

**Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten**

Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (Zusammenfassung)



Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann  
Prof. Dr. Mathilde Gyger  
Ursula Käser  
Prof. Dr. Hansjakob Schneider  
Josef Weiss

Juni 2006

Die frühzeitige sprachliche Förderung und die bestmögliche Integration von Kindern aus immigrierten Familien gehören zu den wichtigen Herausforderungen, denen sich die Volksschule und insbesondere auch der Kindergarten stellen müssen. Das Departement Bildung Kultur und Sport (Abteilung Volksschule) des Kantons Aargau hat deshalb eine Studie in Auftrag gegeben, in welcher die verfügbaren Befunde und wegweisende Beispiele zur sprachlichen Förderung von Migrationskindern im Vorschulalter zusammengetragen und analysiert werden. Der Auftrag wurde von Fachleuten der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz übernommen.

Die neue Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden (GAT III), die auf den 1. Januar 2006 in Kraft trat, stellt den Kanton Aargau vor die Aufgabe, den Deutsch-Förderunterricht für Migrationkinder am Kindergarten neu und einheitlich zu regeln. Zudem wird die im Rahmen des Bildungskleeblatts (<http://www.ag.ch/schulstruktur/de/pub/schulstruktur.php>) bzw. der Eingangsstufe geplante Veränderung der Schulstrukturen eine neue Basis für die gezielte und frühe Förderung dieser Kinder schaffen. Im Hinblick auf ein neu zu entwickelndes Sprachförderkonzept legt die Studie jetzt eine Zusammenstellung von empirischen Ergebnissen mit Analysen und Empfehlungen zur Umsetzung vor.

Inhaltlich konzentriert sich die Studie auf sechs Bereiche, denen sowohl in der fachlichen Diskussion, als auch in der Praxis der Sprachförderung grosse Bedeutung beigemessen wird:

## 1. Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

Seit den neunziger Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass phonologische Kompetenzen (Erkennung von Lauten) eine Art Steigbügelfunktion für den Spracherwerb bereits im ersten Lebensjahr übernehmen. Erste Förderangebote, auch mit besonderer Berücksichtigung von Migrantinnen und Migranten, sind erprobt und evaluiert worden – und haben auch bereits Widerspruch hervorgerufen. In der Schweiz bekannt sind das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache und das Kon-Lab-Programm (Modul „Sprachrhythmus und Wortbildung“). Letzteres umfasst neben Angeboten zur Förderung der phonologischen Bewusstheit auch Teile, welche die Grundlagen der Grammatik und die Schnittstellen zwischen Wortbedeutung und Grammatik fokussieren (S. Bereich 2). Die Studie kommt zu folgendem Schluss:

- Die Förderung von phonologischer Bewusstheit ist sowohl für Migrantinnen und Migranten, als auch für Kinder mit Muttersprache Deutsch zu empfehlen. Überprüft sind Effekte auf die Rechtschreibung und auf Aspekte der Leseleistung (besonders die Lesegeschwindigkeit). Aus theoretischer Sicht ist es zudem plausibel, positive Auswirkungen auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache auch in anderen Bereichen zu erwarten, z.B. beim Konjugations- und Deklinationssystem. Die bewusste Wahrnehmung von Lauten und

Lautgruppen fördert teilweise auch die Sprachproduktion und die Selbstpräsentation von Kindern – ein nicht zu unterschätzender Integrationsfaktor.

- Allerdings reicht die Förderung der phonologischen Bewusstheit als alleinige Massnahme nicht aus, um den Zweitspracherwerb zu fördern. Für die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund sind deshalb zusätzliche Massnahmen notwendig, die z.B. auf die Erweiterung des Wortschatzes und auf den Ausbau der Grammatik abzielen.

## 2. Förderprogramme, die primär sprachlich-kognitiv orientiert sind

Der Förderunterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ / Deutsch für Fremdsprachige, DfF) hat eine lange Tradition im Schweizer Schulwesen. Allerdings wird er zum Teil von dafür wenig qualifizierten Lehrpersonen durchgeführt und es existiert kein verbindliches Curriculum. Sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme vermögen diese Lücke teilweise zu schliessen, indem sie die Lernprogression steuern und Unterrichtseinheiten so aufbereiten, dass den Lehrpersonen ein Stück der notwendigen Expertise abgenommen wird. Zur Zeit konkurrieren mehrere Programme auf dem Markt (u.a. KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. (ZKM); Kon-Lab- Programm, konlab GmbH Frauenfeld), von denen aber noch keines allen wünschbaren Kriterien genügt. Bei der Auswahl und beim Gebrauch sollte vor allem darauf geachtet werden,

- dass eine Sprachstandserhebung integriert ist, mit welcher die Sprachentwicklung der Kinder erkannt und gezielt gefördert werden kann,
- dass sich das Programm auch für Kinder eignet, für die Deutsch eine gänzlich neue Sprache ist,
- dass sich das Programm nicht nur an Erkenntnissen der linguistischen Spracherwerbsforschung, sondern auch an jenen der interkulturellen Pädagogik orientiert.

Ein solches Programm ist nach jetzigem Kenntnisstand jedoch nicht auf dem Markt.

- Bei den Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes sind Beobachtungsverfahren standardisierten Tests vorzuziehen. Grundsätzlich sollte bei diesen Verfahren die Förderung im Vordergrund stehen und nicht die Selektion und der Schulungs- und Erhebungsaufwand muss sich in einem vertretbaren Rahmen halten.

### 3. Frühe Zugänge zur Schrift

Der Kindergarten fördert im Rahmen der täglichen Sprachaktivierung sowohl das Erzählen, als auch den Umgang mit Zeichen; viele Kinder befinden sich bereits in der Phase des (ungesteuerten) Schriftzeichenerwerbs. In diesem Zusammenhang interessieren Unterstützungsmassnahmen zum einen insbesondere für jene Kinder, die in schriftfernen Umgebungen aufwachsen und deshalb erst recht auf eine schulische Frühförderung angewiesen sind und zum anderen für Kinder, welche Deutsch als zweite oder je nachdem auch als dritte Sprache lernen. Häufig, wenn auch längst nicht in allen Fällen, treten Schriftferne und Fremdsprachigkeit miteinander auf. Auf Grundlage von Studien zum Erzähl- und Schrifterwerb und anlehnend an bisherige Beobachtungen lassen sich folgende Empfehlungen zur Unterstützung einer positiven literalen (d.h. auf Schrift gerichteten) Entwicklung ableiten:

- Sowohl die Erzählaktivität als auch die Begegnung mit Zeichen und Schrift, mit Büchern und anderen Medien sollen im Kindergarten verstärkt angeregt werden, dies im Rahmen einer offenen und stark individualisierenden Förderung.
- 
- Dem entsprechend sind die Lernziele so zu formulieren, dass sie auf den Ausbau von Erfahrung im Umgang mit Geschichten, mit Bild- und Schriftmedien (und nicht auf ein stoffliches Pensum) fokussiert sind.
- 
- Das Grundausbildungs- und Weiterbildungskonzept für Kindergartenlehrpersonen soll entsprechend weiterentwickelt werden.

### 4. Förderung in der Erstsprache

Seit den 80-er Jahren sind empirische Studien bekannt, die auf die Wichtigkeit der Erstsprachkompetenz für den Zweitspracherwerb hinweisen. Dementsprechend ist die Förderung der Entwicklung in der Erstsprache dringend gewünscht im Hinblick auf die Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern. U. a. hat sich in deutschen Projekten gezeigt, dass die schulische Förderung beider Sprachen sowohl für die sprachliche Entwicklung als auch für die Entwicklung von schulischer Leistungsfähigkeit allgemein günstig ist. Ein kontinuierlicher und beide Sprachen koordinierender Unterricht schneidet dabei besonders gut ab. So haben sich die Städte Basel und Zürich für die Förderung eines integrierten Unterrichts in Heimatlicher Sprache und Kultur HSK – wenn möglich im Teamteaching – und eine starke Integration der HSK-Lehrpersonen in die Kollegien entschieden. Folgende Empfehlungen lassen sich ableiten:

- Kontinuierlicher und beide Sprachen koordinierender Unterricht schneidet besonders gut ab. Die Erstsprache soll möglichst lange gefördert werden. Findet

Erstsprachförderung abgekoppelt vom restlichen Unterricht statt, geht der Effekt nicht über die Verbesserung der Erstsprachkompetenz hinaus. Sonst ist die Verbesserung der allgemeinen Leistungsfähigkeit möglich.

- Für die Kindergartenstufe selber sind noch wenig wissenschaftlich fundierte Erfahrungen mit der Erstsprachförderung vorhanden. Eine Kombination mit Massnahmen zur Förderung des Zugangs zur Schrift und zum Einbezug der Eltern ist aber auf jeden Fall wünschbar. Von der Erstsprachförderung ist nicht nur eine Stärkung der Erstsprach- und/oder Zweitsprachkompetenzen und eine Stärkung der bikulturellen Identität zu erwarten, sondern auch eine erhöhte Sprachbewusstheit – bei entsprechender Anlage des Förderkonzepts auch bei den deutschsprachigen Kindergartenkindern.

## 5. Zusammenarbeit von Kindergarten und ausserschulischen Angeboten

Verschiedene Personen und Institutionen wirken – vor oder parallel zum Kindergarten – auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund ein. Dazu gehören neben Eltern und anderen Familienangehörigen auch Tagesmütter, Betreuungspersonen in Krippen, Horten und Kindertagesstätten, Spielgruppenleiterinnen usw. So gross die Zahl der auf Sprachförderung ausgerichteten Aktivitäten und Akteure in diesem Bereich ist, so selten sind wissenschaftliche Begleitung und Evaluationen, die über blosser Erfahrungsberichte hinausgehen. Wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse sind deshalb noch kaum vorhanden. Aus den Erfahrungen der vielen realisierten Modelle lassen sich aber folgende Hinweise ableiten:

- Die Schnittstelle Kindergarten-Primarschule ist sorgfältig zu überprüfen und in ein Gesamtsprachenkonzept einzubinden.
- Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindergartenlehrperson und weiteren Personen, die einen Beitrag zur kindlichen Sprachförderung leisten, ist systematisch auszubauen. Gegenseitige Erwartungen müssen geklärt und die Aufgaben klar definiert werden.
- Sprachförderung sollte in kleinen Gruppen von maximal 7 Kindern und durch ausgebildete Fachpersonen geschehen.

- Sprachfördermassnahmen sind als Auftrag über die gesamte Schulzeit anzusehen; es reicht nicht, sie auf den Kindergarten zu beschränken.
- Sprachfördermassnahmen müssen mit den vorhandenen personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen leistbar sein, resp. die Ressourcen müssen entsprechend angepasst werden.
- Sprachfördermassnahmen müssen wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden, besonders auch in Bezug auf ihre langfristigen Effekte. Nur dann sind zuverlässige Aussagen über ihre Effektivität machbar.

## 6. Hochdeutsch im Kindergarten

Für den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund sind ausreichende Kompetenzen in der Schul- und Selektionssprache Hochdeutsch unerlässlich. Das Bewusstsein dafür, dass sich solche Kompetenzen selbst bei lebenslangem Aufenthalt in der deutschsprachigen Schweiz nicht von allein einstellen, ist in den letzten Jahren – nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie – gewachsen. Die frühzeitige Förderung in der Standardsprache stärkt die spätere schulsprachliche Sicherheit und unterstützt einen positiven Zugang zur Leistungssprache Hochdeutsch. In der Schweiz sind bereits einige Schulversuche auf Kindergartenenebene durchgeführt, teilweise auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert worden. Folgende Empfehlungen können aus den bisher vorhandenen Studien abgeleitet werden:

- Ein konsequentes Hochdeutsch ist vor allem für Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten, eindeutig von Vorteil. Bringen die Kinder bereits Deutschkenntnisse mit, profitieren sie ebenfalls, aber nicht ganz so stark. Abgesehen von den veränderten Anforderungen an die Lehrpersonen spricht nichts gegen, aber einiges für den Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten.
- Mit der Einführung von Hochdeutsch im Kindergarten muss jedoch eine intensive Begleitung und Weiterbildung der betroffenen Lehrpersonen einhergehen. Dazu gilt es, geeignete Weiterbildungskonzepte und -angebote zu entwickeln.

Die Weiterbildung der Kindergartenlehrpersonen ist zentral, und dies nicht nur im Hinblick auf den Gebrauch der Standardsprache, sondern für die Bewältigung all jener Aufgaben, die sich mit den Anforderungen einer differenzierten und professionellen Sprachförderung in den in der Studie beschriebenen Bereichen stellen. Abschliessend rät die Studie in diesem Zusammenhang zur interkantonalen Zusammenarbeit, damit Erfahrungen und Erkenntnisse mit Sprachförderungsmassnahmen wechselseitig genutzt werden können.

## **Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten**

Literaturstudie erstellt im Auftrag  
des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau



Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann  
Prof. Dr. Mathilde Gyger  
Ursula Käser  
Prof. Dr. Hansjakob Schneider  
Josef Weiss

Juni 2006

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	4
<b>1 Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit</b> .....	7
1.1 Auslegeordnung im Themenfeld .....	7
1.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären .....	9
1.3 Überblick über Ergebnisse: Die Wirksamkeit von Förderprogrammen .....	10
1.3.1 Welche Fragen sind bearbeitet?.....	10
1.3.2 Was hat sich wie bewährt? .....	12
1.3.3 Bewertung.....	15
1.3.4 Offene Fragen .....	16
1.4 Empfehlungen .....	16
<b>2 Sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme</b> .....	17
2.1 Auslegeordnung im Themenfeld .....	17
2.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären .....	19
2.3 Überblick über Förderprogramme und Methoden zur Sprachstandsbestimmung .....	20
2.3.1 Programme und Verfahren zur Sprachstandsbestimmung .....	20
2.3.2 Förderprogramme .....	21
2.3.3 Was hat sich wie bewährt? .....	22
2.3.4 Offene Fragen .....	25
2.4 Empfehlungen .....	25
<b>3 Ansätze an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit</b> .....	27
3.1 Auslegeordnung im Themenfeld .....	27
3.2 Teilaspekte.....	29
3.3 Offene Fragen .....	35
3.4 Empfehlungen .....	35
<b>4 Erstsprachentwicklung und Erstsprachförderung</b> .....	36
4.1 Auslegeordnung im Themenfeld .....	36
4.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären .....	38
4.2.1 Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht.....	38
4.2.2 Bilinguale Angebote.....	39
4.2.3 Begleitende Massnahmen.....	40
4.3 Überblick über Ergebnisse: Die Organisation und Wirksamkeit von Förderprogrammen .....	41
4.3.1 Welche Fragen sind bearbeitet?.....	41
4.3.2 Was hat sich wie bewährt? .....	43
4.3.3 Desiderate.....	45
4.4 Empfehlungen .....	45
<b>5 Modelle der Passung und der Zusammenarbeit von Kindergarten und     ausserschulischen Angeboten</b> .....	47
5.1 Auslegeordnung im Themenfeld .....	47



5.2	Teilaspekte – unterscheiden und erklären .....	49
5.2.1	Sprachförderung durch die Kindergartenlehrkraft .....	49
5.2.2	Sprachförderung durch externe Fachleute .....	50
5.2.3	Mütter als „Lehrerinnen“ .....	52
5.2.4	Mütter als „Lehrerinnen“ mit allgemeinen Förderaufgaben: „HIPPY“ und „Griffbereit“ .....	53
5.2.5	Mütter als Förderinnen der Muttersprache: „Rucksack“ .....	54
5.2.6	Mütter als Deutschlernende .....	55
5.3	Überblick über die Ergebnisse .....	57
5.4	Erkenntnisse und Thesen .....	58
5.4.1	Zielgruppen .....	58
5.4.2	Die Ziele der vorschulischen Förderung .....	59
5.4.3	Die Konkretisierung der Elternarbeit .....	59
5.4.4	Methodische Aspekte .....	60
5.4.5	Organisatorische Aspekte .....	61
5.4.6	Grundlagenforschung, Evaluation, langfristige Begleitung .....	61
5.5	Empfehlungen .....	61
<b>6</b>	<b>Hochdeutsch im Kindergarten</b> .....	<b>62</b>
6.1	Auslegeordnung im Themenfeld .....	62
6.2	Gesichtspunkte und Dimensionen .....	63
6.2.1	Die Entlastung des Zweitspracherwerbs .....	63
6.2.2	Die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache .....	64
6.2.3	Aufbau der schulsprachlichen Kompetenz .....	64
6.3	Überblick über die Ergebnisse .....	65
6.3.1	Welche Fragen sind bearbeitet? .....	65
6.3.2	Darstellung und Diskussion .....	65
6.3.3	Fazit .....	68
6.4	Offene Fragen .....	69
6.5	Empfehlungen .....	69
<b>7</b>	<b>Referierte Literatur</b> .....	<b>70</b>
<b>8</b>	<b>Abkürzungen</b> .....	<b>81</b>

## Einleitung

Die vorliegende Studie wurde im Auftrag des Departements Bildung Kultur und Sport (Abteilung Volksschule) des Kantons Aargau verfasst, mit dem Ziel, die Ergebnisse empirischer Studien zu bereits bestehenden in- und ausländischen Programmen zur sprachlichen Förderung von Migrationskindern im Vorschulalter (Schwerpunkt: 4-7-Jährige) zusammenzustellen, auszuwerten und daraus Empfehlungen abzuleiten, die in die Einwicklung eines zukünftigen Konzepts zur Sprachförderung im Vorschulbereich einfließen können.

Die Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergartenalter lag bisher in den Händen der Gemeinden, doch subventionierte der Kanton Aargau die von vielen Gemeinden angebotenen „Mundartkurse“. Die neue Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden (GAT III), die auf den 1. Januar 2006 in Kraft trat, stellt den Kanton vor die Aufgabe, den Deutsch-Förderunterricht am Kindergarten neu und einheitlich zu regeln. Zudem wird die im Rahmen des Bildungskleeblatts (siehe <http://www.ag.ch/schulstruktur/de/pub/schulstruktur.php>) bzw. der Eingangsstufe geplante Veränderung der Schulstrukturen eine neue Basis für die gezielte Förderung von Migrationskindern im Kindergartenalter schaffen. Damit sind neue Förderkonzepte gefragt.

Im Hinblick auf ein zu entwickelndes Förderkonzept konzentriert sich die Studie auf sechs Themenschwerpunkte, zu denen ein Einblick in den Stand der Diskussion, eine Kurzpräsentation von verfügbaren Daten und Ergebnissen von begleitenden Projekten sowie Hinweise auf offene Fragen gegeben werden. Konkrete Empfehlungen zur Umsetzung im Rahmen eines Sprachförderprogramms für den Kindergarten schliessen hier jeweils an.

Die einzelnen Kapitel sind je einem der folgenden Themenschwerpunkte gewidmet:

### 1 Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit

Seit den neunziger Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass phonologische Kompetenzen eine Art Steigbügelfunktion für den Spracherwerb bereits im ersten Lebensjahr übernehmen. Besonders bedeutsam sind phonologische Kompetenzen dann für den Erwerb des Graphemsystems des Deutschen, denn Phonem-Graphem-Beziehungen sind dafür die Grundlage. Erste Förderangebote (auch mit besonderer Berücksichtigung von MigrantInnen) sind erprobt und evaluiert worden – und haben auch bereits Widerspruch hervorgerufen.

### 2 Sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme

Der Förderunterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ / Deutsch für Fremdsprachige, DfF) hat eine lange Tradition im Schweizer Schulwesen. Allerdings wird er oft von dafür wenig qualifizierten Lehrpersonen durchgeführt und es existiert kein verbindliches Curriculum. Sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme vermögen diese Lücke teilweise zu schliessen, indem sie die Lernprogression steuern und Unterrichtseinheiten so aufbereiten, dass den Lehrpersonen ein Stück der notwendigen

Expertise abgenommen wird. Die Qualität solcher Programme steht und fällt mit ihrer Anbindung an gesichertes Wissen aus der Spracherwerbsforschung, mit ihrer Durchführbarkeit (sind die Lehrkräfte im Stande, ein Förderprogramm im Sinne der AutorInnen durchzuführen) und mit der Gezieltheit der Förderung, die ein Abstimmen mit Ergebnissen von Sprachstandsbestimmungen erfordert.

### **3      Ansätze an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit**

Der Kindergarten fördert im Rahmen der täglichen Sprachaktivierung sowohl narratives Lernen (das Erzählen), als auch den Umgang mit Zeichen; viele Kinder befinden sich bereits in der Phase des (ungesteuerten) Schriftzeichenerwerbs. In diesem Zusammenhang interessieren Befunde und Beobachtungen zum präliteralen Lernverlauf bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache sowie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (L2) oder Drittsprache (L3). Weiter interessieren Erfahrungen und Konzepte, mit welchen das Erzählen und der Umgang mit Zeichen, mit Bild- und Schriftmedien im Kindergarten angeregt werden.

### **4      Erstsprachentwicklung und Erstsprachförderung**

Seit den 80-er Jahren sind empirische Studien bekannt, die auf die Wichtigkeit der Erstsprachkompetenz für den Zweitspracherwerb hinweisen. Demnach wäre die Förderung der Entwicklung in der Erstsprache ein Handlungsdesiderat im Sinne einer Verbesserung der Bildungs- und Berufschancen von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern. In Untersuchungen aus Deutschland, den Niederlanden und den USA sind positive Effekte der Erstsprachförderung auf den Zweitspracherwerb nachgewiesen. Es ist daher zu prüfen, ob der Transfer entsprechender Modelle in den schweizerischen Schulalltag denkbar ist und unter welchen Voraussetzungen mit positiven Effekten zu rechnen ist.

### **5      Modelle der Passung und der Zusammenarbeit von Kindergarten und ausser-schulischen Angeboten**

Verschiedene Personen und Institutionen wirken – vor oder parallel zum Kindergarten – auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund ein. Dazu gehören neben Eltern und anderen Familienangehörigen auch Tagesmütter, Betreuungspersonen in Krippen, Horten und Kindertagesstätten, Spielgruppenleiterinnen usw. Projekte der Zusammenarbeit zwischen institutionellen Betreuungsangeboten und dem Kindergarten interessieren insofern, als sich die Ressourcen der ausserschulischen Angebote im Kindergarten nutzen lassen, sofern eine gewisse Abstimmung zwischen ausserschulischer und vorschulischer Sprachförderung möglich ist.

### **6      Hochdeutsch im Kindergarten**

Für den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund sind ausreichende Kompetenzen in der Schul- und Selektionssprache Hochdeutsch unerlässlich. Das Bewusstsein dafür, dass sich solche Kompetenzen selbst bei lebenslangem Aufenthalt in der deutschsprachigen Schweiz nicht von allein einstellen, ist in den letzten Jahren – nicht

zuletzt aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie – gewachsen. Da bereits bestehende schulische Förderangebote nicht den gewünschten Erfolg erbracht haben und viele mehrsprachige Kinder im Laufe ihrer Schulzeit einen dialektalstandardsprachlichen Mischcode entwickeln, erhofft man sich durch eine frühzeitige Förderung in der Standardsprache eine Stärkung der schulsprachlichen Sicherheit und einen positiveren Zugang zur Leistungssprache Hochdeutsch. In der Schweiz sind bereits einige Schulversuche auf Kindergartenenebene angelaufen, die teilweise wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.

Aarau, Basel und Liestal im Januar 2006

Andrea Bertschi-Kaufmann

Hansjakob Schneider

Mathilde Gyger

Ursula Käser

Josef Weiss

# 1 Förderprogramme zur phonologischen Bewusstheit

## 1.1 Auslegeordnung im Themenfeld

Sprache ist aus Bausteinen aufgebaut: Texte bestehen beispielsweise aus Kapiteln, Kapitel aus Abschnitten, Abschnitte aus Sätzen, Sätze aus Wörtern, Wörter aus Wortbestandteilen und Silben und Silben aus Lauten. Für den routinierten Umgang mit Sprache ist es notwendig, dass die SprachbenutzerInnen über das Wissen um diese Bausteine und über die Bausteine selbst automatisiert und unbewusst verfügen können, anderenfalls haben sie Mühe, z.B. das Wort *Hader*<sup>1</sup> vom Wort *Ader* zu unterscheiden. Was in der Erstsprache ohne Druck und über einen längeren Zeitraum erworben wird, muss im Zweitspracherwerb von MigrantInnen möglichst schnell vonstatten gehen, damit der Anschluss an den Lernstoff gewährleistet ist. Dieser Situation begegnet das Förderkonzept der phonologischen Bewusstheit mit einer Bewusstmachung der lautlichen Elemente von Sprache mit dem Ziel, die Schriftfähigkeiten zu verbessern. Dass die Lautlehre im Schulunterricht einen wichtigen Platz einzunehmen beginnt, ist aber keineswegs offensichtlich:

Lange Zeit hat die Phonologie in der modernen Linguistik ein in sich geschlossenes System ohne starke Bezüge zu anderen linguistischen Teildisziplinen gebildet. Andere sprachwissenschaftliche Gebiete versuchten dagegen, ihre theoretischen Positionen an der Sprachverwendung realer SprecherInnen zu validieren. Nicht selten waren die erzielten Resultate dabei unbefriedigend. So versuchte z.B. die Parameter-Theorie (z.B. Wexler/Manzini 1987) an Spracherwerbsdaten Bestätigung zu finden. Nachdem aber unklar blieb, wie grammatische Parameter im Menschen verankert sein sollten, wie viele es geben sollte etc., begann die Spracherwerbsforschung nach Gebieten zu suchen, die leichter beobachtbar und weniger abstrakt waren. In den neunziger Jahren hat die Phonologie als wahrnehmungsnahe Teildisziplin innerhalb der Spracherwerbsforschung einen wichtigen Platz eingenommen. Es ist heute kaum umstritten, dass phonologische Bewusstheit und Kompetenzen der Prosodie (Betonungsstruktur) eine Art Steigbügelfunktion für den Spracherwerb übernehmen. Man spricht in diesem Zusammenhang vom so genannten *prosodic bootstrapping*, d.h. der Fähigkeit, sich an den eigenen (prosodischen) Stiefeln aus dem metaphorischen Sumpf des Nicht-Beherrschens, z.B. der Grammatik zu ziehen. Dieser Prozess spielt sich bereits (und besonders) im ersten Lebensjahr ab. Verschiedene Studien konnten aufzeigen, dass sich Kinder im ersten Lebenshalbjahr ihr (bereits bei der Geburt teilweise ausgebildetes) Wissen über die Laute (Phonologie) und die Prosodie ihrer Sprache zu Nutze machen, um einen Einstieg in die Grammatik zu finden (vgl. die Übersicht in Höhle/Weissenborn 1999). Im Deutschen ist beispielsweise ein dominantes prosodisches Muster der Trochäus (betonte Silbe/unbetonte Silbe, –○, wie etwa im Wort *Apfel*). Das Erkennen dieses Musters hilft den Kleinkindern bei der Identifikation von Wörtern und Wortbestandteilen – eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau einer Lernergrammatik.

---

<sup>1</sup> Der deutsche Laut [h] stellt für Fremdsprachige aus dem romanischen Sprachraum eine besondere Schwierigkeit dar, weil er als solcher nicht ausgesprochen wird. So finden sich in ihren Texten Fehler wie „er at“ (für „er hat“) oder „hoben“ (für „oben“).

Theoretisch weit offenkundiger ist demgegenüber der Zusammenhang zwischen phonologischem Wissen und Rechtschreibkompetenzen: Das deutsche Graphemsystem ist, wie bei vielen anderen Sprachen auch, bis zu einem gewissen Grad lautgetreu. Fehlende Kenntnis des Lautsystems zieht deshalb mit grösster Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten im schriftlichen Bereich nach sich. Dass gerade die Fremdsprachigen (u.a.) im phonologischen und prosodischen Bereich systematisch Defizite aufweisen, macht sie zu einer Gruppe, der besondere Förderung zukommen muss.

Es gilt an diesem Punkt noch auf folgenden Zusammenhang hinzuweisen: Ob und wie stark sich Schwierigkeiten im phonologischen und prosodischen Bereich auf das Lesen und Schreiben auswirken, hängt wesentlich von der Phonem-Graphem-Beziehung eines spezifischen Schriftsystems ab. Das deutsche Schriftsystem befindet sich bezüglich lautgetreuer Schreibung innerhalb der europäischen Sprachen nach Spencer (1999) etwa im Mittelfeld und liegt zwischen den Extremen Finnisch (regelmässig lautgetreue Schrift) und Englisch (relativ unregelmässig lautgetreu). Sprachvergleichende Forschungen zur Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) haben ergeben, dass die Prozentzahl der von LRS Betroffenen in verschiedenen Ländern mit Zunahme der Regelmässigkeit der Laut-Buchstaben-Beziehung im Schriftsystem abnimmt (vgl. die Übersicht in Spencer 2000). Aber auch bei unauffälligen Kindern sind in der Phase des frühen Schriftspracherwerbs sprachspezifische Unterschiede festzustellen: Deutsche Kinder lesen Wörter schneller und korrekter als englische (Landerl et al. 1997). Anders ausgedrückt: Im Falle einer 1:1-Beziehung zwischen Laut und Schriftzeichen wirkt sich ein phonologisches Manko zwar auch negativ aus; ist aber diese Beziehung mehrdeutig (ein Schriftzeichen kann für mehrere Laute stehen, ein Laut kann durch mehrere Schriftzeichen ausgedrückt werden), so entsteht ein psycholinguistischer Teufelskreis: Das defizitäre Phonemsystem führt zu Schwierigkeiten mit dem Graphemsystem und das mehrdeutige Graphemsystem erschwert den Aufbau eines stabilen Phonemsystems (zum Einfluss des Schriftsystems auf die phonologische Bewusstheit vgl. Leong/Joshi 1997). Aber auch SchülerInnen ohne LRS weisen schriftsystemspezifische Unterschiede auf: Im Deutschen sind die Strategien für den Leseerwerb überwiegend alphabetischer Natur, im Englischen hingegen, kommen relativ häufiger Strategien vor, die das Schriftbild ganzer Wörter fokussieren (Valtin 1997). Korkeamäki (1997) zeigt auf, dass in der lautgetreu verschrifteten Sprache Finnisch phonologische Bewusstheit nicht besonders gefördert werden muss.

Für das Deutsche, so unser Schluss aus der Forschungslage, ist die phonologische Förderung im Hinblick auf das Lesen und Schreiben aus theoretischer Sicht als nutzbringend einzuschätzen (zu empirischen Ergebnissen siehe Kap. 3).

