifische Ausdifferenzierung von Bildungssprache sowie die zunehmende Aneignung metasprachlicher und analytischer Kompetenzen betrifft), auf die nicht erst in der späteren pädagogischen Praxis, sondern bereits in der Qualifizierung für sprachliche Bildung im Elementarbereich zurückgegriffen bzw. aufgebaut werden sollte.

In weiterer Folge sollen im Rahmen der Diskussion nun konkrete Bezüge der Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den oben genannten fünf Bausteinen der umfassenden sprachlichen Bildung im elementarpädagogischen Bereich (Allgauer-Hackl et al., 2018) hergestellt werden.

Der Baustein der *inneren Bilder und Konzepte* ist grundsätzlich sehr gering abgedeckt: In zwei der konkreten Sprachförderübungen könnten gedankliche Konzepte von Kindern durch die Thematisierung von potenziell neuen Kontexten ausgebaut werden (hier z.B. Waldspaziergang). Im Baustein *Deutsch als Bildungssprache* sind die sprachlichen Varietäten innerhalb der deutschen Sprache und eine zielgruppenadäquate sprachliche Bildung, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Kinder ausgerichtet ist, abgedeckt. Besonders viele Treffer fanden sich hier zu Besonderheiten der deutschen Sprache oder zu Dialekten des Deutschen; diese waren jedoch alle allgemein gehalten oder auf den Schulkontext bzw. allgemeinbildende Aspekte auf der Sekundarstufe bezogen. Hinsichtlich der auf unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder angepassten sprachlichen Bildung fand sich zu jedem Treffer je eine einzige Zuordnung, ebenso zum Einbezug der Erziehungsberechtigten im weitesten Sinne. Sprachstandsfeststellungen oder die Adaptierung der Sprachförderaktivitäten an den Entwicklungsstand der Kinder wurden allerdings nicht behandelt.

Zum Baustein *Vielfalt* finden sich primär Inhalte, die den Zusammenhang von Denken und Sprache auf einer theoretischen/allgemeinen Ebene thematisieren; mit elementarpädagogischem (Praxis-)Bezug findet sich ein Beispiel; Reflexionen zur eigenen Haltung sind keine vorhanden.

Im Baustein *Mehrsprachigkeit* ist wie oben erwähnt zu betonen, dass in den Schulbüchern primär gesamtgesellschaftliche oder auf den Schulkontext bezogene Beispiele verwendet werden. Eine auf konkrete Förderung von Mehrsprachigkeit bezogene Aufgabe fand sich ein Mal (vgl. *Careers in Childcare*, S. 123, Suchbegriff „language d\*“). Durch Lesetexte und Aufgaben ließe sich allerdings die positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (als Normalfall) verstärken, wenn die Inhalte im Unterricht entsprechend auf den Kontext der elementarpädagogischen Praxis umgemünzt werden; die diesbezüglichen (didaktischen) Potenziale werden in den analysierten Schulbüchern kaum thematisiert.

Zum Baustein *Sprach(en)bewusstsein und Sprachlernbewusstsein* findet sich in den Schulbüchern eine Vielzahl an Treffern, die unterschiedliche Register und Funktionen der Sprache aus allgemeinbildender Perspektive (nicht berufsspezifisch)

beschreiben. Hinsichtlich des Spracherwerbs/Sprachlernbewusstseins sind, wie bereits oben erwähnt, vor allem Theorien und Übersichten zum Spracherwerb vorhanden.

Die Thematisierung von Aspekten der durchgängigen, umfassenden Sprach(en)bildung lässt sich in den untersuchten Beispielen in nur geringem Ausmaß feststellen: Die meisten Fälle beziehen sich auf die allgemeinbildenden Ziele der Sekundarstufe und nur im Fall von *Careers in Childcare* wird der Transfer von Inhalten in den elementaren Bildungsbereich konkret angeregt. Explizite Hinweise auf die Wichtigkeit sprachlicher Bildung über die gesamte Bildungslaufbahn in sämtlichen Sprachen und über Fächergrenzen hinweg finden sich in dem analysierten Korpus nicht.

