

Verena Blaschitz

„Also ich finds schon gut“: Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Einstellungen von sechs Elementarpädagoginnen zu Mehrsprachigkeit in österreichischen Kindergärten. Er basiert auf Interviews im Rahmen des FWF-Projekts „Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten“ („SHIK“, P 36670-G) und untersucht, wie pädagogische Fachkräfte Mehrsprachigkeit wahrnehmen, welche Rolle sie ihr im Kindergartenalltag zuschreiben und wie sie die Förderung kindlicher Erstsprachen bewerten.

Einleitung

Im Kindergartenjahr 2023/2024 hatten 30% der Kindergartenkinder österreichweit eine andere Erstsprache als Deutsch; in Niederösterreich waren es 21,2% (Statistik Austria, 2024). Angesichts dieser Zahl stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die kindliche Mehrsprachigkeit in den Kindergärten einnimmt und inwiefern sie dort anerkannt und gefördert wird. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals, da Einstellungen „das Denken und Handeln von Menschen prägen“ (Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir & Sachse, 2017, S. 237) und deren Handlungsbereitschaft wesentlich beeinflussen (Di Venziano, 2024, S. 331). Gerade in pädagogischen Kontexten sind sie daher von besonderer Bedeutung (Kratzmann et al., 2017, S. 237).

Im Beitrag werden die Einstellungen von sechs Elementarpädagoginnen zu Mehrsprachigkeit in österreichischen Kindergärten analysiert. Auf Grundlage von Interviews, die im Rahmen des FWF-Projekts „Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten“ (P 36670-G) durchgeführt wurden, wird untersucht, wie pädagogische Fachkräfte Mehrsprachigkeit wahrnehmen, welche Bedeutung sie ihr im Kindergartenalltag beimessen und wie sie zur Förderung der kindlichen Erstsprachen im Kindergarten stehen.

Forschungsstand

Sprachförderung im österreichischen Elementarbereich

Das österreichische Bildungssystem ist von einem monolingual-deutschen Verständnis geprägt, das auch den Elementarbereich miteinschließt (Blaschitz, Weichselbaum, Çelik Tsonev & Grond, 2021). Damit einher geht die herausragende Bedeutung der Deutschförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen, die von der Debatte um Deutschkenntnisse als Schulreife Kriterium noch zusätzlich gespeist wird. Das Erreichen eines bestimmten Deutsch-

niveaus bis zur Schuleinschreibung (die ja noch in den Zeitraum des Kindergartenbesuchs fällt) wirkt sich stark auf den Elementarbereich aus. Kompensatorische Deutschförderung mit dem Ziel der Schulvorbereitung ist dadurch eine wesentliche Aufgabe des Elementarbereichs geworden.

Die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Elementarpädagogik“ (Bundesministerium für Bildung [BMBWF], 2022, 15a-Vereinbarung) ist das zentrale Vertragswerk für den Elementarbereich in Österreich. Durch sie verpflichten sich Bund und Länder zu Maßnahmen und Investitionen im Elementarbereich. Zudem dient sie als Instrument zur Einführung neuer Vorschriften.

Die aktuelle 15a-Vereinbarung nennt als eines der zentralen Ziele elementarpädagogischer Einrichtungen die „frühzeitige Förderung in der deutschen Sprache“, um „einen wesentlichen Beitrag zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die österreichische Gesellschaft“ zu leisten (BMBWF, 2022, Art. 1 (1)). Unter „Bildungssprache Deutsch“ wird die Sprache verstanden, die „in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen verwendet“ wird und „im Umgang des Personals mit den betreuten Kindern und den Kindern untereinander im Fokus steht“ (BMBWF, 2022, Art. 2 (7)). Mit „früher sprachlicher Förderung“ sind „pädagogisch unterstützende Maßnahmen im Bereich der Förderung der Bildungssprache Deutsch“ (BMBWF, 2022, Art. 2 (8)) gemeint. Mehrsprachigkeit wird in der 15a-Vereinbarung unter die „Förderung des Entwicklungsstandes“ eingeordnet, die die „Entwicklung der Sprachkompetenz“ unterstützt (BMBWF, 2022, Art. 2 (8)). Die Bildungsaufgaben elementarpädagogischer Einrichtungen umfassen die Förderung der „körperlich-motorische[n], seelische[n], geistige[n], sprachliche[n], ethische[n] und soziale[n] Entwicklung“ sowie die Unterstützung der „Erreichung der Schulreife sowie der notwendigen Sprachkompetenz“. Zudem wird festgelegt, dass elementarpädagogische Einrichtungen „dafür Sorge zu tragen [haben], dass die Bildungssprache Deutsch angewendet und gefördert wird“ (BMBWF, 2022, Art. 3 (1)).

Damit wird einerseits die Bedeutung von Deutschkenntnissen im Kindergarten (über-)betont, andererseits sind die Bestimmungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit völlig unterspezifiziert („Förderung der Mehrsprachigkeit“ fällt unter die „Förderung bestimmter Entwicklungsaspekte der Kinder, die die Entwicklung der Sprachkompetenz unterstützen“, (BMBWF, 2022, Art. 2 (8.)). Wenn davon auszugehen ist, dass mit „Sprachkompetenz“ tatsächlich „Deutschkompetenz“ gemeint ist, lässt sich diese Formulierung dahingehend interpretieren, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit als Vehikel für die Deutschaneignung konzeptualisiert wird.