Förderung von phonologischen Kompetenzen im Hinblick auf die Schriftlichkeit wird seit den späten 70-er Jahren Förderung der *phonologischen Bewusstheit* (im Folgenden abgekürzt *PB*, engl. *phonological awareness*<sup>2</sup>) genannt. Ob dies eine stimmige Beschreibung dessen ist, was schliesslich Wirkung zeigen soll, kann bezweifelt werden, denn letztlich geht es nur im ersten Schritt darum, phonologische Fragen ins (Vor-)Bewusstsein zu heben. Das Ziel muss aber darin bestehen, die bewussten Inhalte so zu automatisieren, dass sie nicht mehr bewusst abzulaufen brauchen. Alles andere würde zu

---

<sup>2</sup> Gebräuchlich sind auch die Begriffe *phonemic awareness* oder *phonological sensitivity*.

psycholinguistischen Verarbeitungsproblemen führen, die flüssiges Lesen oder Schreiben geradezu verhindern würden.

## 1.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären

Die Grundidee des Trainings von phonologischer Bewusstheit besteht darin, diejenigen phonologischen und prosodischen Bereiche spielerisch verfügbar zu machen, von denen ein positiver Einfluss auf den Erwerb der Schriftlichkeit angenommen werden kann.

Es existiert (v.a. im US-amerikanischen Raum) eine fast unübersehbar grosse Fülle von Forschungsarbeiten zur phonologischen Bewusstheit (vgl. für eine Übersicht die Metastudie von Ehri et al. 2001). Die Elemente der phonologischen Bewusstheit gehen auf die Grundunterscheidung zwischen *Analyse* und *Synthese* zurück: Es soll einerseits die Fähigkeit aufgebaut werden, Wörter in ihre Phoneme zu analysieren und andererseits die Fähigkeit, aus Phonemen Wörter zu bilden. Voraussetzung für diese Leistungen ist die Fähigkeit, Phoneme als separate Grössen wahrnehmen zu können. In der Förder- und Forschungspraxis haben sich folgende Aufgabenkomplexe/Masse für PB etabliert (vgl. Ehri et al. 2001, Catts et al. 1997):

### Phonemanalyse

- a) Isolation von Phonemen: Einen bestimmten Laut in einem Wort erkennen („Was ist der erste Laut von *Kamm*?“)
- b) Identität von Phonemen feststellen: Den gleichen Laut in verschiedenen Wörtern erkennen („Welcher Laut kommt in allen drei Wörtern vor: *Kind*, *nein*, *Hand*?“)
- c) Kategorisieren von Phonemen: Erkennen von Phonemmustern und Abweichungen davon („Welches Wort gehört nicht dazu: *Hand*, *Wand*, *Kamm*?“)
- d) Segmentation von Phonemen: Ein Wort (z.B. durch Klatschen) in seine Phoneme analysieren („Griff □ /g/ /r/ /i/ /f/“)
- e) Tilgung von Phonemen: Erkennen, was von einem Wort übrig bleibt, wenn ein Phonem weggelassen wird („Was heisst *Fladen* ohne das /f/?“) bzw. welcher Laut bei einem Wortpaar den Unterschied ausmacht („Welchen Laut nimmt man weg von *Kleid* zu *Leid*?“)

### Phonemsynthese

- a) Synthese von Phonemen: Zusammensetzen eines Wortes aus seinen Phonemen („Wie heisst das Wort /s/ /a/ /n/ /d/?“)

In der obigen Liste können Analyse bzw. Synthese aus theoretischer Sicht als Voraussetzung bzw. Hilfe für das Lesen bzw. Schreiben angesehen werden. Ob allerdings das Klatschen von Phonemen (d) im Vorschulalter bereits möglich ist, soll hier angezweifelt werden: Meist wird als rhythmische Grundgrösse die *Silbe* lange vor dem Phonem erworben, was zu silbischen und nicht phonemischen Segmentationsleistungen führt (zur Rolle der Silbenprosodie im Spracherwerb siehe z.B. Höhle/Weissenborn 1999, Penner 2002 und 2005).

## 1.3 Überblick über Ergebnisse: Die Wirksamkeit von Förderprogrammen

### 1.3.1 Welche Fragen sind bearbeitet?

Die Förderung der phonologischen Bewusstheit mit dem Ziel, den Schriftspracherwerb zu unterstützen, ist in ganz verschiedenen Sprachregionen eingesetzt worden. Im Sammelband von Leong/Joshi (1997) beispielsweise sind Untersuchungen zur phonologischen Bewusstheit im Englischen, Deutschen, Niederländischen, Schwedischen, Finnischen und Chinesischen aufgenommen worden.

Das *Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (Küspert/Schneider 2003) – das im deutschen Sprachraum am weitesten verbreitete Förderprogramm zur phonologischen Bewusstheit – sei an dieser Stelle etwas ausführlicher vorgestellt. Das Programm erstreckt sich über ein halbes Jahr und soll zehn Minuten pro Tag eingesetzt werden. Es umfasst ein Training mit folgenden Elementen:

- 1) Lauschspiele: Hier geht es um die bewusste Wahrnehmung von Geräuschen und Lauten in der Umgebung der Kinder.
- 2) Reimen: Diese Einheit fördert das Verständnis für die Identität von Lautgruppen und ist insofern der Phonemanalyse zuzuordnen.
- 3) Sätze und Wörter: Auch in diesen Übungen geht es wesentlich um die Analyse von sprachlichen Einheiten. Allerdings steht hier die Phonologie teilweise im Hintergrund: Im Mittelpunkt steht zunächst die Fähigkeit, Sätze in Wörter zu analysieren, eine Kompetenz, die in erster Linie mit syntaktischer, morphosyntaktischer und prosodischer Bewusstheit zu tun hat. Ein zweiter Teil befasst sich dann unter dem Begriff „Wortlänge“ mit der Lautstruktur von Wörtern.
- 4) Silben: Hier steht die Analyse von Wörtern in Silben im Vordergrund. Zugleich wird auch die Synthese von Silben zu Wörtern geübt.
- 5) Anlaute: Die einzelnen Laute werden am Beispiel der Anlaute eingeführt.
- 6) Phoneme: Dies ist sicher der schriftrelevanteste Bereich des gesamten Programms. Sowohl die Phonemanalyse als auch die Phonemsynthese werden hier ausgiebig geübt.

Zu erwähnen ist ebenfalls das in der Schweiz entwickelt *Kon-Lab-Programm* von Penner (z.B. 2005). In diesem Förderprogramm, das speziell für Migrantenkinder entwickelt wurde, ist die phonologisch-prosodische Dimension ein Teil eines umfassenderen Angebots; es fokussiert daneben auch die Grundlagen der Grammatik und die Schnittstelle zwischen Wortbedeutung und Grammatik (vgl. Themenbereich 2). Dem Kon-Lab-Programm liegt die Idee des bereits erwähnten „bootstrapping“ zugrunde, d.h. die Fähigkeit von kleinen Kindern, sprachlich relevante Grundregularitäten eigenständig zu entdecken. Bootstrapping besteht nach Penner (2005, S. 108f.) im Erkennen der Schnittstelle zweier



scheinbar unabhängiger Dimensionen. Auf den Erwerb der deutschen Pluralregeln bezogen bedeutet dies etwa Folgendes: Die Erkenntnis, dass im Deutschen die Nomen im Singular oder im Plural stehen können, muss verbunden werden mit dem prosodischen Prinzip des Trochäus: Ist im Singular bereits ein Trochäus vorhanden (z.B. *Igel* oder *Kuchen*), so ist keine spezielle Pluralmarkierung mehr notwendig. Ist dies nicht der Fall (z.B. *Klavier* oder *Paket*), so muss eine Pluralmarkierung vorgenommen werden. Während Kinder im Erstspracherwerb für solche Regularitäten besonders im ersten und zweiten Lebensjahr sensibel sind, fällt es den Zweitspracherwerbenden im Kindergartenalter sehr schwer, Zugang dazu zu finden.<sup>3</sup>

Das Kon-Lab-Programm versucht, diesem Problem zu begegnen, indem es den fremdsprachigen Kindern sprachlichen Input anbietet, der die wichtigen Kontraste in der deutschen Pluralbildung systematisch darstellt. Auf diese Weise sollen sie den zu Grunde liegenden Regeln selbst auf die Spur kommen. Die reduzierte Sensibilität der Zweitspracherwerbenden für feine, aber wichtige sprachliche Differenzierungen der Zweitsprache wird also durch eine besondere Strukturierung des Sprachangebots auszugleichen versucht, die Zweitspracherwerbenden sozusagen künstlich in Erstspracherwerbende transformiert. Solche induktiven Phasen werden dann mit Übungsphasen ergänzt, in denen das selbst erworbene Wissen automatisiert wird. Eine wichtige Eigenschaft dieses Programms ist die enge Anbindung des Erwerbsangebots an die Phasen, wie sie aus der Erstspracherwerbsforschung bekannt sind. Eine solche Orientierung an Prozessen des Erstspracherwerbs ist einerseits intuitiv plausibel: Wir möchten, dass die Kinder, welche eine Zweitsprache erwerben, es mit der gleichen Breite und Tiefe tun, wie dies bei Erstspracherwerbenden typischerweise der Fall ist.

Andererseits besteht die Gefahr eines solchen Vorgehens in der Missachtung der Tatsache, dass L2-Erwerbende sich in bestimmten Bereichen gerade nicht wie L1-Erwerbende verhalten, dass sich der Zweitspracherwerb durch spezifische Eigenheiten auszeichnet, die sich vom Erstspracherwerb unterscheiden. Auf den Erwerb des deutschen Pluralsystems bezogen hat z.B. Köpcke (1987) die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von L1- vs. L2-Erwerbenden empirisch herausgearbeitet: So favorisieren Erwerbende des Deutschen als Zweitsprache im Gegensatz zu muttersprachigen Deutschsprechenden das Pluralsuffix –e. Dies ist an sich in Übereinstimmung mit der Trochäusregel, stellt aber auch eine wichtige Beschränkung der morphologischen Möglichkeiten der deutschen Pluralbildung dar, die aufzuheben die Aufgabe eines Förderprogramms sein müsste.

Das Kon-Lab-Programm ist multimedial angelegt und abwechslungsreich gestaltet (Puzzles, Bildergeschichten, interaktive Spiele am Computer etc.).

---

<sup>3</sup> Hier muss angemerkt werden, dass die deutsche Pluralbildung um einiges komplexer ist, als sie von Penner beschrieben wird: Das trochäische Prinzip gilt zwar tatsächlich, aber es sagt die realen Pluralformen nicht voraus (vgl. Helbig 2001, S. 250f.): *Koffer* und *Vogel* brauchen zwar keine Pluralendung mehr, aber *Vogel* bildet den Plural mit einem Umlaut, *Koffer* hingegen (im Standarddeutschen) nicht. Der Plural von *Wald* lautet *Wälder* und nicht *Walde* und obwohl *Bauer* eine trochäische Silbenfolge aufweist, erhält es im Plural noch ein Suffix (das allerdings die Silbenstruktur nicht verändert). Mit anderen Worten: Die Verbindung des Plurals mit der prosodischen Größe *Trochäus* ist eine Realität, aber sie hilft den Deutsch erwerbenden Kindern nur sehr bedingt weiter. Weder können sie daraus mit Sicherheit richtige Pluralbildungen ableiten, noch können sie Plurale mit Sicherheit als solche erkennen (*Händler* kann ein Plural sein, *Bauer* nicht). Das aus unserer Sicht für die Pluralbildung und -erkennung zentrale Markierungssystem der Artikelflexion wird als Hilfsmittel im Kon-Lab-Programm nicht erwähnt.

### 1.3.2 Was hat sich wie bewährt?

Die Wirksamkeit von phonologischer Bewusstheit auf verschiedene schulsprachliche Kompetenzen ist durch verschiedene Langzeitstudien belegt. So zeigen z.B. Marx et al. (2000) anhand von Daten des so genannten Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC, Jansen et al. 2002)<sup>4</sup>, dass die prognostische Validität einer Kombination von phonologischer Bewusstheit, Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung bezogen auf die Lese- und Schreibleistungen in der Schule sehr gut ist: 10 bzw. 4 Monate vor der Einschulung wurden Kinder mit dem BISC getestet. Die Ergebnisse dieser Test korrelierten sehr bis hochsignifikant mit den Lese- und Rechtschreibleistungen dieser Kinder in der 2. Klasse. Dieser Befund muss zunächst unabhängig von Sprachfördermassnahmen gesehen werden, d.h. man darf daraus nicht unhinterfragt die Folgerung ziehen, dass eine Förderung derjenigen Faktoren, die sich in der ungesteuerten Situation als wirksam erwiesen haben (PB, Aufmerksamkeit, Gedächtnisleistung), automatisch zu besseren schulsprachlich relevanten Leistungen führt. Es ist nämlich aus theoretischer Sicht denkbar, dass die getesteten Leistungen sozusagen Epiphänomene von zu Grunde liegenden Kompetenzen (z.B. allgemeine Intelligenz, differenzierte Wahrnehmung o.a.) sind, die man mit den zur Diskussion stehenden Programmen nicht oder nur peripher fördern kann. Deshalb ist die Wirksamkeit von solchen Förderprogrammen differentiell nachzuweisen: Es sind Studien notwendig, die den Effekt eines Förderprogramms isoliert nachweisen können.

Diese Forderung nach Überprüfung der Wirksamkeit von Programmen wurde durch eine beeindruckende Zahl von wissenschaftlichen Studien erfüllt. Zunächst sind hier Arbeiten zu nennen, welche mit Blick auf eine grosse Anzahl von Einzelstudien die Wirksamkeit von Programmen zur Förderung von PB auf den Schriftspracherwerb abschätzen:

Leong/Joshi (1997) zeigen in einem Überblicksartikel aus theoretischer und empirischer Sicht anhand verschiedener Studien auf, dass die phonologische Verarbeitungskapazität die orthographische Verarbeitung unterstützt und dass letztere im Verlauf des Schriftspracherwerbs ihrerseits die phonologische Verarbeitungskapazität positiv beeinflusst.

Ehri et al. (2001) betätigen in einer Meta-Analyse<sup>5</sup> von 52 (quasi-)experimentellen<sup>6</sup> Peer-Review-Studien zur Wirksamkeit von einzelnen PB-Förderprogrammen folgende Resultate:

- 1) Förderprogramme für PB haben einen starken positiven Einfluss auf die PB.
- 2) Förderprogramme für PB haben einen mittelstarken Einfluss auf den Erwerb des Lesens und des Schreibens.

---

<sup>4</sup> Das Würzburger Trainingsprogramm beruht letztlich auf dem BISC.

<sup>5</sup> Meta-Analysen wägen den Effekt von Interventionen anhand einer grösseren Anzahl von spezifischen Studien zu diesen Interventionen ab.

<sup>6</sup> Quasiexperimentelle Studien werden angewandt, um Effekte isoliert nachweisen zu können: Sie untersuchen Experimentalgruppen (in unserem Beispiel mit Förderprogrammen) im Vergleich zu Kontrollgruppen (ohne Förderprogramme). Im strengen Sinne sind diese Studien nicht experimentell, weil die Versuchspersonen den beiden Gruppen nicht beliebig zugeteilt werden können (sie gehören bestehenden Kindergartengruppen an).

- 3) Förderprogramme, die einzelne Elemente der PB fokussierten, waren wirksamer als Förderprogramme mit breitem Spektrum.
- 4) Die Wirksamkeit von Förderprogrammen zur PB war besonders deutlich ausgeprägt, wenn sie zwischen 5 und 18 Lektionen umfassten.
- 5) Kinder mit tiefer PB (so genannte Risikokinder, dazu gehören auch Fremdsprachige, die sich das Lautsystem der Zielsprache noch nicht vollständig angeeignet haben) profitieren von PB-Trainings im gleichen Masse wie muttersprachige Kinder.

Resultate bezüglich einzelner Förderprogramme können hier nur exemplarisch referiert werden – zu gross ist ihre Zahl. Wir beschränken uns auf die beiden in der Schweiz bekannten und oben eingeführten Programme: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache und das Kon-Lab-Programm zur Förderung von Migrantenkindern.

a) Das Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache:

Dieses im deutschsprachigen Raum führende Förderprogramm ist empirisch mehrfach untersucht worden (z.B. Roth 1999, Küspert 1998, Schneider et al. 2000).<sup>7</sup> Die Resultate dieser Studien weisen übereinstimmend auf positive Wirkungen bezüglich Lesegeschwindigkeit und Orthographie hin. Positive Wirkungen von phonologischer Bewusstheit (ohne ihre Förderung) sind bis in die 5. Primarklasse belegt (z.B. Schneider/Näslund 1997). Positive Effekte des Würzburger Trainingsprogramms haben Schneider et al. (2000) bis in die 2. Primarklasse nachgewiesen.

Übereinstimmend wird auch festgehalten, dass die Effekte für die Rechtschreibung stärker ausfallen als für das Lesen (Schneider/Näslund 1997, Schneider et al. 2000). Und für das vorliegende Gutachten besonders wichtig: Das Programm gleicht Unterschiede zwischen Kindern mit Dyslexie-Risiko und unauffälligen Kindern einigermaßen aus. Kinder mit Dyslexie-Risiko wurden mit dem oben erwähnten BISC ermittelt, darunter sind natürlich auch viele fremdsprachige Kinder, die das Laut- und Silbensystem des Deutschen noch nicht vollständig erworben haben. Auch die Migrationsgruppe profitiert also von der Förderung der PB.

Das Würzburger Programm hat aber auch Kritik hervorgerufen: Brügelmann (2003) hat anhand einer Reanalyse der Daten, die im Münchner LOGIK-Programm<sup>8</sup> entstanden sind, forschungsmethodische Mängel aufgedeckt.<sup>9</sup> Insbesondere weist er darauf hin, dass die

---

<sup>7</sup> Diese Studien stammen aus dem Umfeld der Autoren des Würzburger Trainingsprogramms, zu unabhängigen Studien siehe Brügelmann (2003) und Gräsel et al. (2004).

<sup>8</sup> *LOGIK* steht für „Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen“. Es handelt sich dabei um eine entwicklungspsychologisch orientierte Langzeitstudie, deren Unterprojekt „Erwerb spezieller Fertigkeiten in der Schule: Rechtschreiben“ von Wolfgang Schneider geleitet wurde.

<sup>9</sup> Dabei zweifelt er allerdings auch die Aussagekraft statistischer Methoden wie der Korrelation an, die in der Forschungsgemeinschaft absolut anerkannt sind, was dazu führen würde, dass ganz viele anerkannte empirische Resultate hinterfragt werden müssten.

guten Vorhersageergebnisse des BISC wesentlich durch einen künstlichen Effekt entstanden seien: Die Altersgruppen seien nämlich nicht nach Schulalter sondern nach Lebensalter konstruiert worden. Dies habe zur Folge gehabt, dass die Gruppe der langsam lernenden Achtjährigen (die ein Jahr später eingeschult wurden oder die erste Klasse wiederholten) sich entgegen ihrem Lebensalter noch in der ersten Klasse befunden hätten, sie seien aber statistisch in die Gruppe der Zweitklässler eingeteilt worden. Gerade die langsamen LernerInnen gehören aber vermehrt zu den BICS-schwachen Kindern, so dass die Effekte z.B. für die Rechtschreiberesultate künstlich durch die Erwartung entstanden seien, dass ein Teil der Erstklässler so gut sein müsste wie die Zweitklässler. Scheidet man diese langsam Lernenden aber aus den Berechnungen aus, dann reduzieren sich einige wichtige statistische Zahlen so stark, dass Berechnungen keinen Sinn mehr ergeben. In diesem Sinn sind Brügelmanns Einwände nicht als Widerlegung der Wirksamkeit des Konzepts von phonologischer Bewusstheit zu verstehen, sondern eher als ein In-Frage-Stellen von Einzelresultaten.

Zudem liegen Zwischenergebnisse einer vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes unterstützten Studie zum Würzburger Trainingsprogramm vor, die anhand von neuen – und von den Autoren des Würzburger Trainingsprogramms unabhängigen – Daten zu vergleichbaren Resultaten gelangt wie die oben zitierten Untersuchungen aus dem Umfeld der Autoren des Würzburger Trainingsprogramms (vgl. Gräsel et al. 2004). Erstmals wird in dieser Studie zudem auch die Wirkung des Würzburger Trainingsprogramms auf Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund differenziell nachgewiesen, eine Wirkung, die ähnlich positiv ausfällt wie für die Gruppe der Kindergartenkinder mit Deutsch als Muttersprache. Allerdings beziehen sich die Resultate einzig auf das Kindergartenalter, sie weisen also nur Effekte bezüglich der phonologischen Bewusstheit nach, nicht aber Wirkungen auf den Erwerb der eigentlichen Schriftlichkeit.

#### b) Das Kon-Lab-Programm:

Penner (2005) hat die Wirksamkeit seines *Kon-Lab-Programms* an einer Stichprobe von Kindergartenkindern (teils Deutsch als Muttersprache: DaM, teils Deutsch als Zweitsprache: DaZ) in einer quasiexperimentellen Interventionsstudie überprüft und festgestellt, dass die DaZ-Kinder der Interventionsgruppe in allen untersuchten Teilbereichen (phonologische Bewusstheit, Prosodie, Morphologie und Sprachverstehen) signifikante Lernzuwächse erzielt haben, während bei den DaZ-Kindern der Kontrollgruppe nur in wenigen Bereichen – und dort schwächere – signifikante Zuwächse zu verzeichnen waren. Diese Interventionsstudie ist unseres Wissens eine der wenigen wissenschaftlichen Forschungen im deutschen Sprachraum zur Wirkung eines Förderprogramms zur phonologischen Bewusstheit auf die Gruppe der Migrantenkinder im Kindergarten.

Allerdings sagen die Resultate nichts über die längerfristige Wirkung auf den Schrifterwerb aus, da diese Variable nicht erhoben wurde. Gemessen wurden nämlich zu einem grossen Teil Leistungen, die sehr eng auf die in der Intervention geförderten und sehr spezifischen Teilkompetenzen abgestimmt waren. Ob diese Teilkompetenzen wirklich

das Potenzial haben, den Schulerfolg von Migrantenkindern stark und nachhaltig positiv zu beeinflussen, kann aufgrund der Studie nicht beurteilt werden.

Einschränkend ist festzuhalten, dass die Studie vom Autor des Förderprogramms durchgeführt wurde und die Resultate, unserem Wissen nach, in keiner vom Autor unabhängigen Publikation erschienen sind. Die Untersuchung bestätigt aber ein weiteres Mal einen Trend, der international sehr gut dokumentiert ist.

Um die PB nicht als allmächtiges Fördermittel darzustellen, sei hier am Rande vermerkt, dass die Förderprogramme für PB bezüglich der Gruppe der Kinder mit Sprachstörungen zwar kurzfristige, aber keine nachhaltigen Wirkungen zeigen (Hartmann 2002, Ehri et al. 2001).

### 1.3.3 Bewertung

Wie im letzten Kapitel dargestellt wurde, ist die Wirksamkeit von PB-Förderung auf Rechtschreib- und Leseleistung bei nicht sprachgestörten Kindern ausdrücklich nachgewiesen.

Dass in den Resultaten des LOGIK-Projekts forschungsmethodische Mängel aufgedeckt wurden, spricht unseres Erachtens nicht gegen die Verwendung von PB-Förderprogrammen an sich. Allerdings stellt sich für die Evaluation von Förderprogrammen immer wieder die Frage der Unabhängigkeit. Kaum ein kommerzielles Förderprogramm wird von unabhängiger Seite beforscht und Forschungen, die bestehende Förderprogramme miteinander vergleichen, fehlen unserem Wissen nach vollständig.

Schliesslich sei noch auf die besondere Situation in der deutschen Schweiz hingewiesen: Das Lautsystem des Hochdeutschen unterscheidet sich mehr oder weniger deutlich von den einzelnen Deutschschweizer Dialekten. Viele Dialekte verfügen im Unterschied zum Standarddeutschen beispielsweise über geschlossene Kurzvokale, wie am Beispiel der Aussprache des Wortes *Bett* ersichtlich wird (dialektal [bet] vs. standarddeutsch [bɛt]). Während der Buchstabe /e/ in vielen Deutschschweizer Dialektgebieten lautlich durch ein kurzes oder langes [e] repräsentiert ist, finden wir im Standarddeutschen dafür ein kurzes [ɛ] oder ein langes [e:]. Besonders der standarddeutsche Kurzlaut liegt für Deutschschweizer Ohren aber näher beim Buchstaben /ä/ als beim /e/. Solche Konstellationen können zu einem suboptimalen Lern- bzw. Erwerbsprozess führen. Sie sollten deshalb für die deutsche Schweiz zunächst einmal im Hinblick auf ihre möglichen Auswirkungen für den Schrifterwerb zusammengestellt werden und schliesslich in eine Förderanlage zur phonologischen Bewusstheit einfließen.

Nun liegt mit Küspert et al. (2005)<sup>10</sup> eine Schweizer Fassung des Würzburger Trainings vor. Allerdings wird an keiner Stelle explizit erwähnt, inwiefern hier die Deutschschweizer Situation berücksichtigt worden wäre. Aus dem Übungsmaterial wird ein spezifisch schweizerischer Bezug teilweise ersichtlich. So finden sich dialektale Wörter wie *Velo* oder dialektale Verse. Im Übungsteil sind diesbezüglich einige kleine Ungereimtheiten zu erkennen, so wird unter „Finde den letzten Laut“ (Küspert et al. 2005, S. 40) auf die deutsche Auslautverhärtung Bezug genommen, eine Regularität, die gerade in den

---

<sup>10</sup> Andere neue Test- und Fördermaterialien wären etwa Dolenc/Hartmann (2005) oder Matschinke et al. (2001).

schweizerdeutschen Dialekten kaum eine Rolle spielt. Auf die im letzten Abschnitt erwähnten Besonderheiten schweizerdeutscher Dialekte wird nicht eingegangen.

### 1.3.4 Offene Fragen

Empirisch gesehen ist die Frage nach der Wirksamkeit auf die Gruppe der MigrantInnen erst in Ansätzen erforscht. Selbstverständlich sind in den untersuchten Stichproben auch MigrantInnen enthalten gewesen, aber die Resultate weisen selten spezifische Wirkungen auf die MigrantInnen aus. Die wenigen Resultate, die dazu bekannt sind, bestätigen aber gute Fördereffekte auch für MigrantInnen.

Aus theoretischer Sicht ist zu dieser Frage zu vermuten, dass die Förderung der PB einerseits sprachübergreifend wirken wird (Wörter kann man in allen Sprachen in Phoneme analysieren), andererseits wird das Lernersprachwissen bezüglich Deutsch dadurch verbessert. Es ist kaum vorstellbar, dass PB-Förderprogramme gerade für die MigrantInnen unwirksam sein sollten.

In welcher didaktisch-methodischen Form die Förderung stattfinden soll – als Förderpaket oder in den normalen Unterricht integriert – ist eine offene Frage im Austausch mit VertreterInnen von KindergärtnerInnen beantwortet werden sollte. Der didaktischen Entlastung von Lehrpersonen und der Qualitätssicherung, die als positive Aspekte von Programmen verstanden werden können, steht als negative Wirkung der etwas künstliche Einschnitt in einen sonst ganzheitlich verstandenen Unterricht gegenüber.

## 1.4 Empfehlungen

Wir können PB-Förderung im Kindergarten auch für MigrantInnen sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Sicht empfehlen: Überprüft sind Effekte auf die Rechtschreibung und auf Aspekte der Leseleistung (besonders Lesegeschwindigkeit) für Kinder mit Muttersprache Deutsch und ansatzweise für MigrantInnen.

Aus theoretischer Sicht ist es zudem plausibel, positive Auswirkungen auf weitere Bereiche des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache zu erwarten (z.B. auf den Erwerb von Wortformen, also etwa das Konjugations- und Deklinationssystem). Schliesslich fördert die bewusste Wahrnehmung von Lauten und Lautgruppen teilweise auch die mündliche Sprachproduktion und damit die Selbstpräsentation von Kindern – ein nicht zu unterschätzender Integrationsfaktor.

Allerdings muss betont werden, dass phonologische Bewusstheit zwar über die rein lautlichen Fähigkeiten hinausreichen kann, aber als alleinige Massnahme für die Förderung des Zweitspracherwerbs nicht ausreichen kann. Für die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund sind deshalb zusätzliche Massnahmen notwendig, die z.B. auf die Erweiterung des Wortschatzes und auf den Aufbau der Grammatik abzielen.

## 2 Sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme

### 2.1 Auslegeordnung im Themenfeld

Nachdem im ersten Themenbereich die wahrnehmungsnahe Dimension der phonologischen Bewusstheit im Zentrum stand, werden in diesem Kapitel Förderprogramme diskutiert, die dem herkömmlichen Bild von sprachlicher Förderung von Migrantenkindern eher entsprechen, die also bisher bereits einen grossen Teil von „Deutsch für Fremdsprachige“ ausgemacht haben. In solchen Förderangeboten werden die kognitiven Kompetenzen im Bereich Wortschatz/Bedeutung und Grammatik auf- und ausgebaut. Grammatik ist dabei als Überbegriff zu verstehen für die Bereiche Syntax (Satzbau) und Morphologie (Wortbildung und Wortflexion). Dabei ist zu beachten, dass diese Bereiche nicht unabhängig voneinander existieren, sondern dass sie sich an wichtigen Schnittstellen berühren. So ist z.B. die Bedeutung eines Verbs mitverantwortlich für seine grammatischen Eigenschaften oder die Flektierbarkeit eines Pronomens bestimmt syntaktische Strukturen.