## 5. Schlussfolgerungen

Insgesamt fehlt in den untersuchten Schulbüchern weitgehend die Verknüpfung der Dimensionen Wissen, Können und Handeln in Bezug auf die sprachliche Bildung im Elementarbereich (vgl. Beckerle et al., 2017). Das Englisch-Schulbuch *Careers in Childcare* als singuläres Beispiel im untersuchten Korpus zeigt jedoch, dass die Verbindung von allgemein- und berufsbildenden Inhalten durch entsprechende Konzepte (wie in diesem Fall CLIL) in einem Schulbuch grundsätzlich gelingen kann, auch in einem allgemeinbildenden Schularbeits- bzw. Maturafach (sowohl in Deutsch als auch in Englisch ist die standardisierte schriftliche Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung abzulegen). In Hinblick auf die Durchgängigkeit der sprachlichen Bildung wäre für die elementare Bildungseinrichtung insbesondere die Zusammenarbeit mit der Volksschule zentral, die ja auch im Rahmen gesetzlicher Maßnahmen vorgesehen ist (vgl. BMB, 2025a), in ihrer praktischen Umsetzung allerdings nicht immer funktioniert (vgl. Cataldo-Schwarzl et al., in Vorb.); und auch in den Schulbüchern fanden sich keine Bezüge auf eine Zusammenarbeit mit der Primarstufe im Kontext der frühen sprachlichen Bildung.

Eine Limitation der vorliegenden Studie stellt die fehlende Berücksichtigung der Praxis- und Didaktik-Schulbücher dar, die nicht digital vorlagen. In den Lehrplänen der Fächer würden sich potenziell relevante Punkte finden, wie etwa im Fach Didaktik, in dem „Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit“ Lehrstoff des 5. Semesters ist, oder in Praxis, in der „Sprachförderung im Bildungsgeschehen einschließlich Alltag“ im 6. Semester vorgesehen ist. Diese konnten im Rahmen der vorliegenden Analyse allerdings nicht berücksichtigt werden.

Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Studie liegt insofern aufgrund des Erhebungszeitpunktes 2020 vor, als dass neuere Schulbuchtitel für das Untersuchungskorpus nicht berücksichtigt werden konnten, z.B. die Pädagogik-Schulbücher der Reihe „Pädagogik elementar“ (Dorostkar & Wiplinger, 2020) oder der Band „Grundlagen der Pädagogik und Psychologie“ (Böhm, Kobler, Kreilinger, Lahmer,

Magnus, Roth & Roth, 2021).<sup>8</sup> Eine Schulbuchanalyse mit einem aktualisierten Korpus, das auch (nicht digital vorliegende) Schulbücher für die Unterrichtsgegenstände Didaktik und Praxis sowie ggf. zum neuen Pflichtgegenstand FSBF umfasst, bleibt somit ein Desiderat.

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse verdeutlichen den Bedarf systematisch auf die elementare Bildungseinrichtung bezogener Lehr- und Unterrichtsmaterialien, die nicht nur allgemeinbildende, sondern auch berufsspezifische Aspekte der sprachlichen Bildung im Kontext der österreichischen Elementarbildung berücksichtigen. Auch wenn die Schulbücher nur einen Teil der Unterrichtsmaterialien darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass sie zumindest zur Orientierung herangezogen werden (vgl. Dorostkar, 2022; Ott, 2015). Gerade im Hinblick auf die Tatsache, dass die meisten Materialien für bereits im Beruf stehende Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet sind, wäre eine angemessene Berücksichtigung in entsprechenden Unterrichtsmaterialien relevant. Während viele Aspekte in den analysierten Schulbüchern fehlen oder mangelhafte Berücksichtigung finden, könnten einzelne Aspekte, etwa zur Mehrsprachigkeit oder zur eigenen sprachlichen Sozialisation, mit ergänzendem Bezug zur elementaren Bildungseinrichtung zur Förderung von Wissen und Kompetenzen verwendet werden. Dringend geboten erscheint es jedoch, berufsspezifische Inhalte und Kompetenzen zu konkreten Sprachförderstrategien mit Bezug zu kindersprachlichen Beispielen und zur Sprachstandsdiagnostik (allgemein, vergleichend und in kritischer Auseinandersetzung, nicht nur in Hinblick auf die spezifische Handhabung von BESK-/BESK-DaZ-kompakt), Zweit- und Mehrspracherwerb sowie der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und der Volksschule in Schulbüchern und weiterem Lehr- und Unterrichtsmaterial zu implementieren.

## Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G., & Steinböck-Matt, S. (2018). *5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. Okay.zusammen leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration*. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>
- Beckerle, C., Kucharz, D., & Mackowiak, K. (2017). Sprachförderkompetenz von elementar- und primarpädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierten Settings. *Erziehung & Unterricht, 5+6*, 392–401.
- Berger, M. (2004). Von der Kleinkinder-Bewahranstalt zum Kindergarten als Bildungsinstitution. Ausgewählte Aspekte zur Entwicklung des Kindergartens in Österreich. *Unsere Kinder/Sonderausgabe Herbst 2004 Tagungsdokumentation*, 1–6.

---

<sup>8</sup> Der erste Band der Reihe „Pädagogik elementar“ (Dorostkar & Wiplinger, 2020) stand zwar schon in der Schulbuchliste 2020/21, wurde aber erst für den Herbst 2020 ausgeliefert und auf [digi4school.at](http://digi4school.at) zur Verfügung gestellt, sodass dieses Werk nicht in das Korpus aufgenommen werden konnte.

<https://web.archive.org/web/20071001011718/http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/bildung/bildung/downloads/dl-dokukige-hemo.pdf>

- Bildungsdirektion für Wien, Europa Büro & Österreichische Kinderfreunde (2019). *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen. Basiswissen und Reflexionsbögen zur Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit*. [https://europabuero.wien/download/Wiener\\_Mehrsprachigkeits\\_Handbuch.pdf](https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeits_Handbuch.pdf)
- Blaschitz, V., & Dorostkar, N. (2024). Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung. In R. de Cillia, M. Reislgl & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2021* (S. 173–193). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111329130-009>
- BMB, Bundesministerium für Bildung (o.J.). *Elementarpädagogik*. Abgerufen am 25.02.2026 von [https://www.bmb.gv.at/Themen/ep/berufsfeld\\_ez\\_sp.html](https://www.bmb.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html)
- BMB, Bundesministerium für Bildung (2025a). *Sprachförderung*. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://www.bmb.gv.at/Themen/ep/sf.html>
- BMB, Bundesministerium für Bildung (2025b). *Schulbuchaktion*. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://www.schulbuchaktion.at>
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016). *Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016*. BGBl. II Nr. 297/2016. [https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan\\_auslaufend\\_514606e292.pdf](https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan_auslaufend_514606e292.pdf)
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl\\_bild\\_foerd\\_leitfaden.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf)
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). *Vereinbarung für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27. BGBl. I Nr. 148/2022. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/148/20220920>
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*. BGBl. II Nr. 121/2023 (ab dem Schuljahr 2023/2024, 3. Jahrgang). Ausgegeben am 26.04.2023. [https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan\\_3dcfd780dd.pdf](https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Lehrplan_3dcfd780dd.pdf)
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Bericht zur Wirkungsorientierung 2023*. [https://oeffentlicherdienst.gv.at/wp-content/uploads/2024/10/241010\\_Bericht-WO-2023\\_WEB.pdf](https://oeffentlicherdienst.gv.at/wp-content/uploads/2024/10/241010_Bericht-WO-2023_WEB.pdf)
- Boeckmann, K.-B., Lins, S., Orlovsky, S., & Wondraczek, I. (2011). *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung*.