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit

Eine mehrsprachigkeitsoffene pädagogische Praxis hängt weniger von den äußeren Rahmenbedingungen als vielmehr von den individuellen Haltungen der Fachkräfte ab (Braband, 2019; Kratzmann et al., 2017). Die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte bewegen sich dabei entlang eines Kontinuums: Einerseits orientieren sie sich an „monolingualen Normalitätsvorstellungen“ (Braband, 2019), andererseits verfolgen sie das Ziel, die mehrsprachigen Repertoires der Kinder zu fördern (Braband, 2019). Charakteristisch für monolinguale Einstellungen ist die Auffassung, dass familiäre Mehrsprachigkeit als „Sonderfall“ betrachtet wird.

In einer umfangreichen Studie über die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen konnten Kratzmann et al., (2017) drei unterschiedliche Einstellungsausprägungen identifizieren (basierend auf Reich, 2009): die multilingual-pädagogische, die assimilatorische und die kompensatorische Einstellung

(Kratzmann et al., 2017, S. 245). Pädagog*innen mit einer multilingual-pädagogischen Einstellung sehen Mehr- oder Zweisprachigkeit als „besondere Kompetenz, von der auch einsprachig deutsche Kinder profitieren“ (Kaiser-Kratzmann, Weigl & Sawatzky, 2022, S. 88). Sie werten Mehrsprachigkeit positiv bzw. „als Normalfall“ (Kaiser-Kratzmann et al., 2022, S. 88). Pädagog*innen mit assimilatorischer Einstellung befürworten eine sprachliche Anpassung ans Deutsche inklusive einer Aufgabe der Erstsprache, während Personen mit kompensatorischer Einstellung für einen Ausgleich von Unterschieden zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern eintreten, die durch Sprachförderung geleistet werden soll (Kaiser-Kratzmann et al., 2022, S. 88). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Winter (2022, S. 173–179), die auf Basis einer ethnografischen Untersuchung vier Haltungen von pädagogischen Fachkräften bezüglich kindlicher Mehrsprachigkeit herausarbeitet: Mehrsprachigkeit als (Bildungs-)Voraussetzung, als Bereicherung, als Herausforderung und als Hindernis. Die Haltungen, Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Bereicherung zu betrachten, entsprechen der multilingual-pädagogischen Einstellung (Di Venanzio, 2024, S. 314). Diese Fachkräfte befürworten die Integration von Mehrsprachigkeit in das Alltagsgeschehen des Kindergartens. Im Gegensatz dazu zeigen Fachkräfte, die Mehrsprachigkeit als Herausforderung wahrnehmen, eine assimilatorische Einstellung, während jene, die sie als Hindernis ansehen, eine kompensatorische Einstellung aufweisen (Di Venanzio, 2024, S. 314). Kompensatorisch oder assimilatorisch eingestellte Personen sprechen sich gegen die Integration von Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltags aus (Kratzmann et al., 2017, S. 253).

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Alter, Ausbildung und Einstellungen von pädagogischen Fachkräften kommt die Forschung zu widersprüchlichen Ergebnissen: Einerseits weisen jüngere pädagogische Fachkräfte häufiger eine multilingual-pädagogische Einstellung auf (Kratzmann et al., 2017), was auf die gegenwärtigen pädagogischen Ausbildungsinhalte zurückgeführt wird. Andererseits kommt Di Venanzio in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass ältere Fachkräfte häufiger multilingual-pädagogische Einstellungen haben (2024, S. 329). Einigkeit besteht jedoch darin, dass eine längere Berufserfahrung (Di Venanzio, 2024, S. 329) und ein höheres Ausbildungsniveau (Kratzmann et al., 2017) mit positiveren Einstellungen zu Mehrsprachigkeit einhergehen.

Trotz der grundsätzlich positiven Einstellungen von Fachkräften gegenüber (sprachlicher) Diversität hat sich in frühen Bildungseinrichtungen bislang kaum eine systematische diversitäts- und mehrsprachigkeitssensible Praxis etabliert (Di Venanzio, 2024; Dott, Beckerle & Minnerup, 2022; Kaiser-Kratzmann et al., 2022). Besonders deutlich zeigt sich dies bei der Förderung von Erstsprachen: Obwohl Fachkräfte Erstsprachen und ihre Förderung prinzipiell positiv bewerten, lehnen sie deren gezielte *Förderung im Kindergarten* ab und sehen diese auch nicht als institutionelle Aufgabe an (Braband, 2019). Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass Fachkräfte, die selbst mehrsprachig sind, der Förderung von Erstsprachen im Kindergarten kritischer gegenüberstehen als ihre einsprachigen Kolleg*innen (Di Venanzio, 2024, S. 327).

In österreichischen bildungspolitischen Dokumenten nimmt die Förderung von kindlichen Erstsprachen keinen (großen) Stellenwert ein (Blaschitz et al., 2021), wie auch die Formulierungen der aktuellen sog. 15a-Vereinbarung unterstreichen. Dabei besteht aus linguistisch-pädagogischer Sicht kein Zweifel an den positiven Auswirkungen einer frühen institutionellen Förderung von Mehrsprachigkeit (Blaschitz et al., 2021).