Im Themenbereich 1 wurde die Frage angeschnitten, ob Förderprogramme die zweitsprach-erwerbenden Kinder wie Erstspracherwerbende behandeln sollen oder ob im Zweitspracherwerb Entwicklungen ganz anders verlaufen als im Erstspracherwerb. Dazu kann man festhalten, dass beide Erwerbsarten auf grundsätzlicher Ebene ähnliche Prozesse und Mechanismen kennen, wie z.B. die Über- und Untergeneralisierung oder den Erwerb von zentralen hin zu peripheren Bereichen eines Phänomens (Schneider 1998). Diesen grundsätzlichen Übereinstimmungen stehen aber auch wesentliche Unterschiede gegenüber. Sie gehen auf Unterschiede des Lebensalters (und damit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von Zweitspracherwerbenden gegenüber Kleinkindern) und die Verschiedenheit der sprachlichen Ausgangssituation zurück: In den L2-Erwerb spielt immer auch die L1 hinein, während die Ausgangsbedingungen für den L1-Erwerb diesbezüglich sehr viel homogener sind. Die Zweitspracherwerbsforschung geht deshalb von der Annahme aus, dass sprachliche Erwerbsprozesse in der Aneignung einer L2 gesteuert werden von der Struktur der Zielsprache, vom Verhältnis der Strukturen von L1 und L2 (Transfer) und von Mechanismen, die weder von der L2 noch der L1 abhängen, sondern allgemeinen Lernprinzipien entsprechen. Während ein Kleinkind sich auf seine L1 hinbewegt, bewegt sich ein Zweitspracherwerbender von der L1 zur L2 hin. Die Forschung hat vielfach belegt, dass im Prozess dieser Annäherung verschiedene Zwischenstufen erreicht werden, die man als Interim- oder Lernaltersprachen bezeichnet (Selinker 1992, Eubank et al. 1995).

In solchen Interimsprachen sind nun Entwicklungen beobachtbar, die den Entwicklungen im Erstspracherwerb nicht zu gleichen brauchen. Da die jeweiligen Erstsprachen der Zweitspracherwerbenden sich unterscheiden, können die Entwicklungen der Lernaltersprachen von Kindern verschiedener Herkunft sehr heterogen sein. Trotzdem sind für Deutsch als Zweitsprache Erwerbsabfolgen identifiziert worden, die für Erwerbende mit verschiedenen L1 (nämlich Spanisch und Französisch) identisch sind.

Als Erster hat Pienemann (1989) berichtet, dass für den ungesteuerten Deutscherwerb durch Spanischsprachige relativ feste Erwerbsabfolgen bezüglich Syntax beobachtbar

sind: Aus Gründen, die nicht vollständig geklärt sind, erwerben viele Spanischsprechende im ungesteuerte L2-Erwerb zuerst die so genannte Verbklammer (die Trennung von Verbzusatz und Verbstamm bzw. die Trennung von Hilfs- oder Modalverb und infinitem Verb)<sup>11</sup>, bevor sie die im Deutschen zentrale Position des finiten Verbs an der zweiten Stelle im Hauptsatz entdecken.<sup>12</sup> Diese natürliche Abfolge wurde durch Diehl et al. (2000) auch für französischsprachige DeutschlernerInnen bestätigt.

Pienemann (1989) hat experimentell aufzeigen können, wie wichtig es ist, solche natürlichen Erwerbssequenzen im Unterricht zu berücksichtigen: Der Versuch, im DfF-Unterricht die Verbzweit-Stellung zu fokussieren, bevor die Verbklammer erworben war, führte zu erheblichen Turbulenzen, Verzögerungen und Vermeidungsstrategien auf der Seite der LernerInnen. Er folgert daraus, dass der DfF-Unterricht nur dann effizient sein könne, wenn die natürlichen Abfolgen des Zweitspracherwerbs im Curriculum berücksichtigt würden.

Nun müssen SprachlernerInnen Sprachen nicht einzig *formal* korrekt beherrschen, sie müssen auch fähig sein, mit Sprachen *in Alltagssituationen* zu kommunizieren. Diese Unterscheidung hat am prägnantesten Cummins (1984) herausgearbeitet. Er unterscheidet zwei Bündel von Fertigkeiten bzw. Kompetenzen, deren Auseinanderhalten für schulische Belange besonders wichtig ist:

Auf der einen Seite sind das grundlegende Fertigkeiten der Alltagssprache (*Basic Interpersonal Communicative Skills*: BICS). Darunter lassen sich Fertigkeiten wie Aussprache, Hörverstehen oder flüssiges Sprechen zählen. Diesen Fertigkeiten werden kognitiv anspruchsvollere Kompetenzen gegenübergestellt, so genannt schulisch-kognitive Kompetenzen (*Cognitive-Academic Language Proficiency*: CALP). Das Wesensmerkmal dieser Fähigkeiten besteht in der Dekontextualisierung von Sprache, d.h. der Fähigkeit, Sprache auch ausserhalb eines unmittelbaren Kontexts verwenden (z.B. schreiben) bzw. betrachten (Sprachbetrachtung, Grammatik etc.) zu können.

MigrantInnen lernen meist mehr oder weniger erfolgreich, sich kommunikativ im Alltag durchzuschlagen. Diese Fertigkeit nützt ihnen aber in der Schule nur wenig, weil in der Schule ganz zentral die CALP im Vordergrund stehen: Lesen und Schreiben können, Bedeutungen bewusst unterscheiden, Rechtschreibung verstehen, Wortarten bestimmen: All dies sind Kompetenzen, die im alltäglichen Sprachgebrauch (besonders von Kindern) kaum eine Rolle spielen, die aber für den Schulerfolg unabdingbar sind.

Für den traditionellen Kindergarten stehen literale Kompetenzen im engeren Sinne momentan noch nicht im Curriculum, aber mit einer allfälligen Einführung der Basisstufe sieht das anders aus. Überdies können auch ohne die Verwendung von Schrift so genannte präliterale Kompetenzen aufgebaut werden (z.B. Sprachbewusstheit, Vertraut-Machen mit Geschichtenschemata etc., vgl. Themenfeld 3).

---

<sup>11</sup> Verbzusatz: Sie *stellte* den Ventilator *ab*.

Hilfsverb: Er *hatte* es zu spät *gemerkt*.

Modalverb: Man *kann* nicht immer *gewinnen*.

<sup>12</sup> Das Verb **steht** im Hauptsatz immer an zweiter Stelle.

Nie **steht** das Verb im Hauptsatz an einer anderen Stelle.



## 2.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären

Im vorhergehenden Kapitel wurden linguistische Grundlagenerkenntnisse präsentiert. In diesem Kapitel sollen sie nun in Kriterienraster einfließen, mit deren Hilfe verschiedene Förderprogramme aus theoretischer Sicht evaluiert werden können.

Sprachliche Förderprogramme für MigrantInnen haben neben einem genuin sprachlichen Anteil oft pädagogische Aspekte integriert, welche der interkulturellen Situation der Kinder Rechnung tragen. Im vorliegenden Themenfeld werden letztere Bereiche nur am Rand erwähnt, denn hier soll die Qualität der Sprachförderung im engeren Sinne abgeklärt werden. Dies bedeutet aber keineswegs, dass die interkulturelle Pädagogik gering geschätzt würde.

Folgende Punkte erscheinen uns im Zusammenhang mit der Evaluation von Sprachförderung zentral:

- Ein Kriterienraster für sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme muss berücksichtigen, in welchem Mass Erkenntnisse aus der Erst- und v.a. Zweitspracherwerbsforschung in die Förderung einfließen.
- Praktikabilität: Da solche Erkenntnisse oft spezifisch linguistisch formuliert sind, stellt sich die Frage, welche Anforderungen das Programm an die durchführenden Lehrpersonen stellt. Im Idealfall werden hochkomplexe Zusammenhänge für die Lehrpersonen so vereinfacht, dass diese sie durchschauen und auch beobachten können.
- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation: Die Qualität eines Förderprogramms besteht nicht einzig in seiner theoretischen Verankerung und seiner Durchführbarkeit, sondern ganz besonders in seiner Wirksamkeit. Wirksamkeit ist im Prinzip messbar, Wirksamkeitsstudien sind deshalb relativ selten, weil sie sehr aufwändig sind.
- Orientierung an der Sprachentwicklung der Kinder: Der Sprachstand der Kinder sollte zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen werden, um Entwicklungen zu erkennen und um gezielt fördern zu können.

Gerade der letzte Punkt erfordert den Einbezug von Sprachstandserhebungen, die ihrerseits den obigen Qualitätsansprüchen zu genügen haben. Aus diesem Grund werden neben den Förderprogrammen auch Messverfahren zur Sprachstandsbestimmung vorgestellt.

## 2.3 Überblick über Förderprogramme und Methoden zur Sprachstandsbestimmung

### 2.3.1 Programme und Verfahren zur Sprachstandsbestimmung

Von den im deutschen Sprachraum eingesetzten Verfahren zur Sprachstandserhebung werden zwei hier präsentiert, weil sie für zwei grundsätzlich unterschiedliche Zugänge stehen, weil beide differenziert messen<sup>13</sup> und gut etabliert sind: Die flächendeckende Berliner Sprachstandserhebung *Bärenstark* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2002)<sup>14</sup> und *sismik* (Ulich/Mayr 2003), eine auf Migrantenkinder ausgerichtete Erhebungsmethode.

#### a) Bärenstark

*Bärenstark* wurde in Berlin als Sprachstandserhebung für alle Kindergartenkinder beim Übertritt in die Grundschule konzipiert und ist demnach an Tausenden von Kindern erprobt. Es handelt sich um einen sehr ausführlichen Test, der mit jedem Kind mündlich und einzeln durchgeführt wird. Der Test misst mündliche Sprachproduktion und Sprachverstehen bezüglich Wortschatz und Grammatik.

#### b) sismik

*Sismik* ist ein Verfahren, das nicht auf objektiven Tests sondern auf strukturierter teilnehmender Beobachtung basiert. *Sismik* kann während der gesamten Vorschulzeit eingesetzt werden und somit Entwicklungsverläufe nachzeichnen.

Es handelt sich um einen Beobachtungsbogen, der den pädagogischen Fachkräften (KindergärtnerInnen, Kita-Fachkräften) zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen und der Sprachverwendung der Kinder dient. Beobachtet wird über einen grösseren Zeitraum, nicht bloss an einem bestimmten Stichtag. Die Beobachtungsvorgaben sind gleichzeitig als Entwicklungsziele zu verstehen.<sup>15</sup>

Ein Spezifikum von *sismik* liegt in der systematischen Berücksichtigung der Kompetenzen in der Herkunftssprache. Kompetenzen in der Herkunftssprache werden mit spezifischen Fragen abgedeckt.

---

<sup>13</sup> Ein Beispiel für ein einfach handhabbares, aber theoretisch wenig differenziertes Instrument wäre etwa das Münchner Erhebungsverfahren (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 2005).

<sup>14</sup> *Bärenstark* ist mittlerweile in Berlin von Deutsch Plus abgelöst worden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2004), einem einfacheren und spracherwerbstheoretisch undifferenzierteren Instrument zur Erhebung des Sprachstands. Vorwürfe an *Bärenstark* wurden etwa erhoben, weil es sich um eine „Feststellungsdiagnostik“ handle, die in erster Linie an der Zuteilung von Fördergeldern interessiert sei und nicht an einer „verstehenden Diagnostik“, welche die Förderung einzelner Individuen im Auge habe. Schliesslich seien einzelne Tests aus spracherwerbstheoretischer Sicht wenig relevant (vgl. die Diskussion auf Bildung Plus, <http://bildungplus.forumbildung.de>). In der Zwischenzeit hat sich herausgestellt, dass auch Deutsch Plus, wegen der Art der Durchführung und der relativen Undifferenziertheit, höchst umstritten ist (z.B. Beckmann 2005).

<sup>15</sup> So suggeriert die Beobachtungskategorie „Zweiwortsätze“ (das Kind äussert öfters Sätze wie „Toilette gehen“ oder „Mario Garten“), dass Kinder vor dem Schuleintritt fähig sein sollten, voll ausgebaute Sätze zu verwenden.

### 2.3.2 Förderprogramme

Aus der Fülle von Förderprogrammen (vgl. die bereits selektive Übersicht in Penner 2005, 91 ff.) werden zwei herausgegriffen, die für die oben angesprochenen Paradigmen (interkulturell vs. sprachlich-kognitiv) typisch sind: *KIKUS* und das *Kon-Lab-Programm*.

#### a) KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter

Um die Chancengleichheit, die Integration und die Förderung von Mehrsprachigkeit geht es im Münchner KIKUS-Projekt, das seit 1998 vom Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. (ZKM) und der evangelischen Ausländerarbeit getragen wird.

*KIKUS* besteht aus einer Reihe von Materialien (CD-ROM, Arbeitsblättern für Kinder und Eltern, Bildkarten und einer Anleitung für KursleiterInnen, einem Liederheft und einer Erklärung und Dokumentation inklusive linguistischen Analysen). Zudem werden Schulungen und Fortbildungen für ErzieherInnen angeboten, die sie befähigen sollen, die Sprachförderung mit den Kindern im Anschluss an die Weiterbildung selbstständig durchzuführen.

Mit den KIKUS-Materialien werden Förderungskurse für Migrantenkinder in Kindergärten und Einrichtungen von Verbänden durchgeführt, um so Kinder mit Deutsch als Zweitsprache frühzeitig beim Erwerb des Deutschen zu unterstützen. Durch eine enge Kooperation zwischen KursleiterInnen, dem Kindergarten und den Eltern konnte laut Angaben auf den Internetseiten von KIKUS „für jedes einzelne Kind sehr viel erreicht werden“ (vgl. <http://www.kikus-muenchen.de/>). An der Förderung arbeiten auch angeleitete Eltern mit. Durch den Einbezug der Eltern werden diese selbst aktiver und offener gegenüber der deutschen Lebenswelt. Damit wird eine Forderung eingelöst, die in der Schulpädagogik in den letzten Jahren häufig geäußert wurde.

Die KIKUS-Förderung leitet sich von der Theorie der Funktionalen Pragmatik ab (Ehlich 1991). Die Funktionale Pragmatik fokussiert den Aspekt des sprachlichen Handelns und Regularitäten in der Interaktion zwischen Sprecher und Hörer. In diesem Sinne orientiert sich KIKUS an den kommunikativen Alltagshandlungen, die Cummins (s.o.) als BICS bezeichnet.

Eine KIKUS-Sprachförderung dauert 28 Wochen; für jede Woche ist eine Fördereinheit von 60 Minuten vorgesehen, an der maximal 8 Kinder teilnehmen können. Gegenstand der Kommunikation sind Themen, die das Kind aus seinem Alltag kennt. Um die sprachlich-pragmatischen Fähigkeiten zu üben, stehen den PädagogInnen eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente und Techniken (Lieder, Bildmaterialien, Reimspiele etc.) zur Verfügung. Im KIKUS-Ansatz wird Sprache also spielerisch und im Umgang mit realen Dingen gelernt. Dies soll nicht nur beim Erwerb des Wortschatzes hilfreich sein, sondern auch beim Erwerb der Grammatik.

Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und eine erste Dokumentation liegt mit Guadatiello (2003) vor.

#### b) Das Kon-Lab-Programm von Penner

Das Kindergartenprogramm von Penner (<http://www.kon-lab.com/programme-kindergarten.php>) gehört zu den stark linguistisch orientierten Förderprogrammen. Es

fusst auf Penners eigenen Forschungen zum (gestörten) Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb. Das Programm enthält drei Stufen, die nacheinander behandelt werden:

- 1) Sprachrhythmus und prosodische Morphologie,
- 2) Grammatik: Satzbau und Artikel,
- 3) Grammatik und Sprachverstehen (Mengen, Fragen etc.).

Über die erste Stufe wurde bereits im Themenbereich 1 ausführlich berichtet. Auf Stufe zwei wird der Satzbau (z.B. Nebensatzstruktur) thematisiert oder die Funktion des Artikels. Stufe drei hat zum Inhalt, wie komplexe Dimensionen (z.B. Mengenangaben) mit Wortbedeutungen und ihren Realisierungen in Sätzen zusammenhängen.<sup>16</sup> Penner (2005, 97f.) erwähnt zwar die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung, in der Umsetzung orientiert er sich aber eher an den Ergebnissen der Erstspracherwerbsforschung. Wie bereits in Themenfeld 1 erwähnt, ist das Kindergartenprogramm sehr vielfältig gestaltet und enthält viele spielerische Elemente, die aber sehr gezielt auf linguistische Probleme abgestimmt sind. Es umfasst zahlreiche Bausteine, die individuell eingesetzt werden können.

Gefördert wird eine Fülle von sehr spezifischen Einzelphänomenen, etwa der Skopus (Bezugsbereich) von Negations- oder Fragepartikeln, von denen angenommen werden kann, dass sie im schulischen Alltag, z.B. bei sprachlich formulierten Mathematikaufgaben, eine Rolle spielen.

Insgesamt ist das Kon-Lab-Programm eher auf die Förderung von CALP (und innerhalb der CALP auf die Ebene von grundsätzlichen Sprachstrukturen) gerichtet. Die kommunikative Seite und interkulturelle Ansätze fehlen hier gänzlich.

### 2.3.3 Was hat sich wie bewährt?

Zunächst zur Einschätzung der Verfahren zur Erhebung des Sprachstands:

#### a) Bärenstark

*Bärenstark* misst zwar sehr ausführlich die verschiedensten linguistischen Teilbereiche, eine systematische Berücksichtigung der Forschungsergebnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung ist aber nicht erkennbar. So liefert der Test keine eindeutige Zuordnung zu einer der hierarchischen Erwerbsstufen nach Pienemann oder Diehl.

Der Test stellt hohe Anforderungen an die Durchführenden, die bei der Punktezuteilung über ein vertieftes sprachstrukturelles Wissen verfügen müssen.

Obwohl das Resultat des Tests ein so genanntes Sprachstandsprofil ist, d.h. eine differenzierte Beschreibung von Kompetenzen in einzelnen Bereichen, und obwohl daraus

---

<sup>16</sup> Im Satz „Die Maus hat den Käse gefressen“ beispielsweise impliziert der bestimmte Artikel, dass nachher kein Käse mehr vorhanden ist.

Förderbedarf abgeleitet wird, besteht insofern kein sehr spezifischer Bezug zwischen ermitteltem Sprachstand und Fördermassnahmen, als dem Erhebungsverfahren kein spezifisches Förderprogramm zur Seite steht. Es wird im einzelnen Fall dann zwar festgestellt, dass z.B. in der Verbflexion Förderbedarf herrscht, aber es werden keine entsprechenden Fördermassnahmen angeboten.

Das Verfahren ist praktikabel, das hat der flächendeckende Einsatz in Berlin aufgezeigt. Wie gross der Nutzen für das einzelne Kind wirklich ist, lässt sich nicht abschätzen. Dass das Instrument aber wichtige Daten über die SchülerInnen- und Leistungsverteilung in Berlin liefert, die zur Verbesserung des Schulsystems beitragen (die z.B. eine seriöse Grundlage für die Zuteilung von Geldern zur Förderung von mehrsprachigen Kindern bilden), ist jedoch unbestritten.

Wissenschaftlich begleitet ist dieses Verfahren in dem Sinn, dass die Resultate aller Berliner Kindergartenkinder statistisch analysiert wurden.

Der Test misst kommunikative Grundfertigkeiten und schulisch-kognitive Sprachkompetenzen gleichermassen, ist also aus funktionaler Sicht als vollständig zu betrachten.

#### b) *sismik*

Auch im Falle von *sismik* kann von einer systematischen Berücksichtigung der Zweitspracherwerbsforschung nicht die Rede sein. Wichtige Bestandteile der Sprachentwicklung werden zwar gemessen, aber nicht zueinander und zu theoretisch bekannten Sprachstandsstufen in Beziehung gesetzt.

Die Durchführung erfordert sehr hohe Kompetenzen der Durchführenden: Im Gegensatz zu Tests, bei denen eine Fachperson sich ganz dem Verhalten der Probanden widmen kann, verlangt die Einbettung der Beobachtungen in den Alltag höchstes Konzentrationsvermögen von den Lehrkräften, denn es gilt ein bestimmtes Verhalten systematisch zu beobachten und gleichzeitig den Verpflichtungen als pädagogische Bezugsperson einer ganzen Gruppe nachzukommen.

Das Beobachtungsverfahren ist langfristig angelegt, was im Prinzip ein kontinuierliches Bestimmen des Förderbedarfs ermöglicht.

Das Verfahren ist gut in den Alltag eingebettet und verursacht keine Veränderung des Alltagsablaufs. Unter dieser Perspektive ist es als erheblich valider anzusehen als testbasierte Erhebungsverfahren, bei denen neben der Sprachkompetenz immer noch andere Kompetenzen (Selbstvertrauen, spezifisches Testwissen) erhoben werden.

*Sismik* ist während seiner Entstehung wissenschaftlich begleitet worden.

Er misst vorwiegend kommunikative Basisfertigkeiten, aber auch (wenn auch nicht systematisch) schulisch-kognitive Kompetenzen.

#### Zu den Förderprogrammen:

Die beiden oben vorgestellten Programme, die stellvertretend für den eher interkulturellen und den eher kognitiv-linguistischen Ansatz stehen, werden im Folgenden nach den in Kapitel 2.2 zugrunde gelegten Kriterien bewertet.

a) KIKUS

Berücksichtigung von Forschungsergebnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung: Aktuelle Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung fließen kaum in das KIKUS-Programm ein. Das Programm bindet sich in theoretischer Hinsicht an Modelle der sprachlichen Interaktion an, die sich an sprachlichen Alltagskompetenzen (nach Cummins: BICS) orientieren. Dafür rücken interkulturelle und schulpädagogische Aspekte in den Vordergrund.

Praktikabilität: Die theoretischen, sachlichen und inhaltlichen Kompetenzen, über welche die Lehrpersonen verfügen müssen, sind ohne übermässigen Aufwand zu bewältigen. Das Programm ist sehr erziehungsnah aufgebaut und lässt sich gut in den Kindergartenalltag integrieren.

Orientierung am Sprachstand: Eine objektive Erhebung des kindlichen Sprachstands in L2 (oder auch L1) findet nicht statt.

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation: Das Programm wird evaluiert, allerdings werden nicht wissenschaftliche Kriterien im engeren Sinn angewandt.

b) Kon-Lab-Programm

Der Aufbau des Kon-Lab-Programms ist linguistisch motiviert: Es ist aus dieser Sicht grundsätzlich sicher sinnvoll, die Phonologie an den Anfang zu stellen und darauf komplexere Fähigkeiten aufzubauen. Gleichzeitig muss aber auch erwähnt werden, dass Kinder, die noch kaum Deutsch können, in diesen Einheiten völlig sinnentleerte Übungen absolvieren werden. Gerade für Kinder, die mit Deutsch noch praktische keine Erwerbserfahrungen haben, sind solche Übungen nicht durchführbar. Dies gilt für alle Programmstufen – und es gilt ebenso für das Würzburger Trainingsprogramm, das in Themenfeld 1 vorgestellt wurde.

- Berücksichtigung von Forschungsergebnissen aus der Spracherwerbsforschung: Forschungsergebnisse sind in sehr spezifischer Art aufgenommen worden. In der Tat sind die trainierten Teilfähigkeiten derart spezifisch, dass sie zwar gut gemessen werden können, dass aber die Frage entsteht, in welchem Mass sie für den schulischen Erfolg mitverantwortlich sind. Dass das adäquate Verständnis von Mengenbegriffen im Kontext für das Rechnen von Belang sein kann, ist unbestritten. Es ist aber unklar, ob das Programm schliesslich zu allgemein schulischem Erfolg beiträgt, wie stark z.B. die Kompetenz, mathematische Aufgaben zu verstehen, durch das Programm wirklich gefördert wird. Die projektinterne Evaluation zeigt fast durchwegs positive Effekte. Wie im Themenfeld 1 muss aber auch hier angefügt werden, dass in den Tests ganz spezifisch das überprüft wurde, was in den Trainingseinheiten spezifisch geübt wurde (vgl. Penner 2005, Kap. 6).
- Praktikabilität: Das Programm ist für pädagogische Fachkräfte aufbereitet, das dahinter stehende Konzept ist aber für Nicht-LinguistInnen nur schwer

durchschaubar. Das Programm ist stark formalisiert und braucht spezifische Zeitgefässe.

- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation: Das Programm ist durch das Autorenteam evaluiert worden und zeigt fast durchwegs eine hohe Wirksamkeit (vgl. aber die einschränkenden Bemerkungen unter Punkt 1).
- Orientierung an der Sprachentwicklung der Kinder: Das Programm ist sehr spezifisch auf den jeweils erreichten Sprachstand ausgerichtet.

### 2.3.4 Offene Fragen

Eine wissenschaftlich objektive, unabhängige Evaluation von linguistisch-kognitiven Förderprogrammen steht noch aus. Ebenfalls ist noch ungeklärt, was die Sprachförderung für die allgemeine Schulkarriere bedeutet: Die in Förderprogrammen gelernten und erworbenen Teilfertigkeiten müssen nachweisbar in einem Bezug zu allgemein schulischen Leistungen stehen. Diesen Nachweis zu erbringen, ist aufwändig und alles andere als einfach. Im Falle des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (vgl. Themenfeld 1) beispielsweise sind nachhaltige Wirkungen von phonologischem Training auf Kompetenzen im Schreiben und Lesen nachgewiesen worden. Hätte der Nachweis einzig darin bestanden, ein erhöhtes phonologisches Bewusstsein aufzuzeigen, wäre damit für die Schule noch nicht viel gewonnen gewesen.

## 2.4 Empfehlungen

### a) Verfahren zur Erhebung des Sprachstands

Beide vorgestellten Erhebungsverfahren haben ihre spezifischen Vor- und Nachteile. Auf den Aargauer Kindergarten angewandt erscheint uns ein Beobachtungsverfahren mehr Vorteile zu bieten als ein standardisierter Test, denn das kontinuierliche Feststellen von Förderbedarf führt zu einer individualisierten und flexiblen Förderung von MigrantInnen im Kindergarten. Zudem hat sismik (wir plädieren nicht in erster Linie für dieses bestimmte Verfahren) den Vorteil, dass über die Fragen zur Herkunftssprache ein erwünschter Kontakt zu den Eltern hergestellt wird. Allerdings müsste der Bezug zu Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung noch deutlicher erkennbar sein.

Grundsätzlich sollte bei Sprachstandserhebungen die Förderung im Vordergrund stehen und auf keinen Fall die Selektion und der Schulungs- und Erhebungsaufwand muss sich in einem vertretbaren Rahmen halten.

### b) Förderprogramme

Eine ausschliessliche Ausrichtung auf entweder ein interkulturell orientiertes oder aber linguistisch ausgerichtetes Förderprogramm (vgl. KIKUS vs. Kon-Lab) bringt in jedem Fall Nachteile mit sich:

Ausschliesslich linguistisch motivierte Trainingsprogramme bedienen Kinder, die noch kaum Deutsch können eher schlecht. Für diese Kinder wären in der Einstiegsphase kommunikativ ausgerichtete Einheiten mindestens so wichtig. Wenn die trainierten

Kompetenzen sehr spezifisch sind, stellt sich überdies die Frage, was sie mit dem Schulalltag zu tun haben.

Sprachlich-kognitiv orientierte Programme hingegen, die aus linguistischer Sicht zu allgemein oder unmotiviert fördern, laufen Gefahr, wenig zu bewirken bzw. den Spracherwerb im negativen Fall sogar zu behindern (vgl. Pienemann 1989).

Wünschbar wäre ein Programm, das folgenden Kriterien genügt:

- Abstimmung auf Sprachstandserhebung: Förderbedarf muss spezifische Förderung nach sich ziehen.
- Orientierung auch an Kindern, für die Deutsch eine ganz neue Sprache ist. Hier sollen eher kommunikative Basisfertigkeiten im Mittelpunkt stehen.
- Orientierung an Erkenntnissen der linguistischen Spracherwerbsforschung soll die Erkenntnisse der interkulturellen Pädagogik nicht ausser Acht lassen. Ein solches Programm existiert aber unseres Wissens noch nicht.
- Sowohl die Durchführung der Sprachstandserhebung als auch der Förderung soll für die Lehrkräfte ohne allzu grossen Vorbereitungsaufwand (Einlesen, Aneignen von Beobachtungskategorien etc.) zu bewältigen sein.



### 3 Ansätze an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

#### 3.1 Auslegeordnung im Themenfeld

Traditionellerweise findet im Kindergarten kein Schriftlernen statt, zumindest wird hier der Schrifterwerb nicht gesteuert. Lange Zeit ist man bei der Lehrplanung für die Primarschule davon ausgegangen, dass Kinder im ersten Schuljahr generell nicht schriftkundig sind.

Die Ergebnisse aus der „Lernstandserhebung beim Eintritt in die erste Klasse des Kantons Zürich“ (Moser/Stamm/Hollenweger 2005) widersprechen dieser Annahme allerdings deutlich. Laut der neuen Studie zu den Lesefähigkeiten, dem Wortschatz und den Mathematikkenntnissen von Kindern am Schulanfang hat ein Drittel der Kinder den ganzen Lernstoff der ersten Klasse bereits vollständig bewältigt, ein Teil der Kinder (immerhin 15%) verfügt – laut dieser Studie – sogar über Lesekompetenzen, die erst im Laufe des zweiten Schuljahres erwartet werden (Moser/Stamm/Hollenweger 2005, 7). Weiter weist die Studie auch deutlich auf den Zusammenhang von Lesefähigkeit (im Umgang mit Texten in deutscher Sprache) und der Wortschatzkenntnis (in deutscher Sprache) hin und darauf, dass sich soziale Privilegiertheit insbesondere auf Leistungen im Bereich Wortschatz positiv auswirkt. Der Abstand der Kinder aus immigrierten Familien auf einheimische Kinder ist gerade im Bereich Wortschatz am grössten. Es gibt also deutliche Hinweise darauf, dass Sprachkompetenz und Lesekompetenz eng zusammenhängen; ähnlich wird dieser Zusammenhang u.a. durch die PISA-Studien 2000 und 2003 bestätigt. Weiter zeigt das Projekt IGLU (Bos et al. 2003), dass Lernstände in den Bereichen Sprachverstehen und Leseverstehen in der Regel Entsprechungen bei den jeweiligen Leistungen in Mathematik finden. Der Zugang zu Sprache und Schrift ist demnach Grundlage für das schulische Lernen, auch über den Sprachunterricht hinaus.

Die Ergebnisse aus diesen neueren Studien zu SchülerInnenleistungen markieren die aktuellen Lernstände, sie sind in ihren Grundaussagen allerdings nicht neu. Ältere Untersuchungen (z. B. Neuhaus-Siemon 1993) haben bereits gezeigt, dass Kinder bei Schuleintritt durchaus Schriftkenntnisse haben, dass diese allerdings zwischen den Kindern stark differieren und dass der Schrifterwerbsprozess insbesondere bei Kindern aus bildungsnahen Familien längst vor Schuleintritt einsetzt, teils selbstgesteuert verläuft, teils forciert wird durch ein Training von Seiten der Eltern. Während Letzteres kaum einen nachhaltigen Vorsprung der Kinder in den Bereichen Sprache und Schrift bewirkt, ist Ersteres empirisch als Kennzeichen einer besonderen und anhaltenden sprachlichen Begabung nachgewiesen (Stamm 1998, 2005).