[http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Methodisches\\_Handbuch.pdf](http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Methodisches_Handbuch.pdf)

- Böhm, R., Kobler, E., Kreiling, M., Lahmer, K., Magnus, A., Roth, H., & Roth, K. (2021). *Grundlagen der Pädagogik und Psychologie: Anleitung Verstehen – Anregungen zum Denken*. Westermann.
- Böse, J., & Scherger, A.-L. (2025). Handlungskompetenz und Adaptivität in der Sprachförderung: Ergebnisse aus einer Interventionsstudie. *Lernen und Lernstörungen*, 14(2), 63–73. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000463>
- Breit, S. (2023). *Professionalisierung durch ein Elementarpädagogik-Studium: über die Wirkung aus Sicht der Absolventinnen*. LIT.
- Cataldo-Schwarzl, L., Dorostkar, N., Bürger, L., & Smidt, W. (in Vorb.). Professionalisierung für frühe Sprachförderung. Perspektiven aus der elementarpädagogischen Praxis. *Frühe Bildung*.
- CBI, Charlotte Bühler Institut (2009/2020). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009*. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2011). *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): Sprachliche Bildung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_WegweiserWeiterbildung\\_1\\_SprachlicheBildung\\_Internet.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_SprachlicheBildung_Internet.pdf)
- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Vienna University Press bei V&R unipress.
- Dorostkar, N. (2022). Qualifizierung von Elementarpädagog:innen im Bereich Sprachförderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *Wiener Linguistische Gazette*, 91, 95–114. <https://doi.org/10.25656/01:25983>
- Dorostkar, N., & Wiplinger, E. (2020). *Pädagogik elementar. BAfEP. Band 1 (Jg. I–II)*. hpt.
- Dube, J., & Wilbuer, N. (2020). *Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse*. <https://www.uni->

[due.de/imperia/md/content/prodaz/dube\\_wilbuer\\_sprachsensibili-taet\\_daf\\_daz\\_lehrwerken\\_berufliche\\_bildung.pdf](https://www.imperia.md/content/prodaz/dube_wilbuer_sprachsensibili-taet_daf_daz_lehrwerken_berufliche_bildung.pdf)

- Fachhochschule Campus Wien (2025). *Bachelorstudium Elementarpädagogik*. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://www.hcw.ac.at/studium-weiterbildung/studienangebot/elementarpaedagogik-bachelor-bb>
- Gogolin, I., & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung – Eine Handreichung*. Waxmann.
- Hellmuth, T., Breidfuss, J., & Svacina-Schild, I. (2021). *Diskursanalytische Schulbuchforschung: Beiträge zu einer kritischen Geschichtsdidaktik*. Wochenschau.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629.
- Kämpfe, K., Betz, T., & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 909–932.
- Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen: Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. LIT.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung: Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Beltz.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Auflage. Beltz Juventa.
- Lidauer, S. J. (2021). *Sprachförderung im Elementarbereich*. Masterarbeit an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät. Universität Wien. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://theses.univie.ac.at/detail/60201>
- Naphegyi, S., & Allgäuer-Hackl, E. (2023). Fünf Bausteine einer umfassenden sprachlichen Bildung. In K.-B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben Band 1: Mit Sprache handeln*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.17>
- Ott, C. (2015). Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung: Thesen, Methoden, Perspektiven. In J. Kiesendahl & C. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände, Methoden, Perspektiven* (S. 217–234). V&R. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.14220/9783737005159.19>
- Pröstler, M. (2021). *Sprachsensible Gestaltung von Schulbüchern im Sachunterricht der Grundstufe II: Jeder Unterricht ist auch Sprachunterricht*. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Wien. <https://bib.phwien.ac.at/wp->

[content/uploads/2022/02/Proestler-M.-2021.-Sprachsensible-Gestaltung-von-Schulbuechern-Im-Sachunterricht-der-Grundstufe-II-MA.pdf](https://content/uploads/2022/02/Proestler-M.-2021.-Sprachsensible-Gestaltung-von-Schulbuechern-Im-Sachunterricht-der-Grundstufe-II-MA.pdf)