Die leitenden Forschungsfragen dieses Beitrags sind, welche der in der Fachliteratur beschriebenen Einstellungsausprägungen gegenüber Mehrsprachigkeit von sechs Elementar-

pädagoginnen vertreten werden, die an einem Forschungsprojekt zu diesem Thema teilgenommen haben. Zudem wird beleuchtet, inwieweit die Einstellungen der befragten Fachkräfte mit den österreichischen sprachenpolitischen Bestimmungen übereinstimmen. Es werden zunächst die interviewten Elementarpädagoginnen sowie das Forschungsprojekt, aus dem die Daten stammen, vorgestellt. Nach einer Erläuterung der Methode werden aus Platzgründen lediglich ausgewählte Aspekte der umfangreichen Interviews analysiert. Ziel des Beitrags ist es, die Einstellungen der Befragten zu spezifischen Aspekten der Mehrsprachigkeit zu untersuchen und Implikationen für Forschung und Praxis herauszuarbeiten.

Interviews mit Elementarpädagoginnen im Projekt „SHIK“

Das vom österreichischen Forschungsfonds (FWF) finanzierte Projekt „*Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten*“ („SHIK“, P 36670-G) untersucht aus einer kindzentrierten Perspektive das Sprachhandeln mehrsprachiger Kinder im Kindergartenalltag unter Berücksichtigung diverser personeller und institutioneller Einflussfaktoren. Als Teil dieser Einflussfaktoren werden die Einstellungen des Kindergartenpersonals, der Erziehungsberechtigten sowie der Kinder zum Thema Mehrsprachigkeit angesehen, da angenommen wird, dass ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Personen im nahen Umfeld der Kinder und dem kindlichen sowie pädagogischen Handeln besteht (Kratzmann et al., 2017, S. 240).

Am Projekt „SHIK“ nahmen nach einem gezielten Sampling sieben Kindergartengruppen in vier niederösterreichischen Kindergärten teil. Die Forschungspartner*innen waren 24 mehrsprachig sozialisierte Kinder, jeweils ein*e Erziehungsberechtigte*r sowie das Kindergartenpersonal: Elementarpädagoginnen, Kindergartenleiterinnen, Betreuerinnen und sog. Interkulturelle Mitarbeiterinnen (letzte Personalgruppe gibt es nur in Niederösterreich). Alle Personen – inklusive der Kinder – wurden mündlich und schriftlich in mehreren Sprachen um ihr freiwilliges Einverständnis zur Teilnahme ersucht. Das Projektvorhaben wurde im Vorhinein von der Ethikkommission der Universität Wien positiv beurteilt.¹ Im Rahmen eines multimethodischen Ansatzes wurden die Kinder sowie die über vierzig beteiligten Erwachsenen einmalig leitfadengestützt in Deutsch und weiteren Sprachen interviewt.²

Die Interviews mit den Elementarpädagoginnen wurden im Zeitraum zwischen April und Juni 2024 alle (mit einer Ausnahme) von der Autorin auf Deutsch in den jeweiligen Kindergärten geführt. Sie dauerten durchschnittlich 33 min und waren inhaltlich in drei Teile gegliedert: Zunächst wurden Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten gestellt, danach folgte ein Teil mit Fragen zum Sprachhandeln der am Projekt beteiligten Kinder im Kindergarten und am Schluss wurden erweiterte Sozialdaten abgefragt. Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die Antworten auf Fragen hinsichtlich der *persönlichen Bedeutung von Mehrsprachigkeit*, der *Rolle von Mehrsprachigkeit im Kindergarten*, dem *Vorhandensein einer Strategie zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten*, der *Ausbildung des Personals* sowie bezüglich der Frage, ob ihres Erachtens die *Förderung kindlicher Erstsprachen Aufgabe des Kindergartens* sei.

Die sechs befragten Elementarpädagoginnen Clara, Karo, Lisa, Astrid, Susanna und Conni³ arbeiteten in vier verschiedenen Kindergärten und leiteten dort jeweils eine Gruppe. Sie waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 27 und 47 Jahre alt (Durchschnitt 36 Jahre) und hatten bereits durchschnittlich 11,9 Jahre im Kindergarten gearbeitet. Alle Pädagoginnen haben die für ihren Beruf vorgesehene pädagogische Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Elementar-

pädagogik (BafEP) bzw. Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) absolviert, Karo verfügt darüber hinaus über ein Universitätsstudium und eine Zusatzausbildung für Montessoripädagogik und Lisa über eine Zusatzausbildung im Bereich Früherziehung. Tabelle 1 bietet einen Überblick:

Name	Kindergarten	Alter	Dienstjahre
Clara	KG1	29	4,5
Karo	KG2	47	13
Lisa	KG2	27	8
Astrid	KG3	40	20
Susanna	KG3	41	16
Conni	KG4	34	10

Tabelle 6: Übersicht über die interviewten Pädagoginnen

Methode

Die sechs Interviews wurden mit einem Feldrekorder aufgezeichnet und nach den HIAT-Konventionen (s. Anhang) in EXMARaLDA transkribiert. Die Auswertung in MAXQDA erfolgte nach der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse mit einem deduktiv-induktiven Kategoriensystem (Kuckartz, 2018, S. 95). Zunächst wurden Hauptkategorien basierend auf den Themen der Interviewleitfäden erstellt. Diese Leitfäden waren zuvor theoriegeleitet entwickelt, mehrfach pilotiert und vor ihrer Anwendung im Projekt entsprechend überarbeitet worden. Die deduktiv erstellten Kategorien wurden in mehreren Arbeitsschritten am Datenmaterial weiter verfeinert und ausdifferenziert (Kuckartz, 2018, S. 95). Die Kodierung der Daten erfolgte zu verschiedenen Zeitpunkten sowohl durch die Autorin alleine als auch durch Mitglieder des Projektteams. Anschließend wurden die Ergebnisse abgestimmt, um die Reliabilität der Kategorien zu erhöhen.⁴