Soweit ein kurzer Blick auf Ergebnisse von Lernstandsdiagnosen. Im Zusammenhang mit der hier vorgelegten Literaturstudie interessieren insbesondere die Erwerbsprozesse von Kindern mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache. Für die Schweiz und überhaupt für den deutschen Sprachraum bestehen aber noch kaum Studien, welche das frühe Schriftlernen fokussiert auf Kinder von MigrantInnengruppen untersucht haben (vgl. Siebert-Ott 1998). Was aus PISA und aus weiteren deutschen Forschungsarbeiten bislang bekannt ist und auf

Schweizer Verhältnisse übertragen werden kann, sind die Tatsachen,

- dass SchülerInnen, die aus zugewanderten Familien stammen, in Bezug auf den Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Lesekompetenz häufig zur Risikogruppe gehören (z.B. Baumert/Schümer 2001, Bos et al. 2003),
- dass das Alter bei der Zuwanderung, die Aufenthaltsdauer und die in der Familie gesprochene Sprache die Lesekompetenz und den späteren schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen (Artelt et al. 2005, 50),
- dass die zu Schulbeginn verfügbaren Deutschkenntnisse von Kindern aus zugewanderten Familien den Verlauf des Schriftspracherwerbs entscheidend beeinflussen und
- dass der Umfang des Wortschatzes die Prozesse der Worterkennung und damit das flüssige Lesen entscheidend beeinflussen und dass diesbezüglich eines der grössten Handicaps für die literale Entwicklung fremdsprachiger Kinder vorliegt (eine Bestätigung der oben bereits angedeuteten Schlussfolgerungen aus der neuen Studie von Moser/Stamm/Hollenweger 2005).

Einig ist man sich also in Fachkreisen unter anderem darin, dass der Erwerb von Lesekompetenz bzw. von wichtigen Teilkompetenzen längst vor dem Schuleintritt beginnt und dass in der Vorschulzeit verschiedene so genannt präliterale Aktivitäten unbedingt unterstützt werden sollten. Zwar lernen Kinder meist erst in der Schule phonologisch zu rekodieren, also Buchstaben (Grapheme) systematisch ihrer lautlichen Entsprechung zuzuordnen (Frith 1983). Doch indem Kinder ihre Umgebungssprache erwerben, indem sie in ihrer Erst- und/oder Zweitsprache in Kontakt mit Literatur kommen, beginnen im weiteren Sinne ihre Lese- und je nachdem auch ihre Schreibsozialisation. Konkret werden diese literarischen Ersterfahrungen meist in Erzählsituationen gewonnen, im Umgang mit erzählten Geschichten und mit dem Bilderbuch. Insbesondere für das frühe und regelmässige Vorlesen sind die positiven Effekte auf die spätere literale Entwicklung der Kinder längst nachgewiesen (Hurrelmann, 1993).

Bereits haben sich verschiedene Konzepte der Frühförderung in der Umsetzung bewährt. Ihnen gemeinsam ist die Einrichtung einer anregenden Lernumgebung, in welcher Schrifttabellen, Schreibwerkzeuge (u.a. auch der Computer), Bilderbücher und einfache Textbücher zur Verfügung stehen sowie Material zum gestaltenden Erkunden und Ausprobieren von Mitteilungen in Zeichen und Schrift: eine „schriftenreiche Umgebung“, die zum literalen Handeln einlädt (Brinkmann/Weiss 1994, Klein 2005). Sowohl aus den Befunden zu den Schriftkenntnissen von Vorschulkindern als auch aus den praktischen Erfahrungen mit der Öffnung des vorschulischen Raums für das Schriftlernen lässt sich schliessen, dass die Sprachförderung im Kindergarten Übergänge von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit schaffen kann und soll. Für Kinder mit Migrationshintergrund, von denen eine Mehrheit zudem aus eher bildungsfernen Familien stammt, ebenso wie für Schweizer Kinder mit ähnlich ungünstigen Voraussetzungen gilt dieses Desiderat (wie bereits eingangs kurz gezeigt wurde) erst recht: Im Hinblick auf ihre spätere Lese- und

Schreibentwicklung brauchen sie präliterale und erste literale Erfahrungen und sie sind diesbezüglich auf eine anregende Umgebung im Kindergarten angewiesen.

### 3.2 Teilaspekte

Welche Prozesse gehören nun zentral zum frühen Schriftlernen und zu den dafür vorbereitenden Aktivitäten? Antworten finden sich mit der Benennung jener Dimensionen, welche für den Schrifterwerbsprozess zentral sind. Sie werden nachfolgend kurz dargestellt. Anschliessend werden konkrete Erfahrungen und Projekte aufgeführt, mit welchen das frühe Schriftlernen (auch) bei Kindern aus immigrierten Familien angeregt wurde.

*Leseverständnis* ist mehr als das Abbilden von Buchstaben in Laute. Bereits bei der Lektüre einfacher Texte müssen LeserInnen Informationen miteinander und darüber hinaus mit ihrem Vorwissen in Verbindung bringen. Man unterscheidet Verstehensprozesse auf der Wort- und Satzebene von globalen Kohärenzbildungen, mit welchen ganze Textteile bzw. ganze Texte erfasst und sinngerecht eingeordnet werden (ausführlich dargestellt u.a. in Niebuhr/Ritterfeld 2003). Wichtig – auch für das erfolgreiche Lesen von einfachen Texten – ist zudem, dass Erwartungen über den Inhalt und den Aufbau des Textes entwickelt werden können. Die Kenntnisse, welche Kinder schon in der prä- und paraliteralen Phase (also im Vorschulalter) sammeln, die Vertrautheit mit Geschichtenstrukturen und mit Motiven erleichtern den Zugang zu schriftsprachlichen Texten (z. B. Vorderer et al. 2001).

*Narrative Erfahrungen – narratives Lernen* sind nicht nur für die Lese- und Schreibentwicklung, sondern für den Spracherwerb allgemein zentral. Das Erzählen gehört zu den „grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten“, welche Kinder mit der Alltagssprachlichen Erfahrung erwerben und die deshalb gezielt gefördert werden sollen (Rank 1995, 105). Erzählen ist jene sprachliche Verständigungsart, an welcher Kinder bereits in den ersten Phasen des Spracherwerbs – noch lange vor einer Beschäftigung mit Schrift – rezeptiv und produktiv teilnehmen. Allerdings handelt es sich beim Erzählen um vielschichtige und komplexe Sprachhandlungen. Für den Erwerb von Erzählfähigkeiten brauchen und verwerten Kinder deshalb Kompetenzen in ganz unterschiedlichen – kognitiven und emotionalen – Bereichen:

- die Fähigkeit, Ereignisse zu ordnen und Ereignisfolgen nachvollziehbar wiederzugeben,
- die Fähigkeit, eine Geschichte subjektiv zu bewerten, sich u.U. in die Geschichte lesend, spielend und also handelnd einzumischen (interaktives Wissen) und die Fähigkeit zum Dialog.
- Erfahrungen mit der Rolle des Erzählers bzw. der Erzählerin und mit jener der Zuhörenden.
- die Unterscheidung von fiktiven und „wahren“, realen Geschichten (Rank 1994, 1997).

Dies sind Fähigkeiten, die sich in der Praxis der alltäglichen Kommunikation – mehr oder weniger differenziert – aufbauen. Hinzu kommen jene Spracherfahrungen, die im Austausch mit mehrdeutigen, nach ästhetischen Regeln gestalteten Texten gesammelt werden. Diese sind – darauf hat u.a. Dehn (1999 und 2004) aufmerksam gemacht – für die mündliche und schriftliche Textproduktion von Kindern deshalb besonders anregend, weil sie Darstellungsarten des „medialen“ Sprachgebrauchs direkt vorführen. Kinder finden hier Vorbilder für das sprachlich gestaltete Erzählen, für Geschichtenschemata, die sie als Strukturhilfen beim Aufnehmen von Geschichten, beim Verstehen von Bild- und Textfolgen und beim eigenen Erzählen brauchen.

Sprachaneignung geschieht denn auch häufig in narrativen Kontexten und Ähnliches gilt für Schriftaneignung. Geschichten sind meist linear und mit einer nachvollziehbaren Folgerichtigkeit aufgebaut (Boueke et al. 1995, Ehlich 1989). Aus dem jeweils vorangehenden Teil lassen sich deshalb die nächstfolgenden – und womöglich schwerer zu verstehenden – Teile erschliessen. Wird das Erzählen mit Bildern unterstützt, ist die Bildung von Assoziationen auch jenen Kindern möglich, deren Wortschatz zum lückenlosen Textverstehen nicht ausreicht. Die assoziative Verbindung von Sprache und Vorstellung, die imaginative Verarbeitung des Gehörten bzw. des Gelesenen ist deshalb wichtig, weil damit der Text weitergedacht und mit der eigenen Erfahrung und den eigenen Vorstellungen zusammengebracht wird. In Erzählsituationen werden also Prozesse angeregt, die für das Verstehen konstitutiv sind und die auf Anforderungen des Bild- und Textlesens direkt vorbereiten (Dehn 1999,11).

*Metasprachliche Bewusstheit* gilt deshalb als eine weitere wichtige Voraussetzung für den (späteren) Schrifterwerb, weil sich damit das Gesagte und das Geschriebene in bestehende Wissensbestände überhaupt erst einordnen und damit auch „behalten“ lassen. Konkret: Wenn Kinder aufgefordert werden, bestimmte Laute in den Wörtern zu erkennen (zum Beispiel in *Maus*, *Mann*, *Marzipan*), werden sie damit auf das Lesenlernen vorbereitet (Schneider 2001; vgl. dazu auch Kapitel 1 unserer Studie). Metasprachliche Bewusstheit meint also die Fähigkeit, sprachliche Formen zu erkennen und zu benennen; drei Bereiche werden hier meist unterschieden:

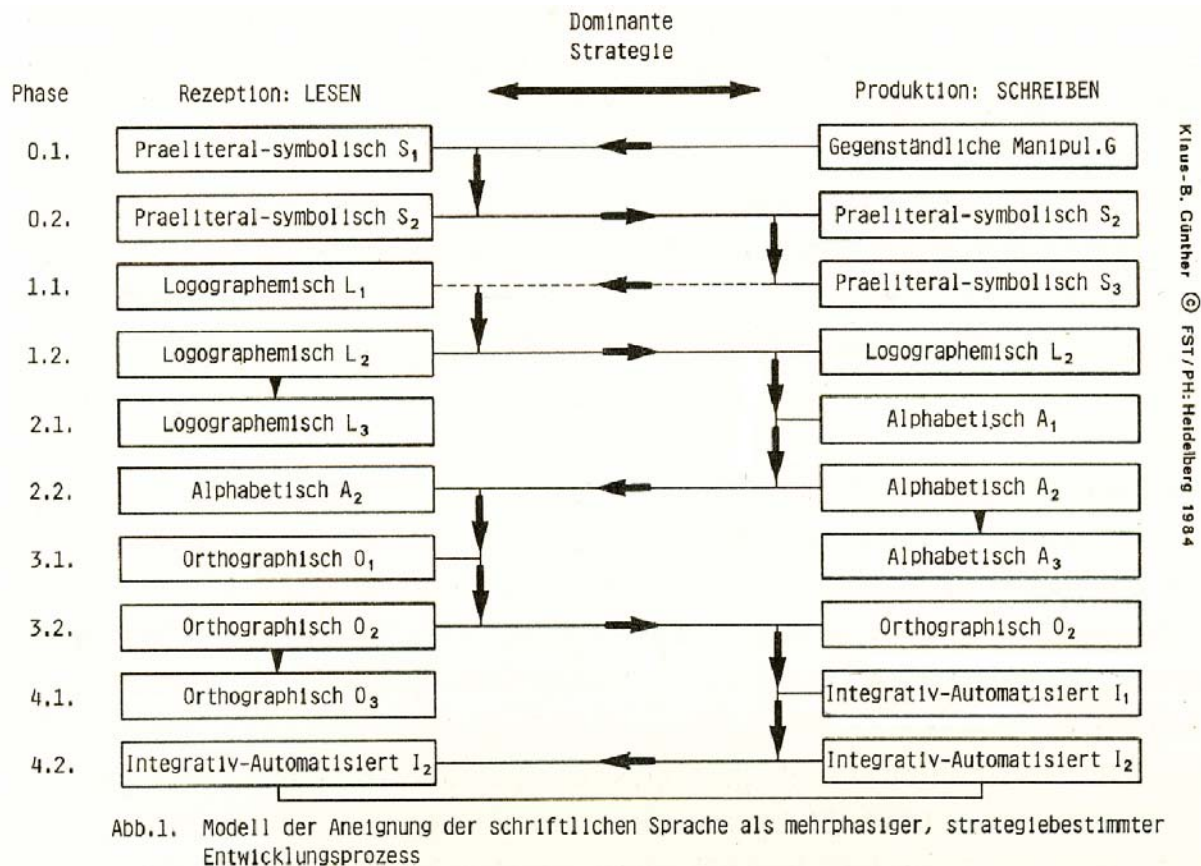
- 1) *Syntaktische Bewusstheit*: Die Bewusstheit für Sätze erleichtert Kindern zum einen das Herstellen von Sinnzusammenhängen, zum andern aber auch die Worterkennung. So zeigen z.B. Tunmer und Hoover bereits 1992, dass vor allem der

Satzkontext den Kindern hilft, Wörter zu erkennen. Als beispielhaft in diesem Zusammenhang gelten solche Fördermaterialien, welche Bilder zu Alltagssituationen vorgeben, wobei die Kinder wenige passende Sätze dazu erhalten und ermutigt werden, die Kürzesttexte mit eigenen Aussagen zu ergänzen (zum Beispiel Rohde 2003).

- 2) *Wortbewusstheit*: Mit Wortbewusstheit wird zum einen die Vertrautheit mit dem Begriff „Wort“ bezeichnet, zum anderen die Erkenntnis, dass Wörter als Elemente der Sprache bestimmte bedeutungsunabhängige Eigenschaften haben. Das Erlernen unseres Schriftsystems setzt voraus, dass Wörter als solche erkannt werden. Dazu gehört die Fähigkeit, Sätze in Wörter zu gliedern oder einzelne Wörter auszutauschen. Ausserdem müssen Kinder verstehen, dass die Länge eines Wortes nichts mit der Grösse des Bezeichneten zu tun hat, dass es sich also zum Beispiel bei der „Eisenbahn“ nicht um eine längere Formation handelt als beim „Zug“ (Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1995).
- 3) *Phonologische Bewusstheit*: Die Fähigkeit, Einzellaute zu isolieren oder Lautfolgen zu erkennen, gilt als eine der wichtigsten Voraussetzung sowohl für das Sprach- als auch für das Schriftlernen. Detaillierte Erläuterungen dazu finden sich in Kapitel 1 dieser Studie.

Mit den vorangehenden Stichworten wurden diejenigen Fertigkeiten und Erfahrungen genannt, mit welchen das Lesenlernen vorbereitet wird und welche die Leselernprozesse wesentlich erleichtern.

Der Leselernprozess wird in der Fachliteratur häufig als Stufenmodell beschrieben. Ein immer wieder aufgegriffenes und in Variation übernommenes Modell ist das hier abgebildete von Klaus B. Günther (Günther 1995).



Die schematische Darstellung verweist deutlich darauf, dass Lesen- und Schreibenlernen keine getrennten, sondern mehrfach verknüpfte Prozesse sind und ähnliche Voraussetzungen haben. Das Modell zeigt weiter, dass Lesenlernen wie bereits ausgeführt, nicht erst mit dem Lesen von Schriftzeichen beginnt. Diverse Stufen liegen davor. So muss das Kind zunächst Erfahrungen auf der präliteral-symbolischen Stufe machen, also beispielsweise die Einsicht gewinnen, dass Schrift Inhalte transportieren kann, losgelöst von der konkreten Form des Inhaltes. Formen des Symbolspiels, des Betrachtens und Deutens von Bildern gehören ebenfalls zu dieser Stufe.

Auf den logographischen Stufen gewinnt das Kind Einsichten auf der Zeichenebene. Es speichert und erkennt einzelne Wörter nun an ihrer prägnanten äusseren Form, z.B. an der Wortlänge oder an auffälligen Buchstaben. Abgelöst wird diese Phase dann von der Einsicht in die Graphem-Phonem-Beziehung der Schriftsprache, die zur alphabetischen Stufe gehört. Kinder nehmen auf dieser Stufe auch Elemente im Wort wahr, die nicht bedeutungstragend sind. Damit entstehen – zumindest vorübergehend – beispielsweise Probleme zwischen dem alphabetischen Erlesen und dem inhaltlichen Verstehen von Wörtern.

Erst in der orthographischen Phase wird nun die Aufmerksamkeit stärker auf die bedeutungstragenden Elemente (Morpheme, häufige Buchstabensequenzen) gelenkt, was den Verarbeitungsprozess beschleunigt.

Grundsätzlich bleibt festzuhalten: Stufenmodelle bilden keine linearen Entwicklungen des Schrifterwerbs ab, sie zeigen vielmehr einen möglichen Verlauf, wobei viele Kinder nicht nur voranschreiten, sondern auch auf jeweils vertraute Stufen zurückgreifen (vgl. Bertschi-Kaufmann 2003). Hilfreich sind die Modelle vor allem als Grundlage von Lernstandsdiagnosen und zur Entwicklung von Förderkonzepten.

Beim Lesen müssen Kinder phonologisch rekodieren, also Grapheme auf Phoneme abbilden, Wörter erkennen und Texte verstehen können. Ausserdem sollten sie sprachliche Formen auch benennen können, sie brauchen narrative Erfahrungen und ein Wissen darüber, was sich unter anderem in schriftlichen Texten transportieren lässt - und schliesslich auch die Gelegenheit, sich über die Bedeutung von Texten und Bedeutungen zu verständigen (Wieler 1997). Ein guter Teil des Aufbaus dieses Wissens erfolgt bei vielen Kindern längst vor ihrem Schuleintritt. In Kinderkrippen, in Kindergärten und neu auch in Schulversuchen zur Basisstufe wird dieser Aufbau mit verschiedenen Förderprogrammen unterstützt und je nachdem auch mit geeigneten Instrumenten beobachtet. Zu ausgewählten Projekten und Angeboten im Einzelnen:

*„Bist du auch lesekalisch?“, ein Projekt zur frühkindlichen Leseförderung in Nordrhein-Westfalen* (D) (vgl. Artelt et al. 2005), mit welchem Kinder aus eher lesefernen Familien erreicht werden sollen. Bibliotheken arbeiten eng mit Kindergärten und Kindertagesstätten, aber auch mit Arztpraxen zusammen. Den teilnehmenden Institutionen werden unter anderem Medienboxen mit Bilderbüchern, Vorlesebüchern u.a. zur Verfügung gestellt. Für Erzieherinnen und Erzieher und für Eltern werden Informationsveranstaltungen und Fortbildungen zur Leseförderung organisiert. Medienangebote für die Zielgruppen (Erziehende und Kinder) werden in den Bibliotheken gesondert präsentiert. Bilderbuchwettbewerbe u.a. werden zur intensiven Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Eine Bestätigung findet dieses Vorgehen unter anderem in ähnlichen Projekten in der USA (Neuman 1999).

*Erzählprojekte des Vereins für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertagesstätten und Schulen FMKS* (D) (Rohde 2003): Zum Konzept der bilingualen Förderung, welche in den Tagesstätten und insbesondere mit Elternarbeit umgesetzt wird, gehören Vorlesen und Erzählen von Geschichten als zentrale Elemente dazu. Dabei werden Handreichungen an Eltern und BetreuerInnen abgegeben, mit welchen zum einen geeignete Erzählvorlagen und Vorlesebücher empfohlen und zum anderen auch Hinweise zur förderlichen Gestaltung von Erzähl- und Vorlesesituationen gegeben werden. Der Aufbau dieser Materialien (weniger die empfohlene Textauswahl) kann auch in weiteren Publikationen für Kindergärten bzw. für Eltern von Kinderartenkindern übernommen werden.

*Geschichten, Texte und Bilder zur Verständigung zwischen Sprachen und Kulturen:* Im Bereich der Kinderliteratur hat sich eine neuere Sparte herausgebildet, in welcher Themen

des Alltags und traditionelle Geschichtenstoffe mit dem Ziel des interkulturellen Austauschs aufgegriffen und zum Teil neu erzählt werden. Beispielsweise können Kinder und Familien in zweisprachigen Ausgaben Geschichten sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch in Deutsch lesen. Lehrpersonen können auf der Grundlage dieses Materials u.a. zu Sprach- bzw. zu Wortvergleichen anregen. Auf jeden Fall halten solche Ausgaben die Sprachenvielfalt präsent, auch in jenen Fällen, in denen weder die Kinder selber noch deren Eltern die Texte wirklich lesen können und die Lehrperson ihrerseits keinen Zugang zur Textversion der Herkunftssprache hat. Eines der vielen anregenden Buchbeispiele in diesem Zusammenhang stammt von der in der Schweiz bekannten Autorin Silvia Hüsler: *Besuch vom kleinen Wolf. Eine Geschichte in acht Sprachen* (Hüsler 2004).

*„Kinder erforschen die Schriftkultur“, Projekt und Publikation der Basisstufe Muristalden (Sörensen 2005):* Im wissenschaftlich begleiteten Projekt wurden vier Spiel- und Lernumgebungen für die ersten Schritte beim Schriftsprachenerwerb entwickelt und in Klassen der Basisstufe erprobt. Die Themen orientieren sich zum einen an der Erfahrungswelt der Kinder, zum anderen sind sie im Hinblick darauf ausgewählt worden, dass sich in ihrem Zusammenhang möglichst verschiedene Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Erkundung der Schrift und bieten. „Arztpraxis“, „Architekturbüro“, „Restaurant“ und „Bahnhof“. In entsprechend inszenierten Situationen werden Kinder zum Schreiben von Namen und Einzelwörtern und zum Entziffern von häufig vorkommenden Schriftzügen angeregt. Sie staten damit die Spiel- und Lernumgebungen mit eigenen Schriftbeiträgen weiter aus.

*Dani hat Geburtstag und Leseufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung (Niedermann/Sassenroth 2002):* Ein Bilderbuch mit systematisch aufgebauten Textteilen und ein kommentierter Beobachtungsbogen zur Erfassung der Leseleistung bilden das Instrumentarium, welches am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz zur Lernprozessbegleitung von Kindern entwickelt wurde. Unterdessen hat sich das Screeningverfahren in Kindergärten, an der Regelschule und in Sonderschulklassen bewährt. Das Bilderbuch fordert zu vielerlei auf: zum genauen Hinsehen, zum Reden über die Details auf den Bildern und über die eigenen Erfahrungen und natürlich zum Lesen. Zu Letzterem bietet fast jede Buchseite Einfacheres (Einzelwörter als Aufschrift wie „Die Post“, „Pizzeria“, u.a.) und Schwierigeres (Sätze und Satzfolgen) sowie längere Textteile. LehrerInnen können sich mit dem einzelnen Kind und dem Buch zusammensetzen, in der gemeinsamen Kommunikation durch die Geschichte gehen und dabei beobachten, was das Kind bild- und textlesend versteht, welche Strategien es anwendet, wie es Informationen verbindet. Grundlage dafür ist das förderdiagnostische Instrumentarium, eine Handreichung, welche den theoretischen Rahmen des Verfahrens kurz mit Bezügen auf den Forschungszusammenhang (Brügelmann 1989, Dehn 1988, Günther 1995, Scheerer-Neumann 1990) erläutert und auf dieser Grundlage Phasen bzw. Stufen des Lesenlernens unterscheidet (siehe auch weiter oben das Stufenmodell zur Beschreibung der Lese- und Schreibentwicklung).



### 3.3 Offene Fragen

Bisher sind noch kaum systematische Erfahrungen mit der frühen Förderung des Schrifterwerbs im Kindergarten gesammelt worden. Die Wirkungen müssen im Rahmen der weiteren Umsetzung beobachtet und diskutiert werden, insbesondere im Hinblick auf den Nutzen zum einen für Kinder, die in schriftnahen Umgebungen aufwachsen und zum anderen für jene, welche Erzähl- und Schriftkultur vorab im Kindergarten erfahren.

Die Lehrkräfte sind auf die neuen Aufgaben, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, nur zum Teil vorbereitet und deshalb auf Grundlagen und Darstellungs- und Vermittlungshilfen angewiesen: Können diese in die Weiterbildung integriert werden?

### 3.4 Empfehlungen

Auf der Grundlage der kurz referierten Studien zum Erzähl- und Schrifterwerb und anlehnend an bisherige Beobachtungen lassen sich vor allem die folgenden Empfehlungen ableiten:

- Sowohl die Erzählaktivität, als auch die Begegnung mit Zeichen und Schrift, mit Büchern und anderen Medien sollen im Kindergarten verstärkt angeregt werden, dies im Rahmen einer offenen und stark individualisierenden Förderung.
- Dementsprechend sind die Lernziele so zu formulieren, dass sie auf den Ausbau von Erfahrung und der Aktivität im Umgang mit Geschichten, mit Bild- und Schriftmedien (und nicht auf ein stoffliches Pensum) fokussiert sind.
- Das Grundausbildungs- und Weiterbildungskonzept für Kindergartenlehrpersonen soll entsprechend weiter entwickelt werden, so dass
  - die Lehrkräfte auf die Förderung von Sprach- und Schriftentwicklung hinreichend vorbereitet sind,
  - sie in diesem Zusammenhang auch die jeweils verfügbaren Erkenntnisse diskutieren können,
  - sie insbesondere die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern aus immigrierten Familien (und auch die allfälligen Unterschiede zwischen den Kindern!) bei der Umsetzung der Massnahmen einbeziehen können.

(Vgl. dazu auch die z.T. parallelen Empfehlungen am Ende des Kap. 6 in unserer Studie).

## 4 Erstsprachentwicklung und Erstsprachförderung

### 4.1 Auslegeordnung im Themenfeld

In den 1970-er Jahren erhielt die Zweitspracherwerbsforschung neue Impulse durch eine Hypothese, die gerade für die schulische Förderung von MigrantInnen von grosser Relevanz ist: Die so genannte *Interdependenz-Hypothese* von Cummins (1984). Diese Hypothese besagt, dass die Entwicklung der Erstsprache einen Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache hat. Mit dem Begriff „Zweitsprache“ werden diejenigen Lernenden in den Blick genommen, die sich ausserhalb ihres Erstsprachgebiets befinden und die eine zweite Sprache einerseits in einem ungesteuerten Setting im Alltag erwerben und andererseits oft auch in einem gesteuerten, schulischen Umfeld lernen. Je besser die Kompetenzen in der Erstsprache ausgebildet seien, desto Erfolg versprechender auch der Zweitspracherwerb; dies besagt die Interdependenz-Hypothese. Diese Hypothese wurde noch insofern spezifiziert, als zusätzlich angenommen wurde, dass ein Mindestmass an Sprachkompetenzen in der Erstsprache erreicht sein müsse, damit LernerInnen von positiven kognitiven Wirkungen der Mehrsprachigkeit profitieren können. Lägen die LernerInnen in ihrer Erstsprache (L1) unter dem Mindestniveau, so müsse Semilingualismus, eine Art „doppelte Halbsprachigkeit“, befürchtet werden, mit negativen Wirkungen auf das Denken. Damit ist z.B. gemeint, dass die Fähigkeit, feine semantische Unterscheidungen zu erkennen, bei Mehrsprachigen durch die Erfahrungen mit zwei Sprachen besser ausgebildet ist als bei Einsprachigen. Dies aber unter der Bedingung, dass die Mehrsprachigen in beiden Sprachsystemen über eine differenzierte Semantik verfügen, sonst fehlt eine wichtige Bedingung für analytisches Denken. Dieser Zusatz zur Interdependenz-Hypothese wird als *Schwellen-Hypothese* bezeichnet. Positive kognitive Wirkungen können gemäss der Schwellen-Hypothese nur dann erwartet werden, wenn sowohl L1 als auch L2 auf hohem Niveau erworben sind (additiver Bilingualismus, der positive Pol zum Semilingualismus). In einem mittleren Bereich, in dem eine Sprache dominant ausgebildet ist (dominanter Bilingualismus), sind gemäss Hypothese weder positive noch negative Wirkungen auf die Kognition anzunehmen.<sup>17</sup>

Die Relevanz für die multikulturelle Schule ist offensichtlich: Wenn die Interdependenz-Hypothese stimmt, dann ist es sinnvoll, die SchülerInnen nicht nur in der Zielsprache Deutsch, sondern auch in der Herkunftssprache zu fördern. Dies geschieht in der deutschen Schweiz im Prinzip auch, allerdings nicht unter der Hoheit der Kantone, sondern auf Gemeindeebene, organisiert und finanziert von den Botschaften der betreffenden Erstsprachgebiete.

Im Aargauer Lehrplan für die Volksschule (Lehrplan Deutsch, S. 5) sind die oben entwickelten Gedanken eingeflossen: „Für fremdsprachige Kinder ist die Erhaltung ihrer Muttersprache als Familiensprache für die Identitätsfindung zwischen zwei Kulturen und für eine eventuelle Rückkehr ins Herkunftsland von grosser Bedeutung. Gute Kenntnisse der Erstsprache beeinflussen das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache positiv.“

---

<sup>17</sup> Hier ist anzumerken, dass es sich bei der Interdependenz-Hypothese und bei der Schwellenhypothese um Annahmen handelt, wobei besonders letztere empirisch nicht als bewiesen gelten kann.

In § 17 der Verordnung über die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen hat der Regierungsrat des Kantons Aargau konkreter dargelegt, dass das Departement Bildung, Kultur und Sport zwischen Schulpflegen, Konsulaten und Elternvereinigungen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur vermittelt. Organisiert werden die Kurse durch Konsulate und Elternvereinigungen, die zuständigen Stellen und Behörden fördern z.B. durch unentgeltliche Überlassung von Schulräumen die Integration der Kurse in die bestehende Schulorganisation. Im Lehrplan Kindergarten ist von Erstsprachförderung nicht die Rede. Dass die Muttersprache, wie im aus dem Lehrplan Volksschule zitierten Abschnitt, einzig als Familiensprache betrachtet wird, greift etwas zu kurz. Cummins (1984) unterscheidet nämlich weiter zwei Bündel von Fertigkeiten bzw. Kompetenzen, deren Auseinanderhalten für schulische Belange besonders wichtig ist (vgl. die ausführliche Diskussion dazu in Themenfeld 2): Auf der einen Seite sind das grundlegende Fertigkeiten der Alltagssprache (*Basic Interpersonal Communicative Skills: BICS*). Damit sind Fertigkeiten wie Aussprache, Hörverstehen oder Redeflüssigkeit zu verstehen. Diesen Fertigkeiten werden kognitiv anspruchsvollere Kompetenzen gegenübergestellt, die schulisch-kognitiven Kompetenzen (*Cognitive-Academic Language Proficiency: CALP*).