- Rechnungshof Österreich (2021). *Frühe sprachliche Förderung in Kindergärten*. [https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Fru\\_hsprachliche\\_Fo\\_rderung\\_KIGA.pdf](https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Fru_hsprachliche_Fo_rderung_KIGA.pdf)
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2009). The discourse-historical approach (DHA). In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (S. 87–121). Sage.
- Rössl-Krötzl, B. (2017). *Der Beitrag der Psycholinguistik zur bereichsspezifischen Qualifizierung von Elementarpädagoginnen*. Dissertation an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät. Universität Wien. Abgerufen am 25.02.2026 von <https://theses.univie.ac.at/detail/43647>
- Ruberg, T., & Koch-Jensen, L. (2024). *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für pädagogische Berufe*. 3. Auflage. Westermann.
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Kohlhammer.
- Ruberg, T., Rothweiler, M., & Koch-Jensen, L. (2017). *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe*. 2. Auflage. Westermann.
- Scherbler, S. (2020). *Schwerpunkt Sprache: Frühe Sprachförderung in steirischen Kindergärten. Gemäß der Vereinbarung nach Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik*. Masterarbeit an der Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaften. Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/5754807>
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S., & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121–138.
- Spitzmüller, J. (2005). *Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption*. de Gruyter.
- Stanzel-Tischler, E. (2011). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011 (BIFIE-Report)*. Leykam. [https://www.iqs.gv.at/Resources/Persis-tent/9/f/6/e/9f6e27cba6429bee3ef16acf908d6a09a19c0362/fspf\\_executive-summary\\_2012-02-01.pdf](https://www.iqs.gv.at/Resources/Persis-tent/9/f/6/e/9f6e27cba6429bee3ef16acf908d6a09a19c0362/fspf_executive-summary_2012-02-01.pdf)
- Statistik Austria (2024). *Statistik über die elementare Bildung und das Hortwesen 2023/24*. [https://www.statistik.at/fileadmin/user\\_upload/KTH-2023-24\\_Web-barrierefrei\\_KORR.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/KTH-2023-24_Web-barrierefrei_KORR.pdf)
- Tracy, R., Ludwig, C., & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als*

*Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 183–204). Fillibach-Verlag.

Voet Cornelli, B., Geyer, S., Müller, A., Lemmer, R., & Schulz, P. (2023). *Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi. Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule*. Beltz.

Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F., & Grassmann, S. (2018). *10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen & Elternabende*. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/digitalisierte-kindheit/Begleitheft\\_sprachliche\\_Bildung\\_web\\_2019-2.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/digitalisierte-kindheit/Begleitheft_sprachliche_Bildung_web_2019-2.pdf)

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Induktive Kategorien

Tabelle 2: Zuordnung der deduktiven und induktiven Kategorien der ausgewählten Fächer

**Laura Bürger**, BA BA MA ist Doktorandin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich und der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen (frühe) sprachliche Bildung, Professionalisierung und Sprach(en)politik.

**Niku Dorostkar**, MMag. Dr. ist Professor für Deutsch inkl. DaZ in der Primar- und Sekundarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen frühe sprachliche Bildung, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit sowie spielbasiertes Lernen.

**Lena Cataldo-Schwarzl**, Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BA ist Professorin für Pädagogische Psychologie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachliche Entwicklung und Förderung, Mehrsprachigkeit, selbstbezogene Motivation und Professionalisierung.