Analyse der Interviews

Persönliche Einstellung zu Mehrsprachigkeit

Die Interviews begannen jeweils mit der Frage nach der persönlichen Einstellung der Elementarpädagogin zum Thema Mehrsprachigkeit. Mit leichten Abweichungen lautete die diesbezügliche Formulierung „*Welche Bedeutung hat Mehrsprachigkeit für dich persönlich?*“. Von den sechs befragten Pädagoginnen erklärten vier, dass Mehrsprachigkeit für sie eine große persönliche Bedeutung habe. Ihre Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit kann als sehr positiv bezeichnet werden. So antwortet etwa Clara (KG1) auf die Frage, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit für sie persönlich habe (s37): „*Für mich persönlich? Ja, ähm ich finds ganz wichtig und ich finds auch schön, wenn Eltern ähm das auch zu Hause so leben, ja.*“ (s38-42). Sie führt ihre Antwort noch etwas aus und endet mit „*Also ich finds total wichtig*“ (s51-52). Ähnlich argumentiert Lisa (KG2), die auf die gleich formulierte Frage zunächst antwortet, dass sie im privaten Umfeld „*eigentlich gar keine Schnittstellen mit Mehrsprachigkeit*“ habe (s25), es ihr aber im Kindergarten „*urwichtig*“ sei (s28): „*Also ich leg da echt drauf Wert und ich mag das gar nicht, wenn irgendwer sagt, nein, du darfst nicht in der Sprache sprechen oder so irgendwas*“ (s29-33).

Zwei Pädagoginnen, Karo (KG2) und Astrid (KG3), antworten etwas verhaltener: Karo, die als einzige der befragten Pädagoginnen selbst mehrsprachig ist, bezeichnet Mehrsprachigkeit schlicht als „normal“.

Astrid dagegen antwortet zunächst auf die Frage „*Welche Bedeutung hat Mehrsprachigkeit für dich persönlich?*“ (s20) mit „•• Für mich persönlich a ziemlich große“ (s21) und führt im Folgenden aus, dass sie selbst in einer Gemeinde lebe, in der es einen großen Anteil an mehrsprachigen Personen gäbe, was sich auch – ihrer Einschätzung nach – teilweise negativ bzw. problematisch auf den Kindergartenbesuch ihres eigenen Kindes auswirke, da „*wir eigentlich in der Minderheit schon waren*“ (s23). Interessanterweise bezieht sie sich selbst als Erziehungsberechtigte auch in die Gruppe der „*Minderheit*“ im Kindergarten ein. Das Problem, das sich aus der großen Anzahl Slowakisch sprechender Kinder im Kindergarten ihres Kindes ergeben habe, sei gewesen, dass „*hoit so viele Kinder nicht ihre Sprache* [gemeint ist die ihrer Tochter] *sprechen*“ (s25). Sie vergleicht die Situation daraufhin mit dem Kindergarten, in dem sie arbeitet, und erklärt (s26-32):

Und da bei uns is es hoit so, dass wir ned nur eine Sprache haum, jetzt so wie bei uns zu Hause Slowakisch, sondern da is es halt sehr gemischt. •• Oiso i hob sehr viele •• Kinder mit einer nicht-deutschen Muttersprache` ((1,9s)) Meiner Meinung nach tun sich die Kinder leichter, weils, • weil Deutsch quasi die • Gesamtsprache is, also de, de alle dann sprechen müssen. Weil es is jetzt kana irgendwie, wo i sog, okay, die sprechen jetzt nur Slowakisch miteinander, weils halt afoch ned so viele gibt von einer Sprache` Uund •• des is do find i schon einfacher.

Astrid bezeichnet also die Situation in ihrem eigenen Kindergarten als „einfacher“, weil die Anzahl der Kinder mit denselben Erstsprachen so gering sei, dass diese gar nicht die Möglichkeit hätten, ihre Erstsprache häufig zu verwenden. Deutsch sei „quasi die Gesamtsprache, (...) de alle dann sprechen müssen“. Ihre persönliche Einstellung zu Mehrsprachigkeit kann aus dieser Antwort nicht eindeutig abgeleitet werden. Astrid scheint aber Mehrsprachigkeit dann zu problematisieren, wenn mehrsprachige Personen in Anwesenheit monolingual deutschsprachiger Personen die Gelegenheit haben, nicht-deutsche Sprache zu verwenden, während sie das Gegenteil, also die fehlende Möglichkeit, eine gemeinsame nicht-deutsche Sprache zu sprechen, befürwortet bzw. Mehrsprachigkeit in diesem Fall nicht negativ bewertet.

Von den sechs befragten Pädagoginnen scheinen demnach vier explizit positive Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit aufzuweisen (Clara, Lisa, Susanna, Conni). Eine Befragte ist laut ihren Aussagen neutral eingestellt (Karo) und eine Pädagogin (Astrid) weist eine ambivalente Haltung auf.

Rolle von Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Im Anschluss an die Frage nach der persönlichen Bedeutung von Mehrsprachigkeit wurde in den Interviews nach der *Rolle von Mehrsprachigkeit im Kindergarten* gefragt. Die drei Pädagoginnen Clara (KG1), Karo und Lisa (beide KG2) stimmen darin überein, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten eine „große Rolle“ spiele, Karo bezeichnet die Rolle sogar als „essentiell“. Alle geben auch an, dass in ihren jeweiligen Kindergärten Mehrsprachigkeit positiv besetzt sei.