MigrantInnen lernen meist mehr oder weniger erfolgreich, sich kommunikativ im Alltag durchzuschlagen. Diese Fertigkeit nützt ihnen aber in der Schule nur wenig, weil in der Schule ganz zentral die CALP im Vordergrund stehen: Lesen und Schreiben können, Bedeutungen bewusst unterscheiden, Rechtschreibung verstehen, Wortarten bestimmen: All dies sind Kompetenzen, die im alltäglichen Sprachgebrauch kaum gebraucht werden, die aber für den Schulerfolg unabdingbar sind.

Wenn also im Lehrplan der Volksschule davon die Rede ist, die Muttersprache als Familiensprache zu fördern, so geht dabei der Bezug zur Schule verloren. Cummins geht nämlich davon aus, dass gerade die Erfahrungen mit CALP-Aspekten in einer bestimmten Sprache in gewisser Weise für schulsprachliche Situationen in irgendeiner Sprache anwendbar sind: Die Zuordnung von Schrift zu Laut oder von Schriftbild zu Wortbedeutung, der Perspektivenwechsel beim Schreiben (Adressatenbezug), die Erfahrung, dass Sprache Gegenstand von bewusstem Nachdenken sein kann: Solche und ähnliche kognitive Erfahrungen helfen, wenn sie in einer Sprache einmal gemacht wurden, auch für den Umgang mit anderen Sprachen.

Für die Schule bedeutet dies: Wenn Erstsprachförderung betrieben wird, dann sollen die schulisch-kognitiven Sprachkompetenzen eine wichtige Stellung innehaben, dann soll also beispielsweise auch gelesen und geschrieben werden. Gogolin et al. (2003, 46ff.) zitieren verschiedene Studien, die belegen, dass Sprachförderung und Fachleistungen in der Schule dann am stärksten korrelieren, wenn gerade die unter CALP gefassten Kompetenzen in der Erstsprache gefördert werden.

Neben den Aspekten des Spracherwerbs und der kognitiven Entwicklung sind aber auch sozialpsychologische Gründe für die Stützung der Erstsprache massgebend (Fthenakis et al. 1985: Kap. 4 und 5, Rüesch 1999, 57 ff., Gogolin et al. 2003, Kap. 3):

Das Schulsystem signalisiert den MigrantInnen mit der Erstsprachförderung, dass nicht eine absolute Assimilation gefordert wird, sondern dass ein kultureller Pluralismus

vorherrscht. Gerade für sprachlich-kulturelle Minderheiten, wie sie die MigrantInnen ja darstellen, sind Signale der Akzeptanz für die Ausbildung einer bikulturellen Identität (vgl. Grosjean 1996) wichtig.

## 4.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären

Erstsprachförderung kann in verschiedenen Formen realisiert werden. Wir unterscheiden in der vorliegenden Studie drei Aspekte:

- 1) den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht („Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“),
- 2) bilinguale Angebote,
- 3) begleitende Massnahmen.

Im Folgenden werden beide Grundformen 1) und 2) thematisiert und mit Beispielen dokumentiert, wobei aus nahe liegenden Gründen der muttersprachliche Ergänzungsunterricht mehr Gewicht erhält: Bilinguale Angebote setzen grössere Gruppen von SchülerInnen mit der gleichen Erstsprache voraus, die dann als Gruppe im Teamteaching in beiden Sprachen unterrichtet werden. Solche Gruppen, wie sie für urbane Gebiete mit homogener MigrantInnenschaft typisch sind (z.B. Spanischsprechende im Süden der USA) kommen im Kanton Aargau wahrscheinlich nur punktuell vor.

### 4.2.1 Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht

Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird in der deutschen Schweiz in der Regel mit dem Begriff „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK) bezeichnet. Dieser Unterricht wird in der Regel ausserhalb der offiziellen Schulzeit (z.B. an freien Nachmittagen) angeboten und von den Behörden der Herkunftsländer organisiert und finanziert. Meist kann die Infrastruktur der Volksschule benutzt werden. Wir bezeichnen dieses Vorgehen als additive Erstsprachförderung. Im Gegensatz dazu kann Erstsprachförderung auch in den Regelunterricht integriert werden. Salm (2000, S. 9) fordert beispielsweise: „Zu prüfen ist, ob der HSK-Unterricht nicht in unsere Stundenpläne eingebaut werden kann und die HSK-Lehrkräfte in die jeweiligen Lehrerkollegien aufgenommen werden können, wo sie neben dem HSK-Unterricht auch für weitere Aufgaben herangezogen würden.“

Eine grosse Problematik des HSK-Unterrichts, wie er heute praktiziert wird, besteht in der fehlenden Qualitätskontrolle: Es existieren kaum Lehrpläne (vgl. 4.3.1. Zürcher Rahmenlehrplan), es fehlen Qualifikationsvorgaben und -richtlinien für HSK-Lehrpersonen (die oftmals keine formale LehrerInnenausbildung absolviert haben), es fehlt oft eine Koordination von Unterrichtsmethoden zwischen dem HSK- und dem Regelunterricht und schliesslich sind SchülerInnen bestimmter Nationalitäten systematisch vom HSK-Unterricht ausgeschlossen, weil sie zu wenig zahlreich vertreten sind, weil die entsprechende Behörde des Herkunftslandes keine Mittel zur Verfügung stellt oder weil sich keine geeignete Lehrperson findet.

Beispiele für additiven HSK-Unterricht finden sich im Kanton Aargau viele, sie richten sich nach den in der oben zitierten Verordnung des BKS festgelegten Bedingungen.

#### 4.2.2 Bilinguale Angebote

Integrierte Erstsprachförderung ist oft nicht trennscharf von bilingualen Angeboten zu unterscheiden: Je mehr der HSK-Unterricht mit dem Regelunterricht verzahnt ist, desto häufiger entstehen bilinguale Situationen, ganz besonders dann, wenn die Schweizer Lehrkraft zusammen mit der HSK-Lehrkraft unterrichtet. Ein Beispiel dafür ist die Basler „Sprach- und Kulturbrücke“, ein Modell des integrierten Erstsprachunterrichts, das bereits in der Hälfte aller Schulhäuser der Orientierungsschule (5. bis 7. Schuljahr) eingeführt worden ist. Voraussetzung ist eine „grössere Sprachgruppe“ neben derjenigen der Deutschsprachigen (Ressort Schulen, die Sprach- und Kulturbrücke, S. 15). In diesem Modell arbeiten Regellehrkraft und HSK-Lehrkraft im Teamteaching: „Sie bereiten die Unterrichtseinheit wenn möglich gemeinsam vor, sie führen sie gemeinsam durch (...). Dabei können sich die beiden Lehrpersonen im Leiten des Unterrichts abwechseln (...) oder sie teilen die Klasse in Gruppen ein, um so intensiver auf die spezifischen Eigenheiten der zweisprachigen Kinder eingehen zu können.“ (Die Sprach- und Kulturbrücke, S.17)

Im Basler St. Johann-Schulhaus (Primarschule) ist der HSK-Unterricht seit 1992 für alle obligatorisch und so in den Stundenplan integriert, dass alle grösseren Sprachgruppen – die deutsche eingeschlossen – zeitgleich HSK-Unterricht erhalten. Kinder, die keiner solchen Gruppe angehören, werden in einer multikulturellen Gruppe geschult ([Psw.edubs.ch/st-johanns/hsk.html](http://Psw.edubs.ch/st-johanns/hsk.html)).

Einer vergleichbaren Organisationsform folgt ein Modell, das auf der Oberstufe im Kanton Zürich erprobt wurde. Dieses sieht HSK-Kurse für alle SchülerInnen vor, auch die einheimischen (vgl. Luginbühl et al. 2001, S. 70).

Als Beispiel für integrierte Erstsprachförderung mit bilinguaalem Aspekt im Kindergarten sei ein Projekt in Rorschach erwähnt, in dem eine albanische Kindergartengruppe einen Tag pro Woche zusammengezogen und von einer albanischen Lehrperson (teilweise im Teamteaching mit der Schweizer Kindergärtnerin) unterrichtet wird (vgl. Luginbühl et al. 2001, S. 69).

Bilingualer Unterricht fördert nicht nur die Erstsprache, er kann auch als teilimmersiver Unterricht bezeichnet werden und kommt dann dem heutzutage kaum bestrittenen didaktischen Prinzip des „language related content learning“ (Reich/Roth 2002, S. 38ff; Gogolin et al. 2003, S. 46) nach, einem Prinzip, das gute Wirkungen für den Zweitspracherwerb aufzuweisen hat. Allerdings gilt auch hier, was oben bereits moniert wurde: Zweisprachiger Unterricht ist in kulturell heterogenen Gebieten kaum für alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund denkbar, zu aufwändig wäre in organisatorischer und finanzieller Sicht die Schulung und der Einsatz von türkischen, albanischen, tamilischen, kroatischen/bosnischen/serbischen, portugiesischen etc. Lehrkräften.

#### 4.2.3 Begleitende Massnahmen

Zu den begleitenden Massnahmen des Erstsprachunterrichts sind der Einbezug des Elternhauses in unterschiedlicher Form (siehe Themenfeld 5) und sprachdiagnostische Abklärungen zu zählen. Letztere werden in jüngster Zeit häufiger im Kontext der Diskussionen um Bildungsstandards und gezielte Fördermassnahmen thematisiert.

Eine mehrsprachige Förderung ruft nach Verfahren, mittels derer sich die Sprachkompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen erfassen lassen. Eine kritische Betrachtung zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger liegt in der Expertise von Fried 2004 zwar vor. Keines der wenigen Verfahren, welche Tests oder Assessments in der Erstsprache vorsehen, ist bisher evaluiert worden. Die wichtigsten Verfahren sind *HAVAS 5* (Reich u.a 2004f.) sowie *sismik* (Ulich/Mayr 2003). *HAVAS 5* ist ein förderdiagnostisches Verfahren zur Erfassung der Spontansprache (Erst- und Zweitsprache). Das Verfahren liegt für die Sprachen Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor. *Sismik* hat als ganzheitliches Beobachtungsinstrument weniger die Sprachkompetenz als das Sprachverhalten und den Stellenwert der Familiensprache von Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen im Blick.

Der von Berweger/Moser entwickelte Test *LEst4-7* zum Lern- und Entwicklungsstand bei 4-7-Jährigen wurde bei der Evaluation des Schulversuchs Grund-/Basisstufe eingesetzt und soll im Nationalfondsprojekt „Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern“ in deutscher Version und verschiedenen anderssprachigen Fassungen zur Anwendung kommen.

Das Projekt will die Möglichkeit prüfen, „wie die Vorschulzeit für die Sprachförderung von Migrantenkindern besser genutzt werden kann. Insbesondere wird eine bessere Abstimmung und Nutzung von Synergien in der Sprachförderung in den drei Bereichen Familie, Vorschule und Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) angestrebt. Entsprechend den theoretischen Überlegungen zum bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern wird eine Intervention auf drei Ebenen durchgeführt: (1) Förderung der Erstsprache im Vorschulalter innerhalb von HSK-Kursen, (2) Sensibilisierung der Eltern für die Förderung von Literalität innerhalb der Familie und (3) Koordination der institutionellen Sprachförderung zwischen HSK-Kursen [L1] und der Vorschule [L2] sowie zwischen der Schule und der Familie. Die Intervention wird aus bildungspolitischem Interesse in Grundstufenklassen durchgeführt. Als Kontrollgruppen dienen einerseits Migrantenkinder aus Grundstufenklassen ohne Intervention, andererseits Migrantenkinder aus Kindergartenklassen ohne Intervention. Als Ausgangsgrösse werden vor der Intervention die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder sowohl in der Herkunfts- als auch in der Unterrichtssprache erfasst (Messzeitpunkt t1)“ (Moser/Werlen 2005).

Das einzige bisher in der Schweiz entstandene Verfahren zur Erhebung der schulischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den 14 häufigsten Herkunftssprachen wurde von einer Gruppe von HSK-Fachpersonen im Zusammenhang mit dem NW-EDK-Projekt „Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen in der Nordwestschweiz“ entwickelt, ist bisher jedoch nicht evaluiert (Heckendorn/Gyger 2000).

Das im Dezember 2005 im Auftrag der EDK-Ost und der Pädagogischen Hochschule Zürich vorgelegte „Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch“ enthält zwar Hinweise zur Beobachtung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, dient jedoch ausschliesslich der formativen Beurteilung von Kompetenzen in der *deutschen* Sprache. Er ermöglicht laut Aussage des Autorenteam „eine umfassende Sprachstandserfassung von Schülerinnen und Schülern der Grund- und Basisstufe resp. des Kindergartens und der 1./2. Klasse.“ (Einschätzungsraster 2005, S. 3)

## 4.3 Überblick über Ergebnisse: Die Organisation und Wirksamkeit von Förderprogrammen

### 4.3.1 Welche Fragen sind bearbeitet?

Schulerfolg und Förderung der Sprachkompetenz:

Bei den meisten Forschungsarbeiten aus dem deutschen Sprachraum handelt es sich nach Reich /Roth (2002, S. 21) um Evaluationen einzelner Versuche, deren Ergebnisse nicht ohne weiteres generalisierbar sind bzw. zu allgemeingültigen Aussagen führen. Der Einbezug der Erstsprache bei der Schulung Zweisprachiger ist jedoch in der internationalen Forschung vor allem in den USA und in den Niederlanden in aussagekräftigen Studien dokumentiert (Reich/Roth 2002, S. 17 ff.). Unterricht in der Herkunftssprache schlägt sich zwar nicht direkt auf den Schulerfolg in anderen Fächern nieder, wie eine niederländische Studie besagt (de Bot, Driesen & Jungbluth in Reich/Roth 2002), er kann sich jedoch vorteilhaft auf den Zweitspracherwerb auswirken, wenn er in Form von erstsprachlichem Sachunterricht mit dem Unterricht in der Landessprache kombiniert wird. Generell gilt, dass koordinierter Unterricht in der Herkunftssprache und in der jeweiligen Landes- bzw. Lokalsprache zu besseren Ergebnissen führt als monolingualer Unterricht mit oder ohne begleitende Kurse für Fremdsprachige. Massnahmen des Einbezugs der Erstsprache sollten langfristig verfolgt werden. Ausserdem empfiehlt sich „eine didaktisch planvolle Verwendung von (Erst- und Zweit-) Sprache zum Zwecke des Lernens curricularer Inhalte“ (Reich u.a 2002, S. 24).

In der Schweiz ist eine Studie entstanden, die sich den Auswirkungen des gängigen Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur widmet. Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurden im Jahr 2001 in mehreren Kantonen insgesamt 1084 albanischsprachige Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen befragt. Innerhalb der Stichprobe wurden zwei ähnlich grosse Gruppen unterschieden: eine Gruppe mit und eine ohne Besuch der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur. Die Befragung enthielt unter anderem einen Test zur Unterscheidung von Mundart und Standardsprache in der deutschen und der albanischen Sprache, der noch im gleichen Jahr auch noch 6159 SchülerInnen unterschiedlicher Erstsprache im Kanton Zürich vorgelegt wurde. Die Tests ergaben, dass SchülerInnen mit HSK-Besuch sowohl im albanischen wie auch im deutschen Test besser abschneiden als solche ohne HSK-Besuch (Schader 2003, S. 6, Schader/Haenni Hoti 2004). Schader folgert: „Insbesondere für SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten stellen die HSK-Kurse oft die einzige Gelegenheit dar, die Erstsprache auszubauen und den Zugang zur eigenen

Schriftkultur zu finden. Dass die Früchte dieser erstsprachigen Kompetenz mittelfristig auch derjenigen in Deutsch zugute kommen, deutet sich in unserer Auswertung im Befund an, dass die albanischsprachigen HSK-Besuchenden auch im deutschen Test leicht besser abschnitten als diejenigen ohne HSK-Besuch. Das Postulat einer Förderung des HSK-Besuchs (sowohl als individuelle Ermunterung wie auch als institutionell bessere Verankerung dieser Kurse) erfährt auch von hierher Unterstützung.“ (Schader 2003, S. 10). Einschränkend muss man festhalten, dass diese Effekte auch über den familiären Hintergrund zustande gekommen sein könnten: Bildungsnähere Eltern unterstützen die Erstsprachförderung ihrer Kinder in HSK-Angeboten tendenziell eher als bildungsfernere.

Behördliche Regelungen und Organisationsformen:

Man unterscheidet grundsätzlich fünf unterschiedliche Modelle des Einbezugs der Herkunftssprache (Reich / Roth 2002, S. 17f.):

- 1) *Submersion*: direkte Einschulung in eine zweitsprachliche Regelklasse, notfalls mit ergänzendem Stützunterricht in der Zweitsprache, aber grundsätzlich ohne Berücksichtigung der Herkunftssprache des Kindes;
- 2) *Immersion*: Schulung in der Zweitsprache, aber durch bilinguale Lehrkräfte und unter Berücksichtigung der zweitsprachlichen Voraussetzungen der Lernenden;
- 3) *Transitorische Modelle*: Unterricht in der Herkunftssprache während einer beschränkten Zeitspanne mit fließendem Übergang zu Unterricht in der Zweitsprache;
- 4) *Language-maintenance-Modelle*: die Herkunftssprache wird während der gesamten Schulzeit als Fach unterrichtet bzw. Teile des Curriculums werden sogar in der Herkunftssprache unterrichtet;
- 5) *Two-way-immersion-Modelle*: einheimische und Kinder mit einem bestimmten Migrationshintergrund werden in der Lokalsprache und in der Migrationssprache unterrichtet.

Die Forschung klassifiziert keines der Modelle unter allen Bedingungen als Erfolg versprechend. Eine gross angelegte amerikanische Untersuchung mit 42000 Probanden (Thomas/Collier 1997 in Reich/Roth 2002, S. 20) belegt indessen die Bedeutung von bestimmten Erfolgsfaktoren: so etwa eine an Fachinhalten orientierte Zweitsprachförderung oder „eine Atmosphäre der Anerkennung von Sprachen- und Kulturenvielfalt“. Reich u.a. betonen an dieser Stelle: „Mehrjähriger fachbezogener Unterricht im Medium der Erstsprache ist der stärkste Prädiktor für einen späteren erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn.“

Der in der Schweiz übliche Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur folgt dem Prinzip der „Language-maintenance-Modelle“. In den meisten Fällen liegt die Organisation und die Gestaltung der Curricula in der Hand der Träger dieser Kurse, das heisst den Vertretungen der Herkunftsländer. In jüngerer Zeit sind verstärkte Bestrebungen seitens einzelner kantonaler Behörden festzustellen, die Lehrpläne der HSK-Unterrichts und des Regelunterrichts besser zu koordinieren und die HSK-Kurse zeitlich und örtlich an die schulische Infrastruktur anzubinden.



Das Volksschulamt des Kantons Zürich formuliert in dem 2003 herausgegebenen „Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“ Leitideen und Richtziele des HSK-Unterrichts in den Fächern Sprache und Mensch und Umwelt. Der Rahmenlehrplan ist nicht stufenbezogen. „Die Richtziele sollen zum Ende der obligatorischen Schulzeit erreicht werden“ (S. 18). Der Lehrplan enthält aber sehr wohl Hinweise zum Unterricht in den verschiedenen Stufen (5.3) vom Kindergarten bis zur Oberstufe (S. 17). Überdies definiert er die Rahmenbedingungen der Kurse, didaktische Grundsätze und spricht Fragen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern bzw. zwischen HSK-Lehrpersonen und solchen der Regelklassen an. Der Rahmenlehrplan verpflichtet die Schulgemeinden dazu, auf „Antrag der Kursträger zwei Lektionen pro Woche in die ordentliche Unterrichtszeit zu integrieren“ (S. 8). Der Lehrplan weist überdies auf die Fortbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen hin, die vom Pestalozzianum angeboten werden.

Der Erziehungsrat des Kantons Basel-Stadt hat im August 2004 den Zürcher Rahmenlehrplan für Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur als verbindliche Grundlage übernommen. Das Ressort Schulen des Kantons Basel-Stadt formuliert die Zielsetzung, dass „die Lehrpersonen HSK so weit wie möglich in den Schulbetrieb integriert werden. Gefragt sind standortbezogene Kooperationsmodelle und gemeinsame Weiterbildungsangebote“ (S. 13). Das Ressort Schulen definiert in der Broschüre zur „Sprach- und Kulturbrücke“ Profil und Aufgaben einer Lehrperson, die den integrierten Erstsprachunterricht erteilt: Diese verfügt über eine abgeschlossene Ausbildung zur Lehrkraft, besitzt gute Deutschkenntnisse, kennt sich im Basler Schulsystem aus und ist mindestens in einem Schulhaus stark eingebunden. „Sie erteilt den Kindern eines Schulhauses Unterricht in ihrer Erstsprache und sucht die thematischen und inhaltlichen Verbindungsstellen zwischen den eigenen und den Basler Lehrplänen und den Fächern des Regelunterrichts“ (S. 15).

#### 4.3.2 Was hat sich wie bewährt?

Grundsätzliches:

Die Studie von Schader 2003 belegt die grundsätzlichen Vorteile des Erstsprachunterrichts ungeachtet seiner Organisationsform.

Positive Wirkungen von Erstsprachförderung wurden sonst in der Regel dort festgestellt, wo eine grosse Kontrolle über die Situation des Unterrichts ausgeübt wurde. Dies ist üblicherweise in empirischen Wirkungsstudien der Fall (vgl. z.B. Fthenakis et al. 1985). Nach Reich haben amerikanische Untersuchungen ergeben, „dass die Erfüllung oder Nichterfüllung pädagogischer Qualitätskriterien wichtiger ist als die Entscheidung für die eine oder andere schul- und unterrichtsorganisatorische Option“ (S.41).

Reich hält fest, dass sich der Erstsprachunterricht nur dann auszuzahlen scheint, wenn er längerfristig, d.h. über mehrere Jahre, fortgesetzt wird und dass er erst dann zu einem „starken Instrument zur Verbesserung des Schulerfolgs zweisprachiger Schülerinnen und Schüler“ wird, wenn „weitere Qualitätskriterien erfüllt sind“ (S. 42).

Für den Erfolg der L1-Fördermodelle sind nach Gogolin folgende Faktoren ausschlaggebend:

- Flexibilität und Zielorientierung der Angebote für Mehrsprachige (Gogolin et al. 2003, S. 44),
- Förderung der mehrsprachigen Literalität (Gogolin et al. 2003, S. 47),
- Kontinuität und Dauer der Angebote (ebd.),
- Einbindung und Unterstützung am lokalen Schulort (Gogolin et al. 2003, S. 46).

Die Nennung dieser Faktoren beruht einerseits auf einer grundlegenden Einsicht zur Sprachaneignung zweisprachig aufwachsender Kinder: „Jeder Spracherwerb, der sich nach der allerersten Phase vollzieht, ruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung und ist durch sie bestimmt. (...) Zweisprachiges Aufwachsen als solches gefährdet die Sprachaneignung nicht, aber es sorgt für Unterschiede im Sprachbesitz. (...) Wo Gefährdungen der Sprachaneignung bei Zweisprachigen im weiteren Verlauf ihrer Sprachentwicklung beobachtet werden, sind die Ursachen dafür nicht in der Zweisprachigkeit zu suchen, sondern in den Bedingungen, unter denen sie zustande kommt“ (Gogolin et al. 2003, S. 41f).

Als besonders günstige Bedingungen nennen Gogolin et al. „Zweisprachigkeit im frühen Lebensalter“ (2003 S. 43) und eine „zugleich rücksichtsvolle und zielgerichtete Förderung“ (ebd. S. 44). Die amerikanische Forschung belegt den positiven Effekt einer angemessenen Dauer sowie der didaktischen Koordination von herkunftssprachlichem und zweitsprachlichem Unterricht (s.o. 4.3.1) und ausserdem die Bedeutung der Akzeptanz und Unterstützung durch die lokale Schule. Gogolin et al. folgern (2003, S. 46), „dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität der Förderung in der Herkunftssprache mit dem Erfolg auch in der Zweitsprache gibt.“ Dies scheint auch für schriftsprachliche Teilfähigkeiten zu gelten. Gogolin u.a (2003, S. 47) zitieren Studien, die Vorteile eines parallelen Erwerbs zweier Schriftsysteme belegen, doch ist dieser Aspekt noch zu wenig erforscht.

Siebert-Ott (1999, S. 84 f.) weist darauf hin, dass es bei der Erstsprachförderung nicht einzig um die Verbesserung der Kompetenzen in der Zweitsprache gehe, sondern auch um „eine Verbesserung des persönlichen und sozialen Wohlbefindens von Kindern (...) und eine Verbesserung des Schulklimas insgesamt“ (Siebert-Ott 1999, S. 85).

Beispiele für behördliche Umsetzungsmassnahmen:

Die Diskussionen der jüngeren Zweitspracherwerbsforschung werden in der Schweiz mit Interesse verfolgt und die grundlegenden Erkenntnisse rezipiert. Der Kanton Basel-Stadt hält explizit fest, dass „HSK-Kurse grundsätzlich einen wichtigen Beitrag zum Erlernen der deutschen Sprache leisten“ (Ressort Schulen, „Sprach- und Kulturbrücke“, S. 13). Er betont gleichzeitig, dass „die Qualität der HSK-Kurse zu sichern und zu verbessern“ sei und dass „Vorgaben und Richtlinien des Lehrplans einzuhalten“ seien (ebd.). Eine Evaluation zum integrierten Modell der Sprach- und Kulturbrücke liegt bislang nach Auskunft der Fachstelle Sprachen des Kantons Basel-Stadt nicht vor. Die Broschüre zur „Sprach- und

Kulturbrücke“ dokumentiert im Zusammenhang mit den Projekten Dreirosen und St. Johann (vgl. S.36), „dass der eingeschlagene Weg auf hohe Zustimmung stösst“ (Ressort Schulen, „Sprach- und Kulturbrücke“, S. 13). Das Projekt St. Johann wurde im Jahr 2002 einer externen Evaluation unterzogen. „Die Resultate sind sehr positiv“, lässt das Erziehungsdepartement Basel-Stadt auf seiner Homepage verlauten (<http://www.unibas.ch/rr-bs/medmit/ed/2003/06/ed-20030605-001.html>).

Ein Modell, das im Schulkreis Limmattal der Stadt Zürich auf Kindergartenstufe erprobt wurde, hat HSK-Lehrkräfte systematisch in den Regelunterricht integriert. Dabei unterrichteten diese 2-3 Wochenstunden mit den schweizerischen Kindergärtnerinnen zusammen. Im Team wurden ebenfalls Elternkontakte besprochen, durch die Teilnahme der HSK-Lehrkräfte waren nähere Beziehungen zu den Eltern möglich. Es wurden nur positive Erfahrungen berichtet (vgl. Luginbühl et al. 2001, S. 35).

#### 4.3.3 Desiderate

Die im Folgenden aufgelisteten Punkte haben bislang weitgehend den Status von Desideraten:

- Verbesserung von Ausbildungsstand und Professionalität der Lehrpersonen L1
- Entwicklung und Kontrolle verbindlicher Standards und Qualitätskriterien für den L1-Unterricht
- Entwicklung von Sprachdiagnoseverfahren wie *HAVAS-5*
- Vermittlung der Bedeutung der L1-Förderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen
- Begleitforschung und Evaluation von Schulversuchen
- Es fehlen für HSK-Angebote fast vollständig Massnahmen zur Qualitätssicherung. Solche Massnahmen wären dann möglich, wenn die Kantone die Träger solcher Kurse wären. Dann könnten Qualitätssicherungselemente, wie sie im öffentlichen Schulwesen üblich sind, eingesetzt werden: Kontrolle über die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, Formulierung von verbindlichen Curricula u.Ä. Das Schaffen von Verbindlichkeit ist aber gleichzeitig mit relativ hohen Investitionen verbunden. Fraglich ist weiter, ob ein solches Vorgehen von den verantwortlichen Behörden der Herkunftsstaaten überhaupt unterstützt würde.

#### 4. 4 Empfehlungen

Die Städte Basel und Zürich haben sich für die Förderung eines integrierten HSK-Unterrichts – wenn möglich im Teamteaching – und einer starken Integration der HSK-Lehrpersonen in die Kollegien entschieden. Diese Massnahme lässt sich (für die Schule) wissenschaftlich stützen. So lauten die Empfehlungen von Gogolin 2004, denen wir uns an dieser Stelle anschliessen: „Es ist empirisch untermauert (...) dass eine schulische

Förderung beider Sprachen sowohl für die sprachliche Entwicklung als auch für die Entwicklung von schulischer Leistungsfähigkeit allgemein sehr günstig ist - vorausgesetzt, die Fördermassnahmen erfüllen Qualitätskriterien, wie sie oben vorgestellt wurden“ (41f.). Kontinuierlicher und beide Sprachen koordinierender Unterricht schneidet besonders gut ab. Die Erstsprache soll möglichst lange gefördert werden. Findet Erstsprachförderung abgekoppelt vom restlichen Unterricht statt, geht der Effekt nicht über die Verbesserung der Erstsprachkompetenz hinaus. Sonst ist Verbesserung der allgemeinen Leistungsfähigkeit möglich. (41)

Die flächendeckende Umsetzung von L1-Förderung ist ein sehr aufwändiges Vorhaben, und für die Kindergartenstufe sind noch wenige wissenschaftlich fundierte Erfahrungen vorhanden. Eine Kombination mit den in den Kapiteln 3 und 5 behandelten Interventionen (Förderung der Präliteralität und Einbezug der Eltern) ist aber auf jeden Fall wünschbar. Von der L1-Förderung ist nicht einzig eine Stärkung der L1- und/oder L2-Kompetenzen und eine Stabilisierung der bikulturellen Identität zu erwarten, sondern – viel weiter reichend – eine erhöhte Sprachbewusstheit, und dies nicht nur bei mehrsprachigen SchülerInnen, sondern (bei entsprechender Anlage mit Einbezug der Schweizer Kindergartenkinder) auch bei den deutschsprachigen. Damit würde ein solides Fundament für den späteren Umgang mit Sprache gelegt.