## ANHANG

**Tabelle A: Schulbuchübersicht und thematische Gliederung für die Analyse**

Werk-Nr.	Name		Fach	Eintrag-Nr.	Seite(n)
1	ansprechend – Deutsch 1	ansprechend – Deutsch 1, Sprachbuch (Lercher u.a.), BNR: 150159, 2016-2 (modular)	Deutsch	1	S. 176
2	sprachreif 1	sprachreif, Schreibkompetenztraining 1: Argumentative und appellative Textsorten, BNR: 175231, 2014-2	Deutsch	2	S. 21–22
				3	S. 22–23
3	SMS 1	SMS – Spaß mit Sprache 1. BHS inkl. CD-ROM und Lösungsheft, BNR: 165176, 2016-3	Deutsch	4	S. 166
				5	S. 186
4	Faszination Sprache 1	Faszination Sprache 1 NEU. inkl. Audio-CD, BNR: 165177, 2015-2	Deutsch	6	S. 186
5	Faszination Sprache 2	Faszination Sprache 2. BT mit CD-ROM. NEU, BNR: 151103, 2012-2	Deutsch	7	S. 279
				8	S. 280–281
				9	S. 283
6	Kennwort Deutsch 2	Kennwort: Deutsch 2 inkl. MP3-CD, BNR: 180056	Deutsch	10	S. 109
7	SMS 2	SMS – Spaß mit Sprache 2. BHS inkl. CD-ROM und Lösungsheft, BNR: 170148, 2016-3	Deutsch	11	S. 110
8	ansprechend – Deutsch 2	ansprechend – Deutsch 2, Sprachbuch (Lercher u.a.), BNR: 150161, 2017-3	Deutsch	12	S. 25
9	das SPRACHBUCH 2	das SPRACHBUCH 2, Schacherreiter, BNR: 145261, 2015-5	Deutsch	13	S. 156
				14	S. 324–325
				15	S. 326–327
				16	S. 328–333
10	Kennwort: Deutsch 3	Kennwort: Deutsch 3. Sprachbuch mit CD-ROM für die Kompetenzmodule an der BHS, BNR: 185039, 2019-2	Deutsch	17	S. 194
11	SMS BHS 3	SMS – Spaß mit Sprache 3. BHS inkl. CD-ROM und Lösungsheft, BNR: 175156, 2019-3	Deutsch	18	S. 7
				19	S. 89
12	Kennwort Deutsch 4/5	Kennwort: Deutsch 4/5. Sprachbuch mit CD-ROM für	Deutsch	20	S. 186–187

		die Kompetenzmodule an der BHS, BNR: 190052, 2018-1		21	S. 176–177
				22	S. 188
				23	S. 190–191
				24	S. 192–193
				25	S. 194–195
13	Netzwerk Sprache Maturatraining	Netzwerk Sprache, Maturatraining, BNR: 160211, 2012-1	Deutsch	26	S. 78–79
14	SMS 4/5 BHS	SMS – Spaß mit Sprache 4/5 BHS. Sprachbuch inkl. CD-ROM und Lösungsheft. Sprach- und Übungsbuch für die BHS, BNR: 180079, 2019-3	Deutsch	27	S. 94–95
				28	S. 96–97
				29	S. 98–99
				30	S. 100–101
				31	S. 102–103
				32	S. 264–265
15	ansprechend Deutsch 3	ansprechend – Deutsch 3, Sprachbuch (Lercher u. a.), BNR: 160409, 2016-1	Deutsch	33	S. 7
				34	S. 8–10
				35	S. 11–13
				36	S. 14–15
				37	S. 16–17
				38	S. 18–19
				39	S. 20–21
16	Sprachwelten IV/V	Sprachwelten. Deutsch IV/V. Gekonnt kommunizieren. Interkulturelle Kompetenz erwerben (Längauer-H), BNR: 155268, 2012	Deutsch	40	S. 49
				41	S. 58–59
				42	S. 62–63
				43	S. 60–61
				44	S. 88–90
				45	S. 91–92
				46	S. 92–93

				47	S. 94–96
17	ansprechend Deutsch 1, Arbeitsheft modular	ansprechend – Deutsch 1, Arbeitsheft (Rechtschreibung und Grammatik) (Lercher u.a.), BNR: 150160, 2014	Deutsch	48	S. 38
18	Sprachwelten Deutsch I/II Übungsbuch	Sprachwelten Deutsch I/II Übungsbuch	Deutsch	49	S. 82
19	KOMPETENZ: DEUTSCH, Trainingsteil 1	KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. Sprachbuch für höhere Schulen. Trainingsteil 1, BNR: 190006, 2019-1	Deutsch	50	S. 111
20	Englisch BAfEPI – Start Up	Englisch BAfEP I – Start Up, mit digitalem Zusatzpaket, BNR: 190434, 2019	Englisch	51	S. 37–38
21	Englisch BAfEP II – Go Live	Englisch BAfEP II – Go Live, mit digitalem Zusatzpaket, BNR: 195187, 2020	Englisch	52	S. 128
22	Careers in Childcare	Careers in Childcare NEU. Student's Book inkl. CD-Extra. Fachsprache Englisch für Elementarpädagogik und Kinderbetreuung, BNR: 185116, 2019-2	Englisch	53	S. 72–73
				54	S. 18–19
				55	S. 20–21
				56	S. 52–53
				57	S. 112–113
				58	S. 120–123
				59	S. 130–131
				60	S. 134–135
23	Kernbereiche der Philosophie	Kernbereiche der Philosophie – Anleitungen zum Verstehen, Anregungen zum Denken, BNR: 190082, 2019	Pädagogik einschl. Psychologie und Philosophie	61	S. 259
24	Kernbereiche der Psychologie	Kernbereiche der Psychologie – Anleitungen zum Verstehen, Anregungen zum Denken, BNR: 185237, 2018	Pädagogik einschl. Psychologie und Philosophie	62	S. 216
				63	S. 217–219
25	Philosophie in Texten	Philosophie in Texten, BNR: 150183, 2011-1	Pädagogik	64	S. 135–136