Astrid (KG3) dagegen zögert bei der Frage nach der Rolle von Mehrsprachigkeit im Kindergarten zunächst fast drei Sekunden lang mit ihrer Antwort, seufzt, macht wiederum eine Pause, seufzt erneut, pausiert noch einmal und kommt dennoch zu keinem Schluss: „((2,9s)) *Welche Rolle? Bff` ((3,8s)) Jo, welche Rolle, hmm` ((2,0s)) Hmm, hmm`*“ (s185-189). Danach berichtet sie etwas zusammenhanglos von einem im Vorjahr begangenen „*Multikulti-Fest*“ (s190) im Kindergarten,

einem „*aufgrund der vielen Sprachen (...) länderübergreifende[n] Fest*“ (s192), um die Frage letztendlich so zu beantworten: „*Oiso es is eh generell im ganzen Haus, ((1,2s)) jo, rennts, rennts im Prinzip immer mit und wir versuchens hoit so gut wies geht zu, zu integrieren*“ (s196-200). Sie meint damit anscheinend, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten stets gegenwärtig sei, wohl in einer nicht näher definierten Form berücksichtigt werde („*rennts im Prinzip immer mit*“) und vom Personal „*integriert*“ werde. Als Beispiel nennt sie die Neuankunft von „*indischen Kindern*“ in einer der Gruppen (s201), woraufhin Indien zum Thema gemacht worden sei (s202).

Auch Susanna aus demselben Kindergarten (KG3) zögert bei ihrer Antwort zunächst, bricht eine Äußerung ab, beginnt erneut mit dem nicht fortgeführten „*Die Rolle im Kindergarten*“, um davon zu sprechen, dass mehrsprachige Kinder am Beginn „*bissl mehr Schwierigkeiten*“ hätten (s39): „*((0,7s)) Naja ich... Die Rolle im Kindergarten, ich denke, dass die Kinder einfach ((1s)) vielleicht am Anfang bissl mehr Schwierigkeiten haben, sich einzuleben im Kindergarten, aber eine Riesenbereicherung dann auch für die anderen Kinder sind, • weil sie einfach von außen etwas mitbringen zu uns herein, was wir sonst nicht hätten.*“ (s39). Wie sich die Bereicherung konkret auswirke, führt sie nicht weiter aus. Die Nachfrage der Interviewerin, ob Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten positiv, negativ oder neutral besetzt sei, beantwortet sie mit „*•• Ich finde das eigentlich relativ neutral*“ (s52), um kurz darauf noch zu ergänzen: „*Aber es ist jetzt nicht, nicht so, dass ich sag, ahm es gibt nur die Mehrsprachigkeit und es gibt nur Deutsch in der Gruppe. •• Ah unsere Kinder, die mehrsprachig groß werden, sprechen in der Gruppe hauptsächlich eigentlich Deutsch, muss ich auch dazu sagen. Ja, also es ist jetzt nicht so, dass, • dass das sehr dominant in der Gruppe is, die Kinder wollen das oft nicht dann*“ (s70).

Connis Antwort (KG4) fällt ebenfalls zu Beginn etwas unklar aus: Auf die Frage „*Und welche •• äh, Rolle spielt Mehr/ Mehrsprachigkeit da im Kindergarten?*“ (s41) zögert auch sie kurz und verweist dann auf die mehrsprachigen Kinder, „*die sich eben in anderen Sprachen unterhalten*“ (s42). Sie spricht im Anschluss über die Eingewöhnung mehrsprachiger Kinder und die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, dass manche Kinder dabei noch kein bzw. wenig Deutsch können (s43-76). Die Nachfrage, ob Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten positiv, negativ oder neutral besetzt sei, beantwortet sie jedoch mit „*Ich würd schon sagen eher positiv*“ (s81).

Von den sechs Befragten betonen drei (Clara, Karo und Lisa), dass Mehrsprachigkeit eine große bzw. wichtige Rolle spiele und in ihrem Kindergarten positiv besetzt sei. Astrid hingegen, die sich zuvor bereits ambivalent hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit geäußert hatte, beantwortet die Frage nach der Rolle von Mehrsprachigkeit nicht direkt. Sie gibt lediglich an, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten auf nicht näher bestimmte Weise integriert werde. Für Susanna, die im selben Kindergarten arbeitet, ist es ebenfalls schwierig, die Frage klar zu beantworten. In ihrer Antwort verweist sie sowohl auf die „*Schwierigkeiten*“ der mehrsprachigen Kinder als auch auf die von ihnen ausgehende „*Bereicherung*“. Sie beschreibt die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten als neutral, betont jedoch, dass Deutsch dort ohnehin dominant sei. Auch Connis Antwort bleibt vage: Sie erklärt zwar, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten „*eher positiv*“ besetzt sei, weist jedoch ebenfalls auf die Herausforderungen hin, die ihrer Meinung nach mit Mehrsprachigkeit verbunden sind.

Konzept zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Ausbildung

Einigkeit besteht bei den befragten Pädagoginnen in der Frage, ob es im jeweiligen Kindergarten ein Konzept oder eine Strategie im Umgang mit Mehrsprachigkeit gebe: Alle verneinen dies. Stellvertretend für die gesamte Gruppe sei hier Astrids Antwort wiedergegeben: „*Eigenes Konzept*

•• *gibts ned*, •• *na*. Also a eigenes Konzept, jetzt so richtig nur auf des ausgelegt, gibts ned.“ (s210-215). Auch auf die Frage, ob das Kindergartenpersonal ihrer Meinung nach ausreichend im Hinblick auf Mehrsprachigkeit ausgebildet sei, reagieren alle Befragten mit einer Verneinung. Stellvertretend für die gesamte Gruppe sei hier Lisas Antwort genannt „*Nein. Definitiv nicht.*“ (s386-387).