## 5 Modelle der Passung und der Zusammenarbeit von Kindergarten und auserschulischen Angeboten

### 5.1 Auslegeordnung im Themenfeld

Dass auch auserschulische Bereiche die Sprachentwicklung der Kinder wesentlich mitbeeinflussen können, ist eine Grundthese der Soziolinguistik der Sechziger- und Siebzigerjahre. Folgende Überlegungen beeinflussen die Diskussion in der Folge nachhaltig: Dass die Gesellschaft dort mit geeigneten Zusatzmassnahmen zu reagieren habe, wo das soziale Umfeld ungünstige Voraussetzungen schaffe und regulärer schulischer Unterricht eine nur ungenügende sprachliche Förderung erlaube, und dass allfällige Zusatzangebote so einzurichten seien, dass schon vor Beginn der (Primar-)Schule ihre Wirkung zum Tragen komme, das heisst also im Vorschulalter. Und schliesslich entfaltet die Soziolinguistik mit ihrem Konzept der kompensatorischen und damit oft defizitorientierten Sprachförderung ein überaus folgenreiches praktisches Modell. Die Praxis der etablierten Massnahmen lässt nach wie vor an vielen Stellen einen deutlichen Bezug zu diesem soziolinguistischen Rahmen erkennen. Die Fragen jedoch, was davon zu übernehmen ist und wo Distanzierung und Alternativen erforderlichen sind, wird höchst unterschiedlich beantwortet, so dass ein recht uneinheitliches Bild entsteht, das sich, wie bei der Darstellung der Einzelaspekte sichtbar wird, nicht ohne weiteres auf wenige Linien reduzieren lässt.

Drei Tendenzen lassen sich trotz aller Heterogenität erkennen:

In Bezug auf die Wertung der Familiensprache zeigt die Arbeit mit fremdsprachigen Kindern in einer ersten Phase durchaus strukturelle Parallelen: Geht es aus soziolinguistischer Sicht darum, den sprachlichen Raum der (restringierten) Familiensprache durch zusätzliche Fördermassnahmen zu verlassen, so ist es in der Zweitsprachenpädagogik in analoger Weise das Ziel, möglichst rasch in der deutschen Sprache heimisch zu werden und die Muttersprache hinter sich zu lassen. Hier zeigt sich inzwischen ein deutlicher Perspektivenwechsel. Ausgelöst wurde er zum einen durch die Interdependenzhypothese von Cummins, welche den Blick auf die Bedeutung der Muttersprache innerhalb der zwei- oder mehrsprachigen Entwicklung lenkt und in der Folge theoretisch wie auch empirisch intensiv weiter bearbeitet wurde (Lumpp 1980, Fthenakis 1985, Steinmüller 1981, vgl. Kap. 2); zum andern durch die Korrektur der einstigen Prognose, die mitgebrachten fremden Muttersprachen würden ohnehin in der zweiten oder spätestens dritten Generation verschwunden sein. Zahlreiche umfassende Untersuchungen und Beobachtungen zeigen inzwischen, dass Muttersprachen nicht einfach aufgegeben werden, sondern sich als dauerhafter Bestandteil im sprachlichen Alltag von Zugewanderten etablieren (vgl. etwa Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003, Reich 2002). Das Verhältnis von Mutter- und Zweitsprache in Zuwandererfamilien wird zudem in weiteren Untersuchungen exakter erfasst, etwa unter dem Aspekt der identitätsstiftenden Aufgabe der beiden Sprachen (Krappmann 1988) oder zum *Code-switching*.

Der Familie als dem privilegierten Ort, an dem Muttersprachen tradiert und vermittelt werden, kommt aufgrund dieser Ergebnisse verstärkt auch aus sprachpädagogischer Sicht Beachtung zu; die Familie nimmt in der sich intensivierenden Diskussionen um den

„Bildungsraum Vorschule“ (Stamm 2004c) einen wichtigen Platz ein, was sich in der Schaffung einer Vielzahl von verschiedenen Angeboten niederschlägt.

Erwähnenswert scheinen zusätzlich zwei sich abzeichnende Neubewertungen. Zum einen weist Stamm (2004) darauf hin, dass in der US-amerikanischen Bildungsforschung inzwischen Einigkeit darüber besteht, „dass das Urteil über den geringen Erfolg der kompensatorischen Erziehung revidiert werden muss.“ So konnten Oden et al. (2000) zeigen, dass die kompensatorischen Effekte in der Langzeitperspektive deutlich günstiger ausfallen als ursprünglich angenommen.<sup>18</sup> Zum andern ist im politischen Diskurs ein Lauterwerden der Stimmen zu erkennen, welche eine Konzentration der Mittel auf die Schulung der deutschen Sprache – zuungunsten der Förderung der Muttersprache der Kinder – verlangen.

Massnahmen und Initiativen, die sich im Schnittbereich von öffentlichen Einrichtungen und Elternaktivitäten situieren, sind zumindest für den Bereich der Bundesrepublik Deutschland in mehr oder weniger umfassenden Überblicksdarstellungen (Özkan 2002, Jampert 2005) dokumentiert; im Weiteren existieren Versuche von historischen und systematisierenden Einordnungen der Massnahmen (Jampert 2002).

Da der Bereich in ständiger Bewegung scheint, sind hier einige neue Initiativen und wohl auch einige Massnahmen, die im privaten oder halbprivaten Rahmen entstanden sind, nicht erfasst. Für die Schweiz fehlt unseres Wissens eine vergleichbare Zusammenstellung. Zwar wird die Wichtigkeit des Elternhauses in der Migrationserziehung aufgrund einer ländervergleichenden Studie postuliert (Allemann 1988) und später auch bestätigt (Lanfranchi 2002); eine neuere Erhebung aus dem Kanton Zürich stellt indessen fest, dass ausser in punktuellen Projekten noch kaum Problemlösungen im Schnittbereich von Vorschulerziehung und Elternbildung realisiert sind (Forum für Interkulturelle Erziehung und Bildung 2003).

---

<sup>18</sup> Zurückgeführt werden diese Wirkungen auf Sleeper-Effekte: Der gegen Ende der Vierzigerjahre in der Sozialpsychologie entwickelte Begriff beschreibt ursprünglich Langzeiteffekte einer Mitteilung, die dann entstehen, wenn die mit der Mitteilung verbundenen Einstellungen gegenüber dem „Sender“ der Nachricht vergessen werden. Sleeper-Effekte werden auch im Schriftspracherwerb vermutet; vgl. Kirschhock, E.-M.; Martschinke, S.; Treinies, G.; Einsiedler, W. (2002): Vergleich von Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb mit Ergebnissen zum Lesen und Rechtschreiben im 1. und 2. Schuljahr. *Empirische Pädagogik* 16 (4), S. 433-459.

Versucht man die Fülle der Angebote in Bezug auf die Teilhabe von institutionellen und nicht-institutionellen Personen zu gruppieren, lassen sich – ungeachtet ihrer inhaltlichen Unterschiede – grundsätzlich etwa folgende Grundformen erkennen, wobei Mischungen und Zwischenformen natürlich möglich und zum Teil auch realisiert sind<sup>19</sup>:

	Zielgruppe, Ort, Förderziel						
Akteure	KG-Kinder, Förderung Deutsch im KG	KG-Kinder, Förderung Deutsch ausserhalb KG	KG-Kinder, Förderung Erstsprache im KG	KG-Kinder, Förderung Erstsprache ausserhalb KG	Kleinkinder, Förderung Deutsch	Kleinkinder, Förderung Erstsprache	Mütter, Förderung Deutsch
KG-LP alleine	√						
KG-LP +HSK-LP			√				
HSK-LP alleine				√			
Fachkraft alleine					√		√
Mütter		√		√	√	√	
Freiwillige Laien	√	√					

## 5.2 Teilaspekte – unterscheiden und erklären

Die Massnahmen innerhalb der Institution Kindergarten werden im Folgenden ausgeführt, weil in jedem Fall ihre Rolle als Partnerin in der Zusammenarbeit Eltern-Kindergarten zu bedenken ist.

### 5.2.1 Sprachförderung durch die Kindergartenlehrkraft

Zahlreiche Handreichungen für Kindergartenlehrkräfte geben vielfältige Anregungen für integrative und sprachfördernde Massnahmen im Kindergarten. Je nach Position der

<sup>19</sup> Zu den Abkürzungen: KG-LP: Kindergartenlehrperson; HSK-LP: Lehrperson für heimatliche Sprache und Kultur; KG-Kinder: fremdsprachige Kinder im Kindergarten; KG: Kindergarten.

Autoren und Autorinnen wird mehr Gewicht auf den spielerischen und leistungsfreien Umgang mit einer fremden Sprache gelegt, wie ihn das Begegnungssprachenkonzept vertritt (Böhm 2000), oder auf die Beobachtung und gezielte Förderung von fremdsprachigen Kindern. Einig ist man sich darin, dass die Kindergartenlehrkraft für die speziellen Bedürfnisse von fremdsprachigen Kindern sensibilisiert und für deren Sprachförderung ausgebildet werden muss. Insbesondere ist es wichtig, dass die Lehrpersonen mit den Kindern viel und bewusst sprechen. Positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder wirken sich nach Ansicht der Beteiligten aber auch indirekte Massnahmen wie kleine Klassen, Halbklassenunterricht und Teamteaching aus. Auf grosse Akzeptanz auch bei Schweizer Eltern stiess zum Beispiel das Projekt „Integrierte Sprachförderung im Teamteaching“ in Schlieren: An zwei Vormittagen wird intensive Sprachförderung durch zwei Kindergärtnerinnen im Teamteaching angeboten. Alle Kinder werden im gleichen Raum und in durchmischten Gruppen oder auch einzeln gefördert. Auch Kinder mit deutscher Muttersprache profitieren von der differenzierten Förderung, während die fremdsprachigen Kinder nicht ausgegrenzt werden und schneller Deutsch lernen. Diese Art der Sprachförderung dürfte sich besonders für stark heterogene Klassen eignen, in denen keine der Fremdsprachen ein deutliches Übergewicht hat.

Sprachförderung für fremdsprachige Kinder im Kindergarten gibt es in fast allen Deutschschweizer Kantonen; z.T. weisen die kantonalen Verordnungen diese Förderung unter dem Begriff „Mundartkurse“ aus. In Basel-Stadt beispielsweise wurden 2005 1030 Lektionen für Sprachförderung von fremdsprachigen Kindern zur Verfügung gestellt, was 32 Vollstellen entspricht (Stand Anfang August 2005). Der Schlüssel für die Zuteilung einer zusätzlichen Kindergartenlehrkraft sieht dabei folgendermassen aus: 6 bis 9 fremdsprachige Kinder = 1 Morgen (4 Stunden), 10 bis 14 fremdsprachige Kinder = 2 Morgen, mehr als 15 fremdsprachige Kinder = 3 Morgen. Bei nur 2 deutschsprachigen Kindern in der Klasse gibt es zusätzlich 2 Stunden.<sup>20</sup>

### 5.2.2 Sprachförderung durch externe Fachleute

Um die Kindergartenlehrkraft zu entlasten und fremdsprachige Kinder gezielt zu fördern, wird häufig auf den Einsatz externer Fachleute gesetzt. Es handelt sich dabei in der Regel um Lehrpersonen HSK (heimatliche Sprache und Kultur), die selber zweisprachig sind. Zweisprachige Fachkräfte werden in erster Linie zur Förderung der Erstsprache eingesetzt.

Die Zusammenarbeit mit Fachleuten mit Migrationshintergrund kann nur befriedigend gelingen, wenn die Aufgabenstellung klar formuliert und mit derjenigen der Schweizer Kollegin vergleichbar ist und wenn die Verantwortung für die Arbeit mit zugewanderten Familien von allen Beteiligten übernommen und nicht einseitig der externen Fachkraft übertragen wird (Luginbühl et al. 2001, vgl. Kapitel 4).

Beizug von externen Laien - Das Denkendorfer Modell:

---

<sup>20</sup> Information von Ursula Meyer, Rektorin Kindergärten Basel.



Das Denkendorfer Modell der „Sprachhilfe“ wurde 1973 im Kloster Denkendorf (Baden-Württemberg) mit dem Ziel gegründet, fremdsprachigen Kindern ihre Sprachbarrieren überwinden zu helfen und ihnen damit eine volle Teilhabe am Schulleben zu ermöglichen. Theoretisch begründet und weiterentwickelt von Gesine Lumpp (Lumpp 1978, 1980, vgl. auch Jampert 2002, 2005, Özkan 2002) fand es rasche Verbreitung und wird derzeit in rund 70 Schulen und Kindergärten Baden-Württembergs praktiziert.

Organisatorisch beruht es auf den Grundsätzen der Arbeit in kleinen Gruppen und der Methode der situativen Sprachanlässe: Vier bis sechs Kinder nichtdeutscher Muttersprache kommen regelmässig mit ihrer Sprachhelferin zusammen, um durch gemeinsame Beschäftigung – Lernen, Spielen, Gespräche – ihre deutschen Sprachkenntnisse zu fördern. Adressaten und Adressatinnen sind Kinder aus Kindergärten und Schulen; sie treffen sich mit ihren Sprachhelferinnen mehrmals in der Woche – in den Kindergärten, meist in der Freispielzeit, mit Schulkindern, wann immer ihr Stundenplan es erlaubt. Geleistet wird die Sprachhilfe von über 1000 Freiwilligen, meist Hausfrauen und Müttern mit den unterschiedlichsten Berufsausbildungen, die bereit sind, einige Stunden in der Woche fremden Kindern zu widmen. Prägend für dieses Modell ist zunächst das zentrale diakonische Anliegen, denjenigen Mitmenschen zu helfen, die sich wegen ihrer fremden Sprache von ihrer gesellschaftlichen Umgebung ausgeschlossen fühlen. Strukturell wird eine gewisse Abgrenzung gegenüber dem professionellen Unterricht der Schule spürbar: So werden die Sprachhilfen (Laien, die während eines Grundkurses von rund 5 Tagen auf ihre Aufgabe vorbereitet werden), mehr als „Freundinnen“ denn als Lehrerinnen verstanden.

Aus sprachtheoretischer Hinsicht sind der situative und interaktionistische Ansatz zentral. Lumpp (1980) orientiert sich am Vorbild der mit ihrem Kleinkind sprechenden Mutter. Wie diese sollen auch die Sprachhilfen bemüht sein, die wichtigsten Motive der Kinder für das Sprachlernen, Neugier und Kommunikationsbedürfnis, nutzbar zu machen. Um eine optimale Förderung zu erreichen, legt Lumpp der Sprachförderungsarbeit ein dreistufiges Phasenmodell mit steigenden Ansprüchen zugrunde (Lumpp 1980), das sich als brauchbar erwiesen hat und auch für andere Förderprogramme übernommen wurde (Jampert 2002).

Bemerkenswert ist schliesslich die Betonung der Wichtigkeit von Elternkontakten. Wenn der Sprachhilfe auch die Aufgabe übertragen ist, als Mittlerin zwischen der Institution und der ausländischen Familie zu wirken, so ist dies nicht nur als Teil der mitmenschlichen Hilfeleistung des Denkendorfer Programms zu sehen, sondern bringt auch den hohen Stellenwert der Herkunftssprache zum Ausdruck, wie ihn Lumpp schon früh formuliert hatte (Lumpp 1978, vgl. auch Kap. 5.1 dieser Studie).

#### Sprachförderung im Kinderhort:

Sprachförderkonzepte für Vorkindergartenkinder in Kindertagesstätten finden sich noch wenige. Die Evaluation des Projekts „Sprachförderung im Kleinkindalter“, das während der Pilotphase von der Universität Basel wissenschaftlich begleitet und in Zusammenarbeit mit dem Kinderhort der Stiftung ECAP im K5-Kinderhort mit Kindern im Alter von 1 – 5 Jahren durchgeführt wurde, zeigt jedoch, dass durch eine frühe Sprachförderung der sprachlichen Ausdruck sowie der Wortschatz signifikant verbessert werden können: Eine

zusätzliche Pädagogin erweitert in angepassten Spiel-, Lehr- und Lernformen das Bewusstsein und die Kenntnisse im sprachlichen Bereich der Kinder und ermöglicht individuelles Lernen. Dabei orientiert sie während der 2x2-3 Lektionen/Woche ihre Förderung in erster Linie an der Lebens- und Erlebnisform des Kleinkindes, dem Spiel. Gemeinsam mit den Hortnerinnen werden der Entwicklungsstand der Kinder analysiert und die Ziele der Sprachförderung festgelegt. Die Zielsetzungen der Sprachförderung werden dabei auf die Aktivitäten des Hortbetriebs abgestimmt. Die Eltern werden durch 2 Müttertreffen und Beteiligung an der Projektwoche in die integrierte Sprachförderung miteinbezogen.

### 5.2.3 Mütter als „Lehrerinnen“

Der Kontakt zu den Eltern wird nicht nur über die Kindergartenlehrkraft hergestellt, sondern häufig über zweisprachige Fachkräfte (Lehrpersonen HSK, muttersprachliche Lehrpersonen, speziell ausgebildete Zusatzkräfte resp. Kontaktpersonen) oder über die Schulsozialarbeit. Die zweisprachigen Mitarbeiter helfen den Kindergärtnerinnen insbesondere bei der Kontaktaufnahme, beim Aufbau eines Vertrauensverhältnisses sowie bei der Lösung von Konflikten und bei Problemen. Gesprächskreise und Sprachkurse für Mütter, das gemeinsame Feiern von Festen, Hausbesuche, Elternabende, Elternbesuchstage und spezielle Veranstaltungen für fremdsprachige Eltern sollen die Eltern näher an die Institution Kindergarten heranbringen und Klarheit über die gegenseitigen Erwartungen schaffen.

Nicht immer genügend thematisiert werden bei den Elternkontakten die unterschiedlichen Meinungen und Erwartungen der Eltern aus anderen Muttersprachen in Bezug auf den Spracherwerb ihrer Kinder, gerade auch mit Blick auf die Stellung, die Bedeutung und die Förderung der eigenen Muttersprache (vgl. auch Ulich 1999, S. 80). Viele Eltern betrachten den Kindergarten als die Institution, in der ihr Kind die deutsche Sprache – möglichst schnell und möglichst schnell fehlerfrei – erlernen soll. Es ist wichtig, dass den Eltern die Bedeutung der Muttersprache und die Möglichkeiten zur Unterstützung eines mehrsprachigen Spracherwerbs erläutert werden. Gespräche der Eltern untereinander – innerhalb derselben Sprachgruppe, aber auch zwischen deutsch- und mehrsprachigen - Eltern sind wichtig. Eine offene Diskussion im Team und mit den Eltern sowie Dokumentationen des sprachlichen Fortschritts der Kinder vermitteln den Eltern Sicherheit, dass der Spracherwerb ihrer Kinder den Fachkräften ein zentrales Anliegen ist. Wenn im Folgenden vor allem von den Müttern die Rede ist, dann deshalb, weil es in der Regel nach wie vor in erster Linie die Mütter sind, welche die Kinder betreuen, erziehen und fördern. Gleichzeitig muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass bei der Zusammenarbeit des Kindergartens mit den direkten Bezugspersonen der Kinder häufig zu wenig beachtet wird, dass viele Kinder auch von Grossmüttern, Tagesmüttern, älteren Geschwistern oder in Kinderkrippen betreut werden. Es ist also sorgfältig abzuklären, welche Bezugspersonen in das jeweilige Sprachförderkonzept miteinzubeziehen sind.

#### 5.2.4 Mütter als „Lehrerinnen“ mit allgemeinen Förderaufgaben: „HIPPY“ und „Griffbereit“

a) *HIPPY* (*Home Instruction Program for Preschool Youngsters*) ist ein frühkindliches Lernprogramm, welches die kognitiven Fähigkeiten und die Sprachkompetenzen von Kindern fördert und vor allem zur Förderung der sozialen Integration von ausländischen Kindern eingesetzt wird. Entwickelt wurde *HIPPY* im klassischen Einwanderungsland Israel, inzwischen ist das Programm auf Lizenzbasis weltweit verbreitet und evaluiert.<sup>21</sup> Ein *HIPPY*-Durchlauf dauert zwei Jahre und findet zu Hause statt. Ein Programmjahr besteht aus 30 Wochen und orientiert sich am Schuljahr. Es beginnt zwei Jahre vor der Einschulung, wenn die Kinder zwischen vier und fünf Jahre alt sind.

Die Besonderheit besteht darin, dass die Mutter ausdrücklich als erste und wichtigste Lehrerin ihres Kindes anerkannt wird. Sie spielt mit ihrem Kind fünfmal pro Woche während 15 Minuten mit dem zur Verfügung gestellten Spiel- und Lernmaterial. Dabei wird sie von einer Laienhelferin unterstützt, die sie regelmäßig besucht, um mit ihr das Material zu besprechen. Auswahl, Einweisung und Schulung dieser Helferinnen ist Aufgabe einer beim zuständigen Träger angestellten sozial-pädagogischen Fachkraft (Koordinatorin). Ein wichtiger Programmteil besteht in den Gruppentreffen der Mütter mit der Hausbesucherin und der Koordinatorin. Dabei ergibt sich auch die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen auszutauschen, weitergehende Informationen (z.B. über Erziehung) zu erhalten und soziale Kontakte zu entwickeln.

b) Ähnlich wie *HIPPY* funktioniert *Griffbereit*. Dieses Programm kommt aus Rotterdam und wird dort von der Stiftung de Meeuw seit vielen Jahren umgesetzt. Die Umsetzung in Deutschland erfolgt seit Beginn des Jahres 1999.<sup>22</sup>

*Griffbereit* ist ein Programm für Kleinkinder zwischen 1 und 3 Jahren, das zum einen auf die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung, zum anderen auf die Förderung der Muttersprachenkompetenz abzielt. *Griffbereit* kann aber auch zweisprachig weitergegeben werden, d.h. die Einweisung in das Material kann in der Muttersprache und in Deutsch erfolgen und beinhaltet in der zweisprachigen Durchführung die Chance der „gelebten Integration“. Dabei kann die Doppelsprachigkeit durch eine zweisprachige Person gewährleistet werden oder zwei Kursleiterinnen, die jeweils eine Sprache – Deutsch und eine weitere Muttersprache – durchgängig anbieten.

Die Eltern lernen, wie sie ihre Kinder beiläufig und regelmässig in entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele einbeziehen können. Sie werden durch Anleitung und

---

<sup>21</sup> Kiefl, W.: *HIPPY* kommt gut an. In: *Soziale Arbeit*, 42. Jg., 7, 1993. Kiefl, W.: Chancen und Grenzen eines Hausbesuchsprogramms zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien. In: *Sozialpädagogik*; 37. Jg., Heft 5, 1995. Kiefl, W.: Sprungbrett oder Sackgasse? Die *HIPPY*-Hausbesucherin auf dem Weg zur Integrationshelferin. In: *Soziale Arbeit* 45/1, 1996. Kiefl, W.: *HIPPY*. Bilanz eines Modellprojekts zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien in Deutschland. München: DJI 1996. Kiefl, W.: Ergebnisse eines Integrationsprojekts für Aussiedler- und Ausländerfamilien. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, Heft 2, 1997. Kiefl, W./Pettinger, R.: "Ich hätte alleine nicht soviel machen können ...". Integrationshilfe *HIPPY*. Ein vorschulisches Förderprogramm für kleine Aussiedler und Ausländer und deren Familien. München: DJI 1997.

<sup>22</sup> [www.raa.de](http://www.raa.de)

mit Hilfe von Arbeitsmaterial auf die Förderung ihrer Kinder vorbereitet und in ihrer Sozialisationskompetenz gestärkt. Die Anleitung erfolgt entweder in dem Kindergarten, den ihre Kinder später besuchen werden oder in einer Familienbildungsstätte. So werden die Mütter frühzeitig mit den Bildungsinstitutionen vertraut gemacht, welche die Entwicklung ihrer Kinder mit unterstützen sollen. Die vertiefende Förderung der Kinder erfolgt zu Hause und ist ganz auf die häusliche und lebensweltliche Situation ausgerichtet. Die Anleitung der Mutter erfolgt entweder durch andere Mütter, die in der Lage sind, die Aufgabe der Elternbegleiterinnen zu übernehmen oder durch professionelles Personal der Familienbildungsstätte oder des Kindergartens. Elternbegleiterinnen sollten gute Sprachkenntnisse sowohl in ihrer Muttersprache als auch im Deutschen haben und müssen für ihre Aufgabe geschult werden.

Die Durchführung des Programms ist für die Dauer von ca. neun Monaten vorgesehen. Die Mütter kommen während des wöchentlichen Treffens mit ihren Kleinkindern in die Einrichtung. Sie lernen mit Hilfe der Elternbegleiterin, wie sie mit ihrem Kind mit allen Sinnen spielen und durch spielerische Kommunikation ihr Kind herausfordern können.

### 5.2.5 Mütter als Förderinnen der Muttersprache: „Rucksack“

Das Programm *Rucksack* geht die Förderung von Kindern im Elementarbereich mehrdimensional und systemisch an: Es berücksichtigt die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie. Es hat ebenso das Bildungssystem „Kindergarten“ und die in ihm Agierenden im Blick. Mütter und Kindergartenlehrpersonen werden Partner für die Sprachförderung der Kinder. Das Programm stammt aus den Niederlanden und wurde für den Einsatz in Deutschland übersetzt bzw. überarbeitet. Der interkulturelle und interaktive Ansatz wurde herausgearbeitet und der Lebensweltbezug für die Bedingungen in Deutschland hergestellt. Seit 1999 steht ein Materialpaket in Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch und Russisch zur Verfügung, die spanische Überarbeitung seit Herbst 2004.

*Rucksack* zielt auf die Förderung der Muttersprachenkompetenz, auf die Förderung des Deutschen und auf die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung ab. Dabei werden die Mütter als Expertinnen für das Erlernen der Erstsprache angesprochen, nicht orientiert an ihren Defiziten, sondern an ihren Stärken. Durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien werden sie auf die Förderung der Muttersprache vorbereitet. Die Mütter werden so in ihrer Sozialisationskompetenz gestärkt. Sie treffen sich einmal in der Woche für zwei Stunden und bereiten gemeinsam Aktivitäten vor, die sie in der Woche mit ihren Kindern zu Hause durchführen sollen. Während dieser Treffen lernen sie den Wert von Literatur, Bilderbüchern, Liedern, den Wert des Spielens und Malens sowie der Verbindung von Sprache und Handeln für die Entwicklung ihres Kindes in der alltäglichen Beschäftigung kennen.

In der Regel gehören die am Programm beteiligten Mütter der bildungsfernen Schicht an. Mit der kontinuierlichen Vermittlung des Programms über neun Monate wächst auch ihre muttersprachliche Kompetenz – ein Zuwachs, der sich auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder auswirken soll.

Die Anbindung an die Kindergärten ist sehr wichtig, denn hier soll die Förderung in der deutschen Sprache parallel zu der Arbeit mit den Müttern erfolgen. Die Kindergärten

verpflichten sich, das Programm der Mütter mit ihrem Konzept der Zweitsprachenvermittlung zu koordinieren. Die Kindergärtnerinnen, die mit Fortbildungsangeboten auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, kennen das Programm genauso wie die Eltern und sollen möglichst parallel das Thema der Woche sprachlich in ihren Kindergartenalltag integrieren.

In Nordrheinwestfalen haben sich seit Beginn des Rucksackprojektes im Jahre 1999 zwei unterschiedliche Modelle bewährt:

Im ersten Modell werden Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, zu Stadtteilmüttern bzw. Elternbegleiterinnen ausgebildet, die jeweils eine Müttergruppe, deren Kinder den Kindergarten besuchen, für Sprach- und Entwicklungsaktivitäten anleiten. Im zweiten Modell führen als Erzieherin ausgebildete Migrantinnen das Programm mit den Müttern durch.

Grundsätzlich ist die Durchführung des Programms für die Dauer von 9 Monaten vorgesehen. Eine Rucksackgruppe setzt sich im Idealfall aus 7 bis 10 Müttern zusammen. In NRW sind seit Beginn des Rucksackprojektes im Jahre 1999 bis Juli 2003 insgesamt 107 "Rucksack I - Gruppen" in 19 Kommunen und Kreisen entstanden. In ihnen wurden ca. 1'200 Mütter über neun Monate hinweg auf die spielerische Sprach- und Entwicklungsarbeit mit ihren Kindern vorbereitet. Inzwischen wird auch außerhalb von NRW mit diesem Programm gearbeitet.

Das Projekt wird in einer breiten Öffentlichkeit positiv wahrgenommen. Es ist in der Zwischenzeit mit zwei Preisen ausgezeichnet worden. Im Rahmen einer formativen Evaluation in den Jahren 2000 und 2002 wurden in der Stadt Essen alle Projektbeteiligten schriftlich zu den Auswirkungen des Projektes befragt<sup>23</sup>. Die Ergebnisse spiegeln die guten Erfahrungen aus den verschiedenen Kommunen und Kreisen wider; sie sind deshalb tendenziell auch auf andere Rucksackgruppen übertragbar. Ergänzende Programme sind *Griffbereit*, Mütter-Kind-Gruppen für Kleinkinder von ein bis maximal vier Jahren (vgl. oben), anzusiedeln in Familienbildungs- und Kindertageseinrichtungen und "Rucksack II" für Grundschulkinder, Eltern und Lehrer.<sup>24</sup>

## 5.2.6 Mütter als Deutschlernende

Ein häufig beobachteter Nebeneffekt der eben erwähnten Förderprogramme ist ein wachsendes Interesse der Mütter an der deutschen Sprache. Als Folge der Stärkung ihres Selbstwertgefühls und der Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz – Deutsch wird über die Aktivitäten vermittelt – melden sich viele Mütter zu Deutschkursen an. Dabei hat sich gezeigt, dass niederschwellige Angebote besonders gute Aussichten auf Erfolg haben. Niederschwellig heisst, die Mütter treffen sich an Orten, die sie bereits kennen, die Kurstermine sind so gelegt, dass sie gut in den Familienalltag integriert werden können und das Curriculum ist auf ihre Lebenswirklichkeit abgestimmt. Die Projekte laufen unter unterschiedlichen Namen wie „Ich lerne Deutsch fürs Kind“, „Schule mal anders“ „Lernen

---

<sup>23</sup> Stadtteilmütter-Projekt Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, Teil II, Evaluationsergebnisse der Modellphase, Stadt Essen RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, Januar 2004.