			einschl. Psychologie und Philosophie	65	S. 136–139
				66	S. 140–141
26	PSYCHOlogie	PSYCHOlogie, BNR: 190055, 2019-2	Pädagogik einschl. Psychologie und Philosophie	67	S. 87–89
				68	S. 89–91
				69	S. 92–93
				70	S. 124–125

**Tabelle B: Zuordnung der deduktiven und induktiven Kategorien auf Basis des FSBF-Lehrplans**

Deduktive Kategorien lt. FSBF-Lehrplan SJ 2023/24	Semester im FSBF-Lehrplan	Trefferanzahl (Anzahl der Einträge, die der deduktiven Kategorie zugeordnet wurden)	Art der Treffer (= induktive Kategorien)	Textstellen-Nr.
<i>die zentralen Funktionen der Sprache benennen und sie in Beziehung zu Gebrauchskontexten und Sprachregistern setzen</i>	5	13	Lesetext + Übung 2 Übungen 6 Lesetexte 5	9, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 58, 61, 62, 65, 67
<i>die eigene sprachliche Sozialisation reflektieren</i>	5	6	Lesetext + Übung 3 Lesetext und Textsorte 2 Übungen 2	7, 10, 14, 25, 27, 35
<i>zentrale, spracherwerbsrelevante Merkmale und Inhalte der sprachlichen Ebenen benennen und zuordnen</i>	5	2	1 Übung, 1 Lesetext	7, 41
<i>die Bedeutung früher sprachlicher Bildung und Förderung von mehrsprachigen Kindern erklären</i>	5	1	1 Lesetext	58
<i>die bildungspolitische Diskussion in Bezug auf Mehrsprachigkeit,</i>	6	14	Lesetext + Textsorte 4 Textsorte 2 Lesetext + Übung 1	15, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 33, 39,

<i>österreichische Minderheiten und Migration in der Gesellschaft reflektieren</i>			Nicht weiter behandelt 2 Übung 7	42, 43, 44, 45, 47
<i>die Besonderheiten der deutschen Sprache hinsichtlich Grammatik und Wortschatz in Bezug auf den (Deutsch als Zweitsprache) DaZ-Erwerb reflektieren</i>	6	5	3 Lesetexte 1 Lesetext + Übung 1 Übung	2, 3, 4, 29, 41
<i>Mehrsprachigkeit als durchgehendes Prinzip für das pädagogische Bildungsgeschehen reflektieren</i>	6	3	3 Textsorten	15, 39, 52
<i>sprachliche Äußerungen von Kindern in der Erstsprache Deutsch einschätzen</i>	7	5	4 Lesetexte 1 Lesetext + Übung	9, 63, 68, 69, 70
<i>die Notwendigkeit realer, gegenständlicher Erfahrungen mit allen Sinnen in den ersten Lebensjahren für das Wortverständnis und die Wortbedeutung erklären</i>	7	1	1 Übung	53
<i>Alltagssituationen und Bildungsmittel für Sprachförderung gezielt einsetzen</i>	7	1	1 Übung	53
<i>Aspekte der sprachlichen Vielfalt reflektieren</i>	8	6	1 Textsorte 1 Lesetext + Textsorte 2 Lesetexte + Übungen 1 Lesetext 1 Übung	12, 16, 27, 28, 35, 38
<i>Methoden zur Förderung von rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen diskutieren</i>	8	3	5 Übungen 1 Lesetext + Übung	53, 55, 58