Erstsprachförderung als Aufgabe des Kindergartens

Uneinig sind sich die befragten Pädagoginnen bei der Frage, ob die Förderung der kindlichen Erstsprachen Aufgabe des Kindergartens sei – in Analogie zur Deutschförderung, die einen offiziellen Bildungsauftrag des Elementarbereichs ausmacht (s. Forschungsstand) und von den Befragten an keiner Stelle in den Interviews hinterfragt wird. Zustimmend zeigen sich Clara (KG1), Lisa (KG2) und Astrid (KG3). Clara und Lisa führen dabei die Interdependenz der Sprachen an, dass also die Förderung der Erstsprachen einen Nutzen für die Aneignung des Deutschen habe. So antwortet Clara etwa: „Also ich finds schon gut, weil ich denk ma, wenn sie die Erstsprache gut können, tun sie sich dann in Deutsch, also auf Deutsch auch einfacher, ja.“ (s375-377). Auch Lisa argumentiert ähnlich, wobei sie in ihrer Antwort wohl auf die sogenannte „doppelte Halbsprachigkeit“ anspielt:

Ähm, und dann denk ich mir, wenn ein Kind zum Beispiel jetzt zwei Sprachen hat und in der Erstsprache nicht sicher ist und dann in der Zweitsprache nicht sicher ist, dann ist es nie in einer Sprache sicher` Und ich find schon, dass das auch eine Aufgabe wäre (s485-487).

Astrid dagegen stellt keinen Bezug zum Deutschen her: Auf die Frage nach der Förderung von Erstsprachen im Kindergarten antwortet sie: „••• Jo, find i wichtig, • dass die Kinder die Erstsprache sehr wohl weitersprechen oder, oder a, dass die Eltern zu Hause mit de Kinder •• in der Erstsprache sprechen.“ (s142). Etwas später betont sie erneut, dass die Kinder „die Muttersprache •• jo ned verlernen“ (s153) sollen.

Susanna (KG3) und Conni (KG4) sind offenbar unschlüssig bei ihrer Antwort und bringen übereinstimmende Argumente vor: Die Förderung der kindlichen Erstsprachen sei „keine primäre Aufgabe“ des Kindergartens (Conni, s514), allerdings „ein Teil schon“ (Susanna, s319). Beide weisen darauf hin, dass es Eltern gebe, die es „zu Hause nicht schaffen“ (Conni, s514, bezieht sich auf „die Sprachförderung“) bzw. wenn Kinder viele Stunden täglich im Kindergarten seien, dass diese „wenig Möglichkeiten sonst noch [haben], ja, •• dass sie zu diesem Spracherwerb kommen“ (Susanna, s326-328). Beide Pädagoginnen verweisen auf die vermeintliche Abhängigkeit der Sprachen: Conni spricht von der „Vorstufe, um Deutsch zu lernen“ (s514) und Susanna erklärt „Und grad bei Zweisprachigkeit weiß man sowieso, dass das parallel laufend nur funktionieren kann“ (s329-333). Conni und Susanna kommen aber zu unterschiedlichen Schlüssen: Conni spricht sich – vorbehaltlich der dafür notwendigen Ressourcen – für die Förderung der kindlichen Erstsprachen im Sinne der Unterstützung der Deutschkenntnisse aus:

Aber ••• ich denk mir, grad für die Kinder is es halt für die Schule ((1,6s)) einfacher, wenn sie es verstehen dann. Also im Sinne von das Beste fürs Kind, ((1,1s)) wärs super, wenn mas hätten (s528-533).

Auch Susanna argumentiert mit der Schule und den dort erwarteten Deutschkenntnissen:

Jo, ich denke, der Fokus sollte schon auf Deutsch jetzt bei uns sein` Das denk ich schon, dass das wichtig is` Ja, weil wir halt natürlich auch die Kinder jetzt vorbereiten, auf das, dass sie später dann in die Schule gehen (...) (s351-354).

Für die Förderung der Erstsprachen sieht sie daher „keinen großen Bedarf dahingehend eigentlich“, außer „wenn das Kind • enorme Defizite oder so in der Muttersprache hat“ (s362).

Als Einzige gänzlich ablehnend zeigt sich Karo (KG2), die der Meinung ist, dass die Förderung der Erstsprachen Aufgabe des Elternhauses sei.

Von den sechs Befragten wird die Förderung der kindlichen Erstsprachen im Kindergarten grundsätzlich vier Personen (Astrid, Clara, Lisa, Conni) befürwortet. Drei von ihnen jedoch mit Verweis darauf, dass die Erstsprachförderung die Deutschaneignung unterstütze(n solle). Zwei Pädagoginnen stehen der Erstsprachförderung (eher) ablehnend gegenüber: Susanna argumentiert, dass vor allem die Deutschförderung die Aufgabe des Kindergartens sei, während Karo der Meinung ist, dass die Verantwortung für die Erstsprachförderung bei den Eltern liege. Bemerkenswert ist dabei, dass ausgerechnet Astrid, deren frühere Antworten eher ambivalent waren, sich uneingeschränkt positiv zur Frage nach der Förderung der kindlichen Erstsprachen äußert.