<sup>24</sup> [www.raa.de/RUCKSACK](http://www.raa.de/RUCKSACK)

im Park“, „MuKi-Deutsch“, „Mama lernt Deutsch“ oder „Mein Kind lernt Deutsch – ich auch“, wobei integrativen Aspekten eine genauso wichtige Bedeutung zukommt wie dem Lernen der deutschen Sprache.

#### a) Angebote für Mütter innerhalb der Schule

Das vom Basler Erziehungsdepartement geschaffene und von Basel-Stadt und vom Bund unterstützte Kursangebot „Ich lerne Deutsch fürs Kind“ richtet sich an ausländische Mütter in Basel. Ziel des Angebotes ist die Verbesserung der Deutschkenntnisse der Mütter und damit Unterstützung im gesamten Integrationsprozess sowie der Abbau von Ängsten, Vorurteilen und Hemmungen gegenüber der Institution Schule. Die Mütter erhalten ein kostengünstiges Deutschkursangebot im Kindergarten oder im Schulhaus ihres eigenen Kindes und werden auf andere bestehende, höherschwellige Bildungsangebote hingeführt. Zeitlich parallel zu einem Teil der Kurse für die Mütter werden Kinder im Vorschulalter betreut und gezielt in der Herkunftssprache oder in Deutsch gefördert. Sowohl Kursleiterinnen wie Kinderbetreuerinnen sind für ihre Arbeit qualifiziert. Ein Teil von ihnen stammt selber aus den Sprach- und Kulturkreisen ihrer Schülerinnen und deren Kinder und arbeitet mit sprach- und kulturvergleichendem Ansatz. Praktisch alle Kursleiterinnen sind gleichzeitig Lehrerinnen im Kindergarten oder in der Schule. Dadurch sind die Verbindung zum jeweiligen Kollegium und die Parallelität zur Bildung der Schülerinnen und Schüler gewährleistet. Durch die institutionelle Verankerung und die direkte Zusammenarbeit mit den beteiligten Kindergärten und Schulen entsteht synergetische Vernetzung mit der angebotenen interkulturellen Erwachsenenbildung. Rektorate, Schulhausleitungen und Lehrkräfte werden durch die sich erweiternden Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten entlastet.<sup>25</sup> Ähnliche Angebote gibt es auch in zahlreichen anderen Kantonen, z.B. „MuKi-Deutsch“ im Kanton Aargau. Eine Lehrperson unterrichtet dabei, zusammen mit einer Erwachsenenbildnerin, gemeinsam die Frauen und ihre Kinder. Ziel ist es, die Erfolgchancen der Kinder bei Schuleintritt zu verbessern, den Kontakt der Schule zum anderssprachigen Elternhaus zu fördern sowie interkulturelle Konflikte präventiv zu vermeiden.

Projekte zur Sprachförderung, Bildung und Integration fremdsprachiger Mütter gibt es auch in Deutschland. Als Beispiel sei hier das Projekt „Schule mal anders – Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder“ kurz dargestellt, das vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Auftrag gegeben und vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung organisatorisch und inhaltlich begleitet wird: Der Unterricht findet am Vormittag statt und kommt damit den Müttern mit schulpflichtigen Kindern besonders entgegen, da die meisten durch das Begleiten ihres Kindes ohnehin schon in der Schule sind und somit keine langen Wege und keine grössere Schwellenangst mehr überwinden müssen. Die Mütter erleben nebenbei den realen Schulbetrieb und die Lehrkräfte lernen die Mütter kennen. Täglich ergeben sich viele kleine Begegnungen im Schulhaus, die auch für die Lehrkräfte den Umgang mit fremden Kulturen selbstverständlicher werden lassen. Dies wirkt sich auf das pädagogische Klima der Schule und auf die Lernerfolge der Kinder positiv aus. Kleinkinder werden während

---

<sup>25</sup> [www.integration-bsbl.ch](http://www.integration-bsbl.ch)

der Unterrichtszeit betreut, wobei die Kinderbetreuung sehr gut auch durch Eigeninitiative der Mütter getragen werden kann.

Als Kursleiterinnen werden Lehrkräfte ausgewählt, die Erfahrungen in der Sprachvermittlung mit erwachsenen Migrantinnen mitbringen und bereit sind, ihren Unterricht flexibel, kreativ und engagiert auf die Zielgruppe auszurichten. Eine Co-Teacherin unterstützt die Lehrkraft bei der Differenzierung und übernimmt sozialpädagogische und einzelne Betreuungsaufgaben. Die im Curriculum enthaltenen Lernfelder orientieren sich an der Lebenswirklichkeit der Mütter und thematisieren Erfahrungen und Bedürfnisse aus ihrem Lebensalltag und bezüglich des schulischen Werdegangs ihrer Kinder.

#### b) Angebote für Mütter ausserhalb der Schule

Unter dem Namen „Lernen im Park“ LiP führt der Verein Johanna seit Jahren in Basel Deutsch- und Alphabetisierungskurse zur Integrationsförderung von schwer erreichbaren Migrantinnen durch. Um die Frauen in ihrem vertrauten Lebensraum abzuholen und Schwellenängste abzubauen, finden die einjährigen Kurse im Sommer unter anderem in den Parkanlagen der Stadt Basel statt. Während der Kurszeiten werden die Kleinkinder innerhalb des Angebotes im Hort betreut. Im Juli 2005 wurde das Projekt dem Verein K5 Basler Kurszentrum für Menschen aus fünf Kontinenten übergeben, der langjährige Erfahrung in der Durchführung von Deutschkursen für Fremdsprachige hat und über eine professionelle Infrastruktur verfügt.<sup>26</sup>

Das Beispiel aus Basel ist nur eines unter vielen. In 20 Kantonen werden unter verschiedenen Trägerschaften Kurse zum Erlernen der deutschen Sprache angeboten. Im Jahre 2002 unterstützte der Bund finanziell insgesamt 44 Projekte, die sich explizit an fremdsprachige Frauen und Mütter richteten.<sup>27</sup>

### 5.3 Überblick über die Ergebnisse

Nicht nur Jamperts umfangreiche Monographie (Jampert 2005), welche die Ergebnisse einer Bundesdeutschen Recherche vor allem zu der Arbeit in Kindertagesstätten und Kindergärten in Deutschland dokumentiert und einer wertenden Beurteilung unterzieht, zeigt deutlich die Problematik des untersuchten Bereichs. Sie ergibt sich insbesondere dann, wenn aus den heute bekannten Befunden wissenschaftlich abgestützte klare Schlussfolgerungen gezogen werden sollen. Dies gilt sowohl für strukturelle wie auch inhaltliche Aspekte.

Auf der einen Seite ist die Zahl der Aktivitäten, aber auch ihre Vielgestaltigkeit in Bezug auf Konzept, Träger und Methoden wahrhaft beeindruckend - allein in Hamburg ermittelte Özkan (2002) rund 500 Träger von Sprachfördermassnahmen. Auf der andern Seite fehlen häufig wissenschaftliche Begleitung und Evaluation. Eine erwähnenswerte Ausnahme ist die Studie zum Projekt „Ich lerne Deutsch fürs Kind“(Basel-Stadt), die den Erfolg des

---

<sup>26</sup> [www.gundeldingen.ch](http://www.gundeldingen.ch)

<sup>27</sup> [www.eka-cfe.ch/d/Doku/liste02.pdf](http://www.eka-cfe.ch/d/Doku/liste02.pdf)

Konzepts anhand einer qualitativen Untersuchung der Deutschkenntnisse der beteiligten Mütter belegt (Leuenberger 2005).

Sehr viele Massnahmen wurden und werden zwar mehr oder weniger umfassend dokumentiert und evaluiert. In aller Regel handelt es sich dabei jedoch lediglich um Erfahrungsberichte, die zwar in sich durchaus informativ und hilfreich sein können, die aber kaum Vergleiche mit andern Massnahmen – und meist auch nicht mit denjenigen Kindergruppen, denen die entsprechenden Massnahmen nicht zuteil wurden – erlauben. Den meisten fehlt zudem die Beachtung langfristiger Wirkungen, was insbesondere auch für den hier zentralen Bereich der Zusammenarbeit von Elternhaus und Institutionen gilt. Wir befinden uns wohl, wie Jampert bilanziert, in einer Phase, die sich wegen des Fehlens wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse „als Zeitraum des Experimentierens und Ausprobierens“ charakterisieren lässt (Jampert 2005).

Es erstaunt vor diesem Hintergrund kaum, dass sich in Bezug auf die Einschätzung der Wirksamkeit der oben dargestellten organisatorischen Grundformen derzeit noch „keine Empfehlungen in Richtung eines einheitlichen Konzepts für alle Kitas<sup>28</sup>“ ableiten lassen (Jampert 2005). Ebenso wenig klar beantwortbar sind nach wie vor einige grundsätzliche Fragen zum Spracherwerb und zur Methodik der Sprachförderung, Fragen, die zum Teil die Diskussion der vorschulischen Sprachförderung – auch aufgrund ihrer in der Einleitung skizzierten wissenschaftsgeschichtlichen Tradition – seit Jahrzehnten begleiten.

Immerhin lässt die Erfahrung mit einer grösseren Zahl von realisierten Modellen eine gewisse Konturierung auch der theoretischen Diskussion zu und zwar insofern, als erkennbar wird, welche Aspekte überhaupt von grösserer praktischer Relevanz sind. Daraus ergeben sich sowohl Forderungen an die Grundlagenforschung in den Bezugswissenschaften wie Hinweise für diejenigen Instanzen, die beabsichtigen, konkrete Sprachfördermassnahmen in die Wege zu leiten.

## 5.4 Erkenntnisse und Thesen

### 5.4.1 Zielgruppen

In den Anfängen der Sprachförderung ausserhalb des Regelunterrichts galt die Aufmerksamkeit mehr oder weniger ausschliesslich dem sprachlich defizitären Migrantenkind. Die Fokussierung auf eine über Defizitmerkmale definierte Gruppe ist seither ein Kennzeichen zahlreicher Massnahmen. Ausgewählt werden nach wie vor Kinder mit als defizitär eingeschätzten Sprachleistungen oder mit einem potentiell riskanten familiären Hintergrund: in erster Linie Kinder nichtdeutscher Muttersprache, im Weiteren aber auch generell sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder sowie Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung oder logopädischen Problemen.

Dass der defizitorientierte Ansatz in mehrfacher Hinsicht nicht unproblematisch ist, ist weithin anerkannt. Ein Umdenken bezüglich der didaktischen Grundposition zugunsten einer Hinwendung zu kompetenzorientierter Förderung wird dementsprechend immer

---

<sup>28</sup> „Kita“ schliesst Tagesheime wie auch Kindergärten ein.



wieder gefordert und damit zusammenhängend auch eine interkulturelle Öffnung der Schule, in der Anderssprachigkeit nicht mehr als Mangel, sondern als Ressource wahrgenommen wird.

Verstärkt reflektiert wird auch die Frage des Alters der ausgewählten Kinder. Es ergibt sich natürlich zunächst aus der Anbindung an Institutionen, die ihrerseits mit altersmässig definierten Gruppen arbeiten. Noch kaum Beachtung findet demgegenüber in der Praxis die Altersstufe vor dem Kindergarten. Auf ihre Bedeutung wird in der Diskussion zwar hingewiesen (vgl. Jampert 2005, Stamm 2004c); von den uns bekannten Programmen richten sich aber nur zwei – „Griffbereit“ und „Sprachförderung im K5-Kinderhort“ – an diese Altersgruppe.

#### 5.4.2 Die Ziele der vorschulischen Förderung

Für viele Projekte ist der Zeitpunkt des Schuleintritts Ziel- und auch Endpunkt ihrer Bemühungen. Es geht für sie in erster Linie darum, mit einer gezielten und defizitorientierten Förderung auf Stufe Kindergarten im Dienste der Primarschule allfällige sprachliche Lücken zu schliessen.

Diese Ausrichtung verhindert allerdings bisweilen eine klare Profilierung der „kita-spezifischen Bildungsaufgabe“ (Jampert 2005, S. 26, S. 318). An vielen Schnittstellen zeigt sich überdies in der Praxis, dass die Primarschulen die Anforderungen in Bezug auf die Schulfähigkeit ohne Abstimmung mit den Vorschulbereichen festlegen. Dabei werden auch generelle Unterschiede bezüglich der schul- und sprachpolitischen Grundhaltung der beiden Bildungstufen deutlich, tendiert doch die Primarschule stärker als der Kindergarten dazu, bei der Formulierung der Erwartungen implizit von einer generellen Einsprachigkeit der Kinder auszugehen.

#### 5.4.3 Die Konkretisierung der Elternarbeit

Erstaunlich ist bei einer Sichtung der Projekte zunächst, dass fast alle versuchen, die Eltern grundsätzlich in die Arbeit miteinzubeziehen. Beim nähern Hinsehen sind allerdings erhebliche Unterschiede auszumachen, wie es auch die obige Darstellung der Modelle bereits andeutet.

So beschränkt sich der Einbezug der Eltern in manchen Fällen auf eine blossе – mündliche oder schriftliche – Information über das jeweilige Förderprojekt, während in andern Projekten demgegenüber den Eltern eine gewisse Mitverantwortung übertragen wird. Gerade in diesen Fällen ist indessen ihre Rolle im Zusammenspiel mit Kindergärtnerinnen und professionellen Erzieherinnen nicht immer klar definiert. Dies kann besonders dann verhängnisvoll sein, wenn unausgesprochen professionelle Erzieherinnen und Eltern unterschiedliche Meinungen und Erwartungen in Bezug auf die Ziele der Sprachförderung ihrer Kinder haben. Manifest wird der Konflikt etwa dort, wo zugewanderte Eltern die Beherrschung der deutschen Sprache als vordringliches und alleiniges Lernziel ansehen und nicht einsehen können, warum es auch in ihrer neuen deutschsprachigen Umgebung sinnvoll ist, neben der Zielsprache Deutsch auch weiterhin die mitgebrachte Muttersprache zu pflegen (Ulich 1999).

In der praktischen Arbeit wird klar, dass in Zukunft der Zusammenarbeit und der Koordination mit allen andern Akteuren, die neben dem Elternhaus im engeren Sinne im Rahmen der kindlichen Sprachförderung ihren Beitrag leisten, mehr Beachtung geschenkt werden muss. Auch diese Forderung ist unbestritten; praktisch ist sie jedoch nur in wenigen Modellen (KIKUS, Pforzheimer Modell) genügend umgesetzt.

#### 5.4.4 Methodische Aspekte

Ein gewisser Konsens lässt sich bezüglich der methodischen Aspekte sowohl aufgrund der theoretischen Fundierung wie auch der bewährten Praxis in folgenden Punkten erkennen:

- Arbeit in Kleingruppen (mit einer Obergrenze von 6 - 7 Kindern): In dieser Frage herrscht in der Fachwelt weitgehend Einigkeit (Jampert 2005). Förderarbeit muss individualisiert und differenziert sein, und dies ist nur in der Arbeit mit kleinen Gruppen möglich.
- Sprachfördermassnahmen als langfristige Massnahmen: Auch dieser Punkt ist unumstritten. Sprachfördermassnahmen sind nur dann erfolgreich, wenn sie als langfristige Arbeit mit einem insgesamt hohen zeitlichen Aufwand verstanden werden. Nicht zuletzt die Auswertung der PISA-Ergebnisse zeigt zudem, dass es nicht genügt, wenn sich Sprachfördermassnahmen auf die Vorschulstufe beschränken. Es garantiert keinen dauerhaften Erfolg, wenn versucht wird, Kinder anderer Muttersprache bis zum Schuleintritt auf die gleiche Startlinie wie ihre deutschsprachigen Altersgenossen zu bringen: Sprachförderung erweist sich zumindest für das sprachlich schwächere Segment als eine Daueraufgabe während der Dauer der gesamten Schulzeit, da jedes Schuljahr neue, höhere und womöglich gleich bleibend unüberwindbare Hürden stellt (Jampert 2005). Eine Förderung ausschliesslich im Kindergartenbereich läuft zudem Gefahr, sich auf die Kompetenzen im Bereich der BICS zu konzentrieren, während die weitaus grösseren Probleme in den oberen Klassen mit ihren als CALP zu definierenden Sprachgebrauch entstehen werden.<sup>29</sup>
- Verstärkte Beachtung der Beobachtungsarbeit: Durch regelmässige Sprachstandserhebungen müssen die sprachlichen Fortschritte der Kinder überprüft werden (vgl. Kap. 2). Nur so ist gewährleistet, dass die Fördermassnahmen gezielt eingesetzt werden können und längerfristige Erfolge zu erwarten sind.

---

<sup>29</sup> Jampert 2002. Mit BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) ist die Manifestation von Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch (Mündlichkeit) gemeint; CALP (Cognitive Academic Languages Proficiency) bezeichnet demgegenüber die Verwendung von Sprache in dekontextualisierten ‚akademischen‘ und schulischen Situationen (Schriftsprache) – Cummins (1979).

#### 5.4.5 Organisatorische Aspekte

Organisatorischen Aspekten ist, so die Empfehlung Jamperts, grosses Gewicht beizumessen. Dieser Teil der Planungsarbeiten wird gelegentlich zugunsten von konzeptioneller Arbeit vernachlässigt und in den Hintergrund gedrängt. Jampert mahnt, dass Sprachförderungsansätze und -modelle bewusst zur kita-spezifischen Situation, d.h. den jeweiligen konkreten Rahmenbedingungen (Ressourcen etc.) in Beziehung zu setzen sind.

#### 5.4.6 Grundlagenforschung, Evaluation, langfristige Begleitung

Die Untersuchungen zum Verlauf des Erst- und Zweitspracherwerbs sind zu intensivieren; bereits getroffene Massnahmen und laufende Förderprogramme sind zu evaluieren. Dies gilt für Grundsatzfragen (z.B. eine Person – eine Sprache) aber vor allem für die Begleitung und Evaluation der bereits laufenden Arbeiten und Massnahmen auch in Bezug – vgl. oben – auf ihre langfristigen Effekte.

### 5.5 Empfehlungen

- Die Schnittstelle Kindergarten-Primarschule ist sorgfältig zu überprüfen und in ein Gesamtsprachenkonzept einzubinden, um eine optimale Sprachförderung zu gewährleisten.
- Die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kindergartenlehrperson und weiteren Personen, die einen Beitrag zur kindlichen Sprachförderung leisten, ist systematisch auszubauen. Gegenseitige Erwartungen im Bezug auf die Sprachförderung müssen geklärt und die Aufgaben klar definiert sein.
- Sprachförderung sollte in kleinen Gruppen durch ausgebildete Fachpersonen geschehen, da die besten Effekte erzielt werden, wenn sie individualisiert und differenziert erfolgt. Dies ist nur in Gruppen von maximal 7 Kindern möglich.
- Sprachfördermassnahmen sind als Auftrag über die gesamte Schulzeit anzusehen. Da jedes Schuljahr neue, höhere sprachliche Hürden stellt, reicht es nicht, Sprachförderung auf den Kindergarten zu beschränken.
- Bei Sprachförderprojekten sind die konkreten Rahmenbedingungen des Kindergartens zu beachten, d.h. die Massnahmen müssen mit den vorhandenen personellen, finanziellen und räumlichen Ressourcen leistbar sein, resp. die Ressourcen müssen entsprechend angepasst werden.
- Sprachfördermassnahmen müssen wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden, besonders auch in Bezug auf ihre langfristigen Effekte. Nur dann sind zuverlässige Aussagen über die Effektivität der jeweiligen Massnahmen machbar.

## 6 Hochdeutsch im Kindergarten

### 6.1 Auslegeordnung im Themenfeld

Zahlreiche Gemeinden in der Deutschschweiz haben in den letzten Jahren begonnen, den Unterricht in Versuchsklassen des Kindergartens teilweise oder vollständig auf Hochdeutsch umzustellen.

Bereits in der Vorschulzeit soll eine solide Grundlage und positive Einstellung zur späteren Schul- und Standardsprache geschaffen werden. Vor allem auch fremd- und mehrsprachige Kinder benötigen eine bessere Förderung, da die Statistiken und Untersuchungen dieser Schülerschaft einen überproportional geringen Schulerfolg bescheinigen<sup>30</sup> und Kinder mit Migrationshintergrund auch in der PISA-Studie schlechter abschnitten als deutschsprachige Schweizer Kinder.<sup>31</sup>

Mit dem Gebrauch der Standardsprache sind in diesem Zusammenhang folgende Zielsetzungen verbunden:

- 1) die Entlastung des Zweitspracherwerbs durch die Konzentration auf die Varietät der Standardsprache und
- 2) die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache als Kommunikations- und Beziehungssprache, um den
- 3) Aufbau der komplexeren schulsprachlichen Kompetenz zu motivieren und zu unterstützen.<sup>32</sup>

Jedes dieser drei Ziele findet seine Begründung entweder in Gegebenheiten des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache und/oder in den spezifischen Sprachverhältnissen in der deutschsprachigen Schweiz.

In der Schweiz existieren Studien zu zwei Pilot-Projekten, die im Kanton Zürich und im Kanton Basel-Stadt 2004 bzw. 2005 abgeschlossen wurden.<sup>33</sup> Die Zürcher Studie widmet sich der sprachlichen Förderung von Kindern sowohl deutscher als auch anderer Herkunftssprache, die Basler Studie ausschliesslich fremd- und mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund.

Seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 prüft eine Reihe von Kindergartenlehrpersonen im Kanton Aargau die Verwendung der Standardsprache in „Sprachinseln“. Die ersten

---

<sup>30</sup> Ein Überblick über einschlägige Studien findet sich bei Reich / Roth 2002, S. 25-28.

<sup>31</sup> EDK Aktionsplan „PISA 2000“, S. 2.

<sup>32</sup> So formulieren Bachmann/Sigg (2004, S.3) :

„Am Ende der Kindergartenzeit, so die Zielsetzung des Hochdeutsch-Kindergartens, verwenden die Kinder das gesprochene Hochdeutsch ganz selbstverständlich als Umgangs- und Unterrichtssprache und sind, in dieser Hinsicht, gut gerüstet für den Übertritt in die Primarschule. Erwartet wird darüber hinaus, dass der Hochdeutsch-Kindergarten die Kinder in ihrer Freude am Hochdeutschsprechen unterstützt und auch die rezeptiven (Verstehens-) Fähigkeiten der Kinder fördert.“

<sup>33</sup> Bachmann/Sigg 2004, Gyger 2005, Lieber 2003.

Erfahrungen der beteiligten Kindergartenlehrpersonen und Reaktionen der Eltern sind positiv. Die Stadt Liestal erprobt mit Unterstützung des Kantons Basel-Landschaft in den Jahren 2005 bis 2009 drei verschiedene Modelle des Gebrauchs von Standardsprache im Kindergarten und lässt diese Modelle in einer sprachwissenschaftlichen Begleitstudie evaluieren. Noch liegen allerdings keine Ergebnisse vor.

Auch in Deutschland werden Massnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich eingeleitet oder bereits umgesetzt (Hovestadt/Keßler 2004, S. 11). Obwohl der Dialekt im Zweitspracherwerb selbstverständlich auch in Deutschland seine Spuren hinterlässt,<sup>34</sup> wird der Umgang mit Mundart und Hochdeutsch nicht thematisiert. Dies mag daran liegen, dass die Debatte um „Dialekt als Sprachbarriere“ in Deutschland bereits in den 70er und 80er Jahren vehement ausgetragen wurde (Löffler 2005, S. 146ff.) und dass eine standardnahe Form von Hochdeutsch in der Schule ungefragt die Regel ist.

## 6.2 Gesichtspunkte und Dimensionen

### 6.2.1 Die Entlastung des Zweitspracherwerbs

Schweizerdeutsch spielt eine zwar mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler abnehmende, aber doch durchgängig wichtige Rolle im Unterrichtsgeschehen. Der konventionalisierte Wechsel zwischen den Varietäten Mundart und Standardsprache oder auch zwischen verschiedenen Landessprachen – *Code-switching* genannt – wird in Schweiz wie auch andernorts als kommunikative Ressource genutzt und dient dem Erreichen didaktischer und pädagogischer Ziele.<sup>35</sup>

Lehrpersonen wechseln von der offiziellen Unterrichtssprache in die Lokalsprache, um:

- schwierige Ausdrücke zu erklären,
- den Unterrichtsstoff zu verdeutlichen,
- die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erlangen,
- die persönliche Distanz zu reduzieren,
- zu disziplinieren,
- eine Lektion zu rhythmisieren und
- das Unterrichtsgespräch zu organisieren.<sup>36</sup>

In einem gesellschaftlichen Kontext, welcher – wie es in der Deutschschweiz der Fall ist – zumindest die schriftliche Beherrschung der Standardsprache hoch bewertet, bedeutet

---

<sup>34</sup> vgl. Wegener 1994

<sup>35</sup> vgl. Ferguson 2003

<sup>36</sup> Diese Funktionen des Code-switching kennt man nicht nur in der Deutschschweiz. Sie wurden in verschiedenen Ländern beobachtet und sprachwissenschaftlich untersucht: Hong-Kong, Brunei, Sri Lanka, Malta, Burundi, Botswana, Südafrika, Kenya. (vgl. Ferguson 2003)

*Code-switching*, selbst wenn es von Lehrpersonen als kommunikative Ressource geschätzt wird, eine Beeinträchtigung der schulischen Chancengleichheit Anderssprachiger: „Die gut integrierten mehrsprachigen Kinder haben mit diesem sprachlichen Verhalten [des Code-switching der Lehrperson, MG] wenig Schwierigkeiten, weil sie sensibel sind für die Regelmäßigkeit von *Code-switches*. Für die Kinder mit geringer Deutsch-Kompetenz sind die Funktionen der Code-switches der Lehrkraft zwischen Mundart und Hochdeutsch hingegen hochgradig verwirrend, so dass sie auch in der Literalität (beim Vorlesen und Schreiben) die beiden Formen vermischen“, so Ziberi-Luginbühl in ihrem Umsetzungsbericht zum NFP 33 (1999, S. 15).

Von diesem Problem sind nicht nur neu Zugezogene betroffen. Selbst Kinder, die in der Schweiz geboren oder seit Jahren wohnhaft sind, mischen in gesprochener und geschriebener Sprache dialektale und hochsprachliche Elemente zu einem Mischcode, der sich vom Hochdeutsch Deutschsprachiger qualitativ wie quantitativ deutlich unterscheidet (vgl. Gyger 2003a).<sup>37</sup>

### 6.2.2 Die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache

Die Mundart ist in der deutschsprachigen Schweiz als Affekt-, Spontan- und Beziehungssprache noch immer Hochwertvarietät, das heisst diejenige Sprachform, in der man das persönliche Denken und Fühlen am liebsten und besten ausdrückt, und die deswegen in den entsprechenden Lebensdomänen das höchste Ansehen genießt. Für die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache ist jedoch deren Verwendung als „Sprache des Herzens“ unerlässlich.

Die gängige Sprachpraxis in der Schule erschwert einen ganzheitlichen Zugang zur Standardsprache, weil sie auf die motivierenden Momente der Kommunikation verzichtet. Hochdeutsch ist vorwiegend ein Lerngegenstand in der Schule (vgl. Ziberi-Luginbühl 1999, S.14). Die Verwendung der Standardsprache im Kindergarten, der noch frei ist von unpersönlichen „Lern- und Leistungszenarien“, eröffnet die Chance, Kindern Hochdeutsch als vielseitige Kommunikationssprache näher zu bringen und damit frühzeitig eine gute Grundlage für den Aufbau einer umfassenden Sprachkompetenz zu schaffen.

### 6.2.3 Aufbau der schulsprachlichen Kompetenz

In der Schweiz gilt für die offizielle Unterrichtskommunikation grundsätzlich, was Gogolin, Neumann/Roth (2003, S. 51) für die deutsche Schule festhalten: „Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat die eigenen Gesetzmässigkeiten einer formalisierten Fachsprache. Schulische Kommunikation hat auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. (...) Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle

---

<sup>37</sup> Einflüsse der dialektalen Lokalsprache lassen sich aber selbstverständlich auch ausserhalb der Schweiz nachgewiesen so beispielsweise für Augsburg von Heide Wegener bei Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. Wegener wies nach, dass unabhängig von der Erstsprache bestimmte Merkmale der Augsburger Variante des Schwäbischen bei Kindern sichtbar sind. Und für „Rückschritte im Erwerb“ (...) verantwortlich sind. (Wegener 1994, S. 95-97).

spielen.“

Die deutschschweizerische Diglossiesituation ist dadurch gekennzeichnet, dass schriftlichkeitsnahe Sprachfähigkeiten sowohl in der Mundart als auch in der Standardsprache erworben werden. Bei der konsequenten Fokussierung auf die Standardsprache geht es letztlich um ein verantwortbares Ressourcenmanagement der Lehrpersonen. Dieses garantiert zwar nicht automatisiert differenzierte Sprachfähigkeiten, aber es ist notwendige Grundlage für eine gezielte Förderung in die Richtung einer soliden schulsprachlichen Kompetenz.

## 6.3 Überblick über die Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der eingangs erwähnten einschlägigen Studien von Bachmann/Sigg aus dem Kanton Zürich und Gyger aus Basel-Stadt zur Darstellung kommen. In beiden Studien geht es um Kindergärten, in denen vollständig auf Hochdeutsch als Unterrichts- und Kommunikationssprache umgestellt wurde.

### 6.3.1 Welche Fragen sind bearbeitet?

Bachmann/Sigg haben die mündliche Sprachpraxis von Kindern im letzten Jahr des zweijährigen Kindergartens und in der ersten Klasse der Primarschule in den Mittelpunkt ihrer 2004 entstandenen explorativen Studie gestellt. Dabei, so die Autoren, „interessieren insbesondere drei Aspekte, nämlich allfällige Auswirkungen des besuchten Kindergartentypus [Mundart oder Hochdeutsch, MG]

auf die Einstellungen gegenüber dem Hochdeutsch,  
auf die Verwendung/Nutzung des Hochdeutsch und  
auf Qualitäten der Nutzung des Hochdeutsch im Kindergarten und in der ersten Klasse der Primarschule“ (Bachmann/Sigg 2004, S. 4).

Bachmann/Sigg konzentrieren sich auf den mündlichen Sprachgebrauch, da wegen der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache „direkte Transfers“ als „unwahrscheinlich“ anzusehen sind (ebd.).