die Ressource der Erstsprachen für den Erwerb einer weiteren Sprache argumentieren	8	2	2 Lesetexte	58, 45
Spiel- und Bildungsmittel zur Anregung der Sprache gezielt einsetzen	8	2	8 Übungen, 1 Lesetext	54, 55
pädagogische Feinfühligkeit für sprach- und kultursensibles Handeln nützen	8	1	1 Textsorte	52
Kinder im Alltag sprachsensibel begleiten und Sprachanlässe anregen	8	1	1 Übung	53
biologische, kognitive und soziale Ursachen sowie zentrale Indikatoren einer Sprachentwicklungsstörung nennen	9	1	1 Lesetext, 1 Übung	56
Deduktive Kategorien, für die keine Treffer vorliegen				
<p><b>6. Semester:</b> sprachliche Äußerungen von Kindern in Beziehung zu den Erwerbsphasen von Deutsch als Zweitsprache einschätzen; individuelle Sprachkompetenzen zwei- und mehrsprachiger Kinder aufgrund der sprachlichen Biografie differenziert erfassen und Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit ableiten</p> <p><b>7. Semester:</b> Aspekte der Migration reflektieren; kulturell bedingte Haltungen und Einstellungen von Familien zu (institutioneller) Bildung reflektieren; Beobachtungsbögen zur Erfassung der Sprachkompetenz entsprechend den Vorgaben adäquat verwenden; individuelle Sprachförderpläne entwickeln</p> <p><b>8. Semester:</b> die Bedeutung der Bildungskooperation in Zusammenhang mit Sprachentwicklung und Sprachförderung argumentieren; verschiedene Disziplinen beschreiben und die eigene Zuständigkeit gegenüber anderen Fachbereichen abgrenzen; logische Denkprozesse im Freispiel und in Alltagssituation durch Sprache aktivieren; mehrsprachige Kinder in Orientierung auf einen gelingenden Schuleintritt in der Sprache des Bildungssystems unterstützen</p> <p><b>9. Semester:</b> Sprachfördermaßnahmen bei individuellen Auffälligkeiten bei Bedarf in Kooperation mit Expertinnen und Experten und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten entwickeln und adäquate Maßnahmen ableiten; interkulturelle Sprachspiele im pädagogischen Alltag adäquat einsetzen bzw. selbst entwickeln; Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung erkennen und adäquate Maßnahmen für das pädagogische Handlungsfeld ableiten; Bildungsangebote insbesondere zur Entwicklung der Sprachkompetenz im Rahmen der Bildungskooperation mit der Schule auswählen; Ergebnisse der Spracheinschätzung auswerten, als Grundlage für die Planung auf Gruppen- und individueller Ebene heranziehen und auf dieser Grundlage entsprechende Maßnahmen ableiten; Hospitationen an Volksschulen hinsichtlich der sprachlichen Bildung reflektieren;</p>				

*Möglichkeiten der Kommunikation zu Ergebnissen der Sprachstandfeststellung im Rahmen der Bildungskooperation reflektieren*

**10. Semester:** *Sprachprojekte vergleichen; Modelle des begleitenden Übergangs von der elementaren Bildungseinrichtung in die Schule insbesondere zur sprachlichen Bildung beschreiben; Codierungsformen von gegenständlichen bis hin zu abstrakten Spiel- und Bildungsmitteln zur sprachlichen Bildung unterscheiden und deren Einsatz für Spiel- und Lernprozesse reflektieren; Software/Apps zur Unterstützung der sprachlichen Bildung und Förderung für den Einsatz im Bildungsgeschehen evaluieren; förderliche Faktoren für Sprache und Sprechen und ihr Zusammenwirken beschreiben; Rhythmikeinheiten zur Sprachbildung entwickeln; Lieder hinsichtlich Stereotypen und Diskriminierung bewerten; das Potenzial für die Förderung der phonologischen Entwicklung und Bewusstheit beschreiben und zielgerichtet einsetzen*