Zusammenführung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vier der sechs befragten Pädagoginnen eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit haben (Lisa, Karo, Conni, Clara) während die Haltungen der anderen beiden (Susanna, Astrid) als neutral bzw. ambivalent einzustufen sind. Obwohl drei der Befragten angeben, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Kindergarten eine große oder wichtige Rolle spiele, fehlt in allen vier Einrichtungen offenbar ein konkretes Konzept für den Umgang damit. Zudem bewerten alle interviewten Elementarpädagoginnen ihre eigene Ausbildung zum Thema Mehrsprachigkeit als unzureichend. Die Förderung kindlicher Erstsprachen wird von vier der Befragten grundsätzlich befürwortet, während die übrigen zwei Pädagoginnen dieser ablehnend gegenüberstehen.

Die hier vorgestellten Elementarpädagoginnen können den von Kratzmann et al. (2017) identifizierten Einstellungsausprägungen von pädagogischen Fachkräften zu Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen folgendermaßen zugeordnet werden: Clara und Lisa vertreten eine multilingual-pädagogische Einstellung, indem sie sich wiederholt positiv über die kindliche Mehrsprachigkeit äußern und auch die Förderung der kindlichen Erstsprachen im Kindergarten befürworten. Karo, die selbst mehrsprachig ist, steht Mehrsprachigkeit grundsätzlich sehr positiv gegenüber und bezeichnet sie als „Realität“. Kaiser-Kratzmann et al., (2022, S. 88) beschreiben es als charakteristisch für eine multilingual-pädagogische Einstellung, Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ zu betrachten“. Karos Beschreibung der Mehrsprachigkeit als „Realität“ spiegelt diese Haltung wider. Karo spricht sich gegen die Förderung von Erstsprachen im Kindergarten aus, was mit Di Venanzios Ergebnissen (2024, S. 327) korrespondiert, wonach mehrsprachige Fachkräfte die Förderung von Erstsprachen im Kindergarten stärker ablehnen als ihre einsprachigen Kolleg*innen.

Auch Susanna und Conni stehen Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv gegenüber, heben jedoch mehrfach die Herausforderungen hervor, die damit einhergehen können. Beide betonen die Bedeutung der sprachlichen Vorbereitung der Kinder auf die Schule und zeigen sich ambivalent in Bezug auf die Förderung der Erstsprachen. Ihre Haltung ist überwiegend von einer kompensatorischen Perspektive geprägt, die darauf abzielt, vermeintliche Nachteile, die durch Mehrsprachigkeit entstehen könnten, auszugleichen.

Astrids Einstellung lässt sich mit den hier präsentierten, kurzen Ausschnitten nicht eindeutig zuordnen. Sie weist sowohl Aspekte einer multilingual-pädagogischen als auch einer assimilatorischen Haltung auf: Einerseits plädiert sie für die Beibehaltung und Förderung der kindlichen Erstsprachen, andererseits scheint sie Vorbehalte gegenüber Mehrsprachigkeit zu haben, wenn diese das gegenseitige Verständnis behindere bzw. wenn sie selbst oder ihr Kind davon beeinträchtigt werden.

Nach der Klassifizierung von Winter (2022), die pädagogische Fachkräfte danach einteilt, ob sie Mehrsprachigkeit als (Bildungs-)Voraussetzung, Bereicherung, Herausforderung oder Hindernis betrachten, zeigen Clara, Lisa und Karo eine Haltung, die Mehrsprachigkeit vor allem als Voraussetzung und Bereicherung wahrnimmt. Bei Susanna und Conni stehen hingegen die Aspekte Herausforderung und möglicherweise Hindernis im Vordergrund. Astrids Haltung ist dagegen ambivalent, da sie Mehrsprachigkeit sowohl als Bereicherung als auch als Hindernis betrachtet.

Die in anderen Studien beobachteten Widersprüche in den Aussagen von Pädagoginnen, die zwar eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit zeigen, jedoch die Förderung kindlicher Erstsprachen ablehnen (Braband 2019; Di Venanzio, 2024), treten teilweise auch im vorliegenden Sample auf. Während die meisten der positiv eingestellten Pädagoginnen die Förderung von Erstsprachen befürworten, lehnt Karo diese ab und betrachtet sie als Aufgabe der Familie.

Bemerkenswert ist, dass keine der Pädagoginnen in ihren Antworten die Möglichkeit erwähnt, selbst aktiv die Förderung anderer Sprachen als Deutsch (zumindest in Ansätzen) oder eine umfassende Mehrsprachigkeitsförderung für alle Kinder umzusetzen. Dies korrespondiert mit dem Befund, dass sich die positiven Einstellungen von Fachkräften in Bezug auf (sprachliche) Diversität nicht oder kaum in der Praxis niederschlagen (Di Venanzio, 2024; Dott et al., 2022; Kaiser-Kratzmann et al., 2022) und eine systematische und gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit meist fehlt (Dott et al., 2022, S. 45). Die Förderung kindlicher Erstsprachen findet auch in österreichischen bildungspolitischen Dokumenten kaum Beachtung. Ob sie in Zukunft zu den Aufgaben elementarpädagogischer Einrichtungen zählen wird, bleibt eine offene Frage und liegt im Verantwortungsbereich der Bildungspolitik.

Die in anderen Studien festgestellten Zusammenhänge zwischen dem Alter sowie dem Ausbildungsniveau und der Einstellung zu Mehrsprachigkeit (Di Venanzio, 2024; Kratzmann et al., 2017) können im vorliegenden Beitrag aufgrund der zu geringen Samplegröße weder bestätigt noch widerlegt werden. Die Selbsteinschätzung der Elementarpädagoginnen, ihre Ausbildung im Bereich Mehrsprachigkeit sei unzureichend, ist jedoch als alarmierend zu bewerten. Kratzmann et al. (2017, S. 253) warnen vor einer möglichen „Deprofessionalisierung“, die durch eine verkürzte oder unzureichende Ausbildung entstehen könnte. Ihre Forschungsergebnisse zeigen, dass sowohl fundiertes Wissen über Mehrsprachigkeit als auch eine positive Einstellung dazu „bedeutsam“ für die erfolgreiche Integration von Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag sind (Kratzmann et al., 2017, S. 253)

Fazit & Ausblick

Die hier interviewten Elementarpädagoginnen berichten übereinstimmend davon, dass in ihren Kindergärten Mehrsprachigkeit akzeptiert und wertgeschätzt wird. Das Ausmaß dieser Wertschätzung und Anerkennung scheint jedoch zu variieren genauso wie die Rolle, die Mehrsprachigkeit im jeweiligen Kindergarten einnimmt. Laut den Aussagen der Interviewten gibt

es in keinem der Kindergärten eine Strategie für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Hinsichtlich der Frage, ob die Förderung kindlicher Erstsprachen die Aufgabe des Kindergartens sei, besteht Uneinigkeit.

Die Aussagen der interviewten Elementarpädagoginnen spiegeln einerseits die – teils ungenauen – gesetzlichen Vorgaben wider, die die Deutschförderung als zentrale Aufgabe des Kindergartens definieren, während die „Förderung der Mehrsprachigkeit“ (BMBWF, 2022) dieser klar untergeordnet ist und primär als Mittel zum Zweck, nämlich der Deutschaneignung, betrachtet wird. Andererseits gehen die Ansichten der befragten Pädagoginnen über diese Vorgaben hinaus, insbesondere in Bezug auf den Stellenwert, die Förderung und das Zulassen anderer Sprachen als Deutsch in elementarpädagogischen Einrichtungen. Die Förderung der Erstsprachen ist ein kontroverses Thema, das in der Bildungspolitik weiterhin ungeklärt bleibt.

Die von den Pädagoginnen berichtete unzureichende Ausbildung im Bereich Mehrsprachigkeit muss als kritisch angesehen werden, da fundiertes Wissen und eine positive Haltung für die Berücksichtigung und den Einbezug von Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag wichtig sind. Die präsentierten Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer verstärkten Professionalisierung des pädagogischen Fachpersonals, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit.

Anmerkungen

1. Im Verlauf des Projekts wurde besonders auf die Einhaltung ethischer Standards geachtet, insbesondere im Hinblick auf die vulnerable Zielgruppe.
2. Für eine Übersicht zum Projekt siehe Blaschitz (2025) sowie shik.univie.ac.at (26.03.2025).
3. Die intensive Phase der Datengenerierung in den Projektkindergärten brachte es mit sich, dass das Projektteam mit dem Kindergartenpersonal größtenteils per Du war. Die hier genannten Namen sind Pseudonyme.
4. Da die Daten einem laufenden Forschungsprojekt entstammen, ist das Kategoriensystem derzeit noch nicht einsehbar.

Literatur

- Blaschitz, V. (2025). *Bericht zum Projekt „Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten“*. In C. Kiele, Z. Huang Korter, T. Pham, J. Ricart Brede (Hrsg.), *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift*, 18, 180–187. <https://doi.org/10.18452/33018>
- Blaschitz, V., Weichselbaum, M., Çelik Tsonev, S. & Grond, A. (2021). *Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich*. *Info DaF*, 48(6), 614–631.
- Bundesministerium für Bildung. (2022). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/148/20220920>
- Braband, J. (2019). *Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen*. transcript.

- Di Venanzio, L. (2024). *Mehrsprachigkeit ist toll, aber...? Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur mehrsprachigen Sprachbildung und Förderung von Herkunftssprachen im Elementarbereich*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29 (2), 307–338.
- Dott, J., Beckerle, Ch., Minnerup, N. (2022). *Perspektive pädagogischer Fachkräfte auf Sprachförderung in Kitas*. Forschung Sprache, 10 (2), 35–49.
- Kaiser-Kratzmann, J., Weigl, K. & Sawatzky, A. (2022). *Entwicklung zu mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebungen*. In J. Kaiser-Kratzmann & S. Sachse (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 83–105). Waxmann.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. & Sachse, S. (2017). *Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20, 237–258.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Reich, H. H. (2009). *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Waxmann.
- Statistik Austria (2024). *Kindertagesheimstatistik 2023/24*.
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/kindertagesheime-kinderbetreuung>.

Transkriptionskonventionen HIAT

s	Segment im Transkript
.	gleichbleibende Intonation am Äußerungsende bzw. Äußerungen ohne Modus
...	abgebrochene Äußerungen
/	selbstinitiierte Korrektur
<u>unterstrichen</u>	Auffallende Betonung einer Silbe oder eines Worts
•, •• oder •••	kurze Pausen bis 1 Sekunde
((2s))	Pausen in Sekunden, die länger als eine Sekunde dauern

Zur Autorin

Mag. Dr. Verena BLASCHITZ, Studium der Allgemeinen und Angewandten Sprachwissenschaft an der Universität Wien, Promotion 2012. Derzeit als Universitätsassistentin am Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien tätig. Leiterin des FWF-Projekts „Das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder in der Institution Kindergarten“ (Projektnr. P 36670-G).