Die Ende 2005 abgeschlossene Studie von Gyger untersucht den Zweitspracherwerb ausschliesslich fremd- und mehrsprachiger Kinder und die Bedeutung und Nachhaltigkeit von Standardsprache während des Kindergartens und im Hinblick auf die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen bis zum Ende des 2. Schuljahres.

### 6.3.2 Darstellung und Diskussion

Die Studie von Bachmann/Sigg „Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns“ entstand im Rahmen des Projektes „Förderung der deutschen Standardsprache“ der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule Zürich. Grundlage der Studie ist

ein Schulversuch mit einem Kindergarten der als QUIMS-Projekt<sup>38</sup> in Hochdeutsch geführt wurde. Zwei weiterhin in der Mundart geführte Kindergärten am selben Schulort erlaubten einen Vergleich der Wirkung der Standardsprache und zwar sowohl in den Kindergärten selbst als auch in gemischten ersten Klassen der Primarschule. Die beteiligten Lehrpersonen wurden zweimal, zum Ende des zweiten Kindergartenjahres und zum Ende der ersten Primarklasse, zur sprachfördernden Wirkung der Standardsprache im Kindergarten auf die für die Stichprobe ausgewählten 8 Kinder mittels eines Fragebogens und eines anschliessenden Interviews befragt.

Die Studie interpretiert die Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrpersonen und formuliert Empfehlungen: Die Kinder aus dem Hochdeutschkindergarten entwickeln unabhängig von ihrer Ausgangssprache Freude am Hochdeutschsprechen, jedoch nicht auf Kosten der Mundart. Anfangs bevorzugen Kinder mit Schweizerdeutsch sprechenden Eltern die Mundart als Affekt- und Spontansprache. Aber auch diese Kinder verwenden die Standardsprache bei längerer Verweildauer im Kindergarten zunehmend und konsequent. Dieser Effekt wirkt nachhaltig in die erste Klasse der Primarschule hinein (Bachmann/Sigg 2004, S. 32). Kinder aus dem Hochdeutschkindergarten legen ausserdem eine unbefangene Proberhaltung an den Tag und entwickelten ein grösseres Sprachbewusstsein. Allerdings profitieren Kinder aus einem fremd- oder mehrsprachigen Elternhaus in dieser Hinsicht stärker als solche mit Schweizerdeutsch sprechenden Eltern. Die beschriebenen Effekte erwiesen sich in der ersten Klasse der Primarschule als nachhaltig. Einzig das Korrekturverhalten der Kinder änderte sich (Bachmann/Sigg 2004, S. 46).

Die Empfehlungen auf diesem Hintergrund fordern,

- dass das Angebot an Hochdeutschkindergärten ausgebaut und Hochdeutsch auch im Rahmen anderer Projekte als selbstverständliche Unterrichtssprache etabliert werden solle.
- Parallel dazu sei das Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen und Schulbehörden – Sprachförderung in Richtung funktionaler Mehrsprachigkeit – zu stärken.
- In der Ausbildung der Lehrpersonen seien Fragen der Einstellung gegenüber der Standardsprache zu thematisieren.
- Die situationsspezifische Verwendung von Hochdeutsch und Standardsprache sei zu vermeiden und auf die Korrekturpraxis der Lehrpersonen zu achten.
- In behördlichen Weisungen solle man auf offene Formulierungen wie „möglichst viel Hochdeutsch“ verzichten, damit die bisherige Praxis nicht tradiert werde.

Das Projekt „Standardsprache im Kindergarten“ ist im Auftrag der Arbeitsgruppe Integration des Erziehungsdepartementes Basel-Stadt ebenfalls als quasi-experimentelle Begleitstudie eines Schulversuchs mit einer Versuchsgruppe und einer Vergleichsgruppe konzipiert. Zwei Kindergartenklassen wurden 2001 bis 2003 in der Standardsprache und

---

<sup>38</sup> QUIMS: „Qualität in multikulturellen Schulen“ ist seit 1999 ein Projekt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.



zwei weitere Klassen in der Mundart geführt. In beiden Gruppen lag der Anteil fremd- und mehrsprachiger Kinder je nach Erhebungszeitpunkt zwischen 90 und 100%. Nach dem Schuleintritt im August 2003 wurde die Nachhaltigkeit der Standardsprache für die Weiterentwicklung des Zweitspracherwerbs und den Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen in den ersten zwei Schuljahren dokumentiert.

Im Projekt „Standardsprache im Kindergarten“ wurden folgende Einflussfaktoren und Wechselwirkungen beachtet:

- die Erstsprachkompetenz der Kinder, erhoben durch Expertinnen und Experten bzw. Lehrkräfte für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK),
- das familiäre Sprachverhalten und seine Hintergründe: Familiengeschichte und Migration, Mediengewohnheiten, Sozialkontakte, Bildungserfahrungen, ebenfalls erhoben durch HSK-Lehrkräfte,
- die Ausgangskompetenz in der Zielsprache und die individuelle Entwicklung der Lernaltersprache, erhoben durch halbjährliche Tests bzw. spontane Sprachproben in Einzeluntersuchungen,
- die Organisation des Unterrichts und der Steuerung des Zweitspracherwerbs im Kindergarten, erhoben durch Expertenbefragungen und Tagebücher der Lehrpersonen sowie teilnehmende Beobachtung,
- die Quantität und Qualität des Inputs in der Zielsprache durch die Lehrpersonen im Kindergarten, erhoben durch exemplarische Tonaufnahmen „in vivo“.

Die Sprachentwicklung der Kinder wird in einer deskriptiven Statistik von 16 Probanden sowie in Fallstudien exemplarisch dargestellt. Parallel dazu werden der sprachliche Input der Lehrpersonen dokumentiert und mögliche Wechselwirkungen zwischen dem Sprachvorbild bzw. der sprachlichen Förderung und dem Zweitspracherwerb erörtert.

Die Studie formuliert Empfehlungen zur Standardsprache in Kindergärten mit einem Anteil von Fremdsprachigen (75% und mehr).

#### *Ergebnisse I: Die Standardsprache als sprachdidaktische Herausforderung*

Das geringe sprachliche Selbstbewusstsein der Lehrpersonen beim Hochdeutschsprechen ist augenfällig. Als Herausforderung wird einerseits die grammatische Korrektheit und der fehlende hochdeutsche Wortschatz in bestimmten Domänen erlebt, andererseits die bewusste Steuerung des Zweitspracherwerbs, das adäquate Korrekturverhalten und die konsequent durchgehaltene sprachliche Stimulierung und Modellierung.

Die Befunde der Studie von Bachmann/Sigg zur Notwendigkeit des Ausbaus der Weiterbildung und Begleitung der Lehrpersonen in Kindergärten mit Standardsprache bestätigen sich.

### *Ergebnisse II: Der Zweitspracherwerb der Kinder*

Die Statistik zeigt bei der Versuchsgruppe, die im Kindergarten auf Hochdeutsch unterrichtet wurde, einen leichten Vorsprung in der Entwicklung des Zweitspracherwerbs. Die produktiven Sprachfähigkeiten im Bereich der Mündlichkeit zeichnen sich durch eine stärkere Zunahme von Wortschatz und Sprechfreude aus. Bei der Grammatik gibt es keinen Unterschied.

Der Schuleintritt stellt zuvor gesichert scheinende Verhältnisse zum Teil auf den Kopf. In Abhängigkeit zur Sprachkultur in der Klasse entwickeln einige Kinder, die im Kindergarten ein konsequentes Hochdeutsch sprachen, im ersten Schuljahr einen dialektal-hochdeutschen Mischcode. Umgekehrt eignen sich einige Kinder mit Dialekt im Kindergarten ein konsequentes Hochdeutsch an. Die Schule hat demnach eine grosse Bedeutung für den Erhalt der Sprachkompetenz aus der Kindergartenzeit.

Im Bereich der Schriftlichkeit zeigt sich nach Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten bis zum Ende des 2. Schuljahres ein nachhaltiger positiver Effekt bei Orthographie, Schreibfreude und Leseverstehen. Für produktive Fähigkeiten im Bereich von Wortschatz und Grammatik lässt sich kein solcher Effekt nachweisen.

Die Befunde der Studie von Bachmann/Sigg zur positiven Einstellung gegenüber der Standardsprache werden indirekt durch die grössere Sprech- und Schreibfreude und direkt durch das Ergebnis der Befragung der Kinder aus den Hochdeutschkindergärten bestätigt.

Die *Fallstudien* zeigen, dass vor allem Kinder mit geringen Deutschkenntnissen bei Eintritt von der Standardsprache im Kindergarten stark profitieren. Neben den bereits genannten Bereichen gilt dies bei ihnen auch für Wortschatz und Grammatik.

Negative Effekte, wie beispielsweise eine Ablehnung der Standardsprache oder ein auffälliges Sozialverhalten, sind in keinem Fall belegt.

Die Studie empfiehlt daher:

- die Einführung der Standardsprache in Kindergartenklassen, die von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen besucht werden,
- Fortbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und
- eine Qualitätssicherung im Sinne einer Supervision zur Stärkung des sprachlichen Selbstvertrauens der Lehrpersonen.

### 6.3.3 Fazit

- Entlastung des Zweitspracherwerbs: Das Ziel der Entlastung des Zweitspracherwerbs wird durch Standardsprache im Kindergarten erreicht, ist jedoch gefährdet, wenn in der anschliessenden Primarschulzeit der Hochdeutschunterricht nicht konsequent weitergeführt wird.
- Die Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache: Die positive Wirkung von Hochdeutsch im Kindergarten auf die Spracheinstellung ist belegt. Gleichzeitig ist die Notwendigkeit von einschlägigen Weiterbildungsangeboten für

Lehrpersonen unbestritten. Das Ziel, die Standardsprache nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als Mittel der Spontan- und Affektkommunikation zu etablieren, kann nur erreicht werden, wenn sich die Einstellung der Lehrpersonen – aller Stufen – gegenüber der Standardsprache grundsätzlich ändert. Dazu ist bei den Lehrpersonen ein gesteigertes Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz notwendig und fachliche Begleitung beim Erschliessen zusätzlicher Ressourcen und Register in der Standardsprache. Dies bedingt konkrete Massnahmen im Bereich der Weiterbildung und des Sprachcoaching von Lehrpersonen (vgl. Gyger 2004; Bachmann/Peyer 2004, S. 8).

- Aufbau der komplexeren schulsprachlichen Kompetenz: Ein positiver Effekt der Standardsprache im Kindergarten auf Orthographie, Leseverstehen und Schreibfreude ist unübersehbar. Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten, profitieren zudem im Hinblick auf ihren Wortschatz und den Ausbau ihrer Lernergrammatik.

## 6.4 Offene Fragen

- Der Verzicht auf *Code-switching* als kommunikative Ressource muss von den Lehrpersonen kompensiert werden. Eine situationale Verstärkung konzeptioneller Mündlichkeit bietet sich hierzu zwar an, Lernende von Deutsch als Zweitsprache profitieren jedoch eher von einem wohlgeformten Sprachvorbild der Lehrperson. Hier tut sich ein Spannungsverhältnis auf.
- Kaum bearbeitet ist die Bedeutung der Standardsprache für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen bzw. logopädischem oder heilpädagogischem Zusatzunterricht.

## 6.5 Empfehlungen

Die Empfehlungen auf Grund der vorliegenden Studien weisen klar in zwei Richtungen:

- 1) Ein konsequentes Hochdeutsch ist vor allem für Kinder, die mit geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten, eindeutig von Vorteil. Bringen die Kinder bereits Deutschkenntnisse mit, profitieren sie ebenfalls, aber nicht ganz so stark. Abgesehen von den veränderten Anforderungen an die Lehrpersonen spricht nichts gegen und einiges für den Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten.
- 2) Mit der Einführung von Hochdeutsch im Kindergarten muss jedoch eine intensive Begleitung und Weiterbildung der betroffenen Lehrpersonen einhergehen. Dazu gilt es, geeignete Weiterbildungskonzepte und -angebote zu entwickeln. Dies könnte theoretisch auch in Zusammenarbeit zwischen den Kantonen geschehen. Erste Ansätze gibt es in Liestal (Baselland). Basel-Stadt wird sich dieser Aufgabe demnächst stellen.

## 7 Referierte Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina (1988): Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen. Expertise FER, B/26. Bern: Schweizerischer Wissen-schaftsrat.
- Allemann-Ghionda, Christina (1992): Pilotprojekt bilinguale, bikulturelle und multikulturelle Kindergärten. Basel: Erziehungsdepartement, Kindergärten des Kantons Basel-Stadt.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Lusso-Cesari, Vittoria (<sup>2</sup>1988): Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours d'application, perspectives. Herausgegeben von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.
- Arbeitsgruppe Integrationspädagogik (2005): Sprachprofile – Ein Konzept zur Sprachförderung in allen Fächern. Sprachförderkonzept des Kantons Basel-Stadt, Erprobungsfassung Februar 2005. Projektleitung: Claudio Nodari.
- Artelt, Cordula et al. (2005): Expertise Förderung von Lesekompetenz. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMMF).
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Ausländerbeauftragte des Landes Bremen und Paritätisches Bildungswerk (Hrsg.) (2001): Projekt Mama lernt Deutsch in Bremen und in Bremerhaven 2000-2001. Broschüre. Bremen: Ausländerbeauftragte des Landes Bremen und Paritätisches Bildungswerk.
- Bachmann, Thomas; Good, Bruno (Redaktion) (2003): Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven. Zürich: Volksschulamt des Kantons Zürich und Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bachmann, Thomas; Peyer, Anne (2004): Lehrplanüberarbeitung im Bereich deutsche Standardsprache. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bachmann, Thomas; Sigg, Marianne (2004): Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie „Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule“. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bachmann, Thomas; Ospelt, Barbara (2004): Hochdeutsch als Unterrichtssprache: Die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen: entschieden besser als ihr Ruf! Bericht zur explorativen Studie „Standardsprachliche Praxis von Studierenden und Lehrpersonen im Unterricht“. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: J. Baumert et al (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 156 – 202.
- Bayrische Staatskanzlei: „Deutsch hat Priorität“. Ausstieg aus dem muttersprachlichen Unterricht. <http://www.bayern.de/Presse-Info/PM/2004MRat/Mrat->

Teil2\_040914htm#2

(letzter Zugriff: 30.1.2006).

- Beckmann, Christa (2005): Neuer Sprachtest weiter in der Kritik. In: Die Welt 19. Januar 2005.
- Benholz, Claudia (2001): Sprachkurse vor der Einschulung. Sprachförderung für Kinder mit Migrations-Hintergrund – Allgemeine Überlegungen und kommentierte Literaturempfehlungen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Nordrhein-Westfalen. [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/sprachkurseeinschulung/benholz\\_vorschulsprachfoerderung.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/sprachkurseeinschulung/benholz_vorschulsprachfoerderung.pdf) (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (<sup>2</sup>2003): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau und Frankfurt: Sauerländer und Zentrum Lesen.
- Berweger, Simone; Moser, Urs (2005): Evaluation des Schulversuchs Grund-/Basisstufe. Kurzbericht zur ersten Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kohorte 04 zuhanden der EDK-Ost. Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2003): Rahmenlehrplan Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Böhm, Dietmar; Böhm, Regine; Deiss-Niethammer, Birgit (2000): Handbuch Interkulturelles Lernen – Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Bos, Wilfried et al (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W. et al (Hrsg.). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Vergleich. Münster: Waxmann, S. 69-141.
- Bosshard, Roland; Baumer, Regula (1991): Alltäglich/tagtäglich. St. Gallen: Lehrmittelverlag.
- Boueke, Dietrich et al (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Brinkmann, Erika; Weiss, Mirjam (1994): Bücher von Anfang an. In: Die Grundschulzeitschrift 75/1994, S. 19 – 22.
- Brügelmann, Hans (1989): Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen: Drei Forschungsansätze. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.): Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Konstanz: Ekkehard Faude.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, Hans (2003): Vorschulische Prädiktoren des Misserfolgs beim Schriftspracherwerb in der Schule. Unveröffentlichter Abschlussbericht der LOGIK-Reanalyse an das MWF in Düsseldorf.

- Büchel, Felix et al. (1996): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung – Eine repräsentative empirische Analyse auf der Grundlage des sozioökonomischen Panels. Diskussionspapier aus der Fakultät für Sozialwissenschaft. Bochum: Universität Bochum, Mimeo.
- Büchel, Patricia; Gretler-Kägi, Heidi; Häckki Buhofer, Annelies; Reinmann; Margrit; Stern, Otto; Wydler-Weber, Esther (1990): Franca und Mehmet im Kindergarten. Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Bühlmann, Felix (2001): Sollen Flüchtlinge Schweizerdeutsch lernen? Eine explorative Studie zu den Vorteilen von Schweizerdeutschunterricht und Hochdeutschunterricht für Flüchtlinge mit Status B. Studie erstellt im Auftrag der Schweizerischen Flüchtlingshilfe.
- Burger, H.; Häcki Buhofer, A. (1998): Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen 6 und 8 Jahren. Stuttgart: Franz Steiner (ZDL Beihefte 98).
- Catts, Hugh W.; Wilcox, Kim A.; Wood-Jackson, Carla; Larrivee, Linda S.; Scott, Victoria G. (1997): Toward an understanding of phonological awareness. In: Leong, Che Kan; Joshi, R. Malatesha (Hrsg.): Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing. Dordrecht et al: Kluwer Academic Press, S. 31-52.
- Cummins, James (1980): The construction of language proficiency in bilingual education. In: Alatis, J.E. (Hrsg.): Current Issues in Bilingual Education. Washington: Georgetown University Press.
- Cummins, James (1979): Linguistic interdependence and the education development of bilingual children. In: Review of Education Research 49/79.
- Cummins, Jim (1978): The cognitive development of bilingual children: A review of recent research. In: Indian Journal of Applied Linguistics 4, S. 75 – 99.
- Cummins, Jim (1984): Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevendon: Multilingual Matters.
- Cummins, James (1991): Conversation and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, J.H., Matter, J.F. (Hrsg.): Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91.
- Dehn, Mechthild (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin/Düsseldorf: Volk und Wissen.
- Dehn, Mechthild (1994<sup>4</sup>): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Cornelsen / Volk und Wissen.
- Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver; Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg: Fillibach-Verlag.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (Hrsg.) (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum

- Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer [= Reihe Germanistische Linguistik 220].
- Dittmann, Maria: Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertagesstätten und Schule. Projekt Sprache Okt. 2000-Juli 2004. Pforzheim. <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/tagesstaette/pforzheim.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Dolenc, Ruth; Hartmann, Erich (2005): Olli, der Ohrendetektiv. Test zur phonologischen Bewusstheit in Vorschule und Schule. Donauwoerth: Auer.
- Ehlich, Konrad (1991): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Flader, Dieter (Hrsg.): Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler, S. 127-143.
- Ehlich, Konrad; Wagner, Klaus (Hrsg.) (1989): Erzähl-Erwerb. Bern: Peter Lang
- Ehri, Linnea C.; Nunes, Simone R.; Willows, Dale M.; Valeska Schuster, Barbara; Yaghoub-Zadeh, Zohreh; Shanahan, Timothy (2001): Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta analysis. In: Reading Research Quarterly 36/3, S. 250-287.
- PHZH und EDK-Ost (2005): Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch. Zürich: PHZH und EDK-Ost  
<http://edk-ost-4bis8.ch/Seiten/Einschaetzungsraster.html> (letzter Zugriff 30.1.2006).
- Engler, Renate: Sprachliche Bildung in den städtischen Kindertagesstätten in Pforzheim. [http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=9\\_themen/thema0502/blickvonaussen.htm](http://cgi.dji.de/cgi-bin/inklunde.php?inklunde=9_themen/thema0502/blickvonaussen.htm) (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Erlinger, Hans Dieter (2001): Kinder erzählen. Narrative Antworten auf mediale Angebote. In: ders. (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München: Juventa, S. 31 - 53.
- Eubank, Lynn; Selinker, Larry; Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) (1995): The current state of interlanguage. Studies in honor of William E. Rutherford. Amsterdam: John Benjamins.
- Ferguson, G. (2003): Class-room code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. In: Makoni, S.; Meinhof, U.H. (Hrsg.) Africa and Applied Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (AILA Review vol. 16), S. 38-51.
- Forum für Interkulturelle Erziehung und Bildung (2003): Integration im Vorschulalter, insbesondere durch familienergänzende Massnahmen. Bericht und Empfehlungen. Bildungsdirektion Zürich.  
[http://www.vsa.zh.ch/file\\_uploads/bibliothek/k\\_214\\_InterkulturellePdago/1411\\_0\\_Integrationsfrderung\\_Vorschulalter.pdf](http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_214_InterkulturellePdago/1411_0_Integrationsfrderung_Vorschulalter.pdf) (letzter Zugriff: 31.1.2006).

- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Deutsches Jugendinstitut.  
[http://cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf) (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Frith, Uta (1983): Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. In: British Journal of Developmental Psychology, Vol.1, S. 329 – 342.
- Fthenakis, E. Wassilios; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie; Walbiner, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Ismaning/München: Hueber.
- Fürstenau; Gogolin; Yagmur (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster, New York: Waxmann.
- Gaudatiello, Angela (2003): KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. Projektdokumentation – Linguistische Analysen – Empfehlungen. München: Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit.
- Gereke Iris; Meinhardt Rolf; Renneberg, Wilm (2004): Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept, gefördert durch das Niedersächsische Kultusministerium. [www.ofz-oldenburg.de/ofz104/download/Praesentation\\_Fruehe\\_Sprachfoerderung.pdf](http://www.ofz-oldenburg.de/ofz104/download/Praesentation_Fruehe_Sprachfoerderung.pdf) (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) [= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 107].
- Gogolin, Ingrid (2004): Wer wird gewinnen? Argumente für und wider den Unterricht in Migrationssprachen. In: Babylonia Sonderheft „Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen - ein wichtiges Potenzial“, S. 36 – 42.
- Gräsel, Cornelia; Gutenberg, Norbert; Pietzsch, Thomas; Schmidt, Elke (2004): Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Hören – Lauschen – Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache.“ Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Grosjean, François (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: Schneider, Hansjakob; Hollenweger, Judith (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik? Luzern: SZH, S. 161 – 184.
- Günther, Klaus B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn/Brügelmann (Hrsg.) (1995): , S. 98 – 121.
- Gyger, Mathilde (2000): Das Diglossie-Dilemma. Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In: A. Häcki Buhofer (Hrsg.): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte. Tübingen und Basel: Francke Verlag, S. 227 – 244.
- Gyger, Mathilde (2003a): Jugendliche Migrantinnen und Migranten zwischen Mundart und Standardsprache: Mischphänomene in der schriftlichen Sprachproduktion. In: A. Häcki Buhofer (Hrsg.): Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 243 – 254.



- Gyger, Mathilde (2003b): Standardsprache als Alltagssprache im Kindergarten. In: 4 bis 8 – Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 1, 10f. (gemeinsam mit Corina Erzinger).
- Gyger, Mathilde (2004): Standardsprache im Kindergarten – eine neue sprachdidaktische Herausforderung. In: Studer, Thomas; Schneider, Günther (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz. Bulletin vals-asla, Nr. 79, S. 123 – 147, Neuchâtel.
- Gyger, Mathilde (2005): Projekt Standardsprache im Kindergarten. Schlussbericht. Basel. [http://www.edubs.ch/lehrpersonen/fachstelle\\_sprachen/pss\\_gesamtbericht.pdf](http://www.edubs.ch/lehrpersonen/fachstelle_sprachen/pss_gesamtbericht.pdf) (letzter Zugriff 31.1.2006).
- Hartmann, Erich (2002): Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Schlussbericht zum Forschungsprojekt. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg/Schweiz.
- Heckendorn-Heinimann, Brigitte; Gyger, Mathilde (<sup>2</sup>2000): Erfolgreich integriert? Bd. 2: Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Helbig, Gerhard (2001): Grundzüge der Grammatik. In: Fleischer, Wolfgang; Helbig, Gerhard; Lerchner, Gotthard (Hrsg.): Kleine Enzyklopädie deutsche Sprache. Frankfurt a.M.: Lang, S. 218 – 309.
- Höhle, Barbara; Weissenborn, Jürgen (1999): Discovering grammar: Prosodic and morpho-syntactic aspects of rule formation in first language acquisition. In: Friederici, Angela D.; Menzel, Randolph (Hrsg.): Learning. Rule extraction and representation. Berlin, New York: de Gruyter, S. 37 – 69.
- Hovestadt, Gertrud; Keßler, Nicole (2004): Weichenstellungen nach PISA 2004. Fortschreibung der Recherchen in den deutschen Bundesländern. Eine Studie im Auftrag des GEW Hauptvorstandes (Arbeitspapier EDUCON).
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Band 1. Gütersloh: Verlag Bertelsmann.
- Hüsler, Silvia (2004): Besuch vom kleinen Wolf. Eine Geschichte in acht Sprachen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Jampert Karin et al. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten: Konzepte, Projekte, Massnahmen. Berlin: das Netz.
- Jansen, H.; Mannhaupt, G.; Marx, H.; Skowronek, H. (<sup>2</sup>2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibungsschwierigkeiten (BISC) (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Jugendamt Dortmund, Fachbereich Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege in Familien (2002): Abenteuer Sprache. Fortbildung, Spracherwerb und Sprach(en)förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

- Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Cotta: Klett.  
<http://www2.dortmund.de/jugendamt/51-6/spracherwerb.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- KIKUS. Sprachförderung Deutsch (+Erstsprache) im Vor- und Grundschulalter.  
Abschlussbericht Schuljahr 2002/2003. Evangelische Ausländerarbeit, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. Dekanatsbezirk München.
- Klein, Helke (2005): „Und wo muss ich unterschreiben?“ Erste Erfahrungen mit der Schrift. In: Die Kindergartenzeitschrift 1/2005, S. 32 – 35.
- Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Kloster-Denkendorf (Hrsg.) (2001): ... – da haben wir gewusst, wie Deutsch geht. Sprachhilfe für ausländische Kinder und Aussiedlerkinder nach dem Denkendorfer Modell. Denkendorf. [http://www.kloster-denkendorf.de/broschuere\\_sprachhilfe.htm](http://www.kloster-denkendorf.de/broschuere_sprachhilfe.htm) (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): Die Beherrschung der deutschen Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache: Ein Vergleich. In: Linguistische Berichte 107, S. 23 – 43.
- Korkeamäki, Riitta-Liisa (1997): What can be learned about reading acquisition in the Finnish language. In: Leong, Che Kan; Joshi, R. Malatesha (Hrsg.): Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing. Dordrecht et al.: Kluwer Academic Press, S. 331-260.
- Küspert, Petra; Plume, Ellen; Schneider, Wolfgang (2005): Piff, paff, puff: Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit und zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung. Schweizer Fassung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landerl, Karin; Wimmer, Heinz; Frith, Uta (1997): The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. In: Cognition 63, S. 315 – 334.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die familienergänzende Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Leong, Che Kan; Joshi, R. Malatesha (1997): Relating phonologic and orthographic processing to learning to read and spell. In: Leong, Che Kan; Joshi, R. Malatesha (Hrsg.): Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing. Dordrecht et al.: Kluwer Academic Press, S. 1 – 29.
- Leuenberger, Petra (2005): „Jetzt gehe ich sogar gerne an Elternabende“. Ich lerne Deutsch fürs Kind. In Kindergarten oder ins Schulhaus integrierte Deutschkurse für Mütter. Eine qualitative Untersuchung über den Erfolg des Konzepts. Eine Studie im Auftrag des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrer/innenfortbildung (ULEF). Basel: Hochschule für Pädagogik und soziale Arbeit beider Basel.  
[http://www.edubs.ch/die\\_schulen/schulen\\_bs/interkulturelle\\_paedagogik/schlussbericht\\_deutsch\\_fuer\\_ihr\\_kind.pdf](http://www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/interkulturelle_paedagogik/schlussbericht_deutsch_fuer_ihr_kind.pdf) (letzter Zugriff 30.1.2006).

- Lieber, Sabina (2003): Hochdeutsch im Kindergarten. 2. Studienarbeit an der Hochschule für Angewandte Psychologie, Zürich. <http://www.fh-psy.ch/pdf/2s/2s0747.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Löffler, Heinrich (2005): Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Luginbühl, Dora; Trinkler, Iris; Wülser Schoop, Gert (2001): Projekte und Modelle in multikulturellen Schulen. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Lumpp, Gesine (1980): Dass Ali und Elena mitreden können. Sprachförderung für ausländische Kinder im Kindergarten. Stuttgart: JF Steinkopf-Verlag.
- Lumpp, Gesine (1978): Sprachunterricht im Kindergarten? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 3/1978.
- Maier, Wolfgang (2003): Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule. München: Don Bosco.
- Marx, Harald; Jansen, Heiner; Skowronek, Helmut (2000): Prognostische, differentielle und konkurrenzt Validität des Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Leserechtschreibeschwierigkeiten (BISC). In: Hasselhorn, Marcus; Schneider, Wolfgang; Marx, Harald (Hrsg.): Diagnostik von Leserechtschreibeschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe [= Tests und Trends, N. F. Band 1, S. 9 – 34.
- Matschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela (2001): Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungen zur phonologischen Bewusstheit. Donauwoerth: Auer.
- Militzer Renate (1987): Ausländische Kinder im Kindergarten. Erfahrungsbericht zur Erprobungsmassnahme des Landes Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- Moser, Urs; Werlen, Iwar (2005): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern, Zusammenfassung. [www.snf.ch/nfp/nfp56/Zusammenfassung.pdf](http://www.snf.ch/nfp/nfp56/Zusammenfassung.pdf)
- Moser, Urs; Stamm, Margrit; Hollenweger, Judith (Hrsg.) (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, Romano (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz. Sauerländer Verlag: Aarau.
- Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger, Mathilde; Heckendorn-Heinimann, Brigitte (Hrsg.): Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, S. 160 – 175.
- Neuhaus-Siemon, (1993): Frühleser in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuman, Susan B. (1999): Books make a difference: A study of access to literacy. In: Reading Research Quarterly 34/3, S. 286 – 311.
- Niebuhr, Sandra; Ritterfeld, Ute (2003): Die Förderung von Leserfertigkeiten beginnt vor dem Schuleintritt! In: Hurrelmann, Bettina; Becker, Susanne (Hrsg): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. München: Juventa, S. 101 – 114.

- Niedermann, Albin; Sassenroth, Martin (2002): Lesestufen. Zug: Klett & Balmer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Sprachförderung in Kindergarten und Schule.  
<http://www.mk.niedersachsen.de/servlets/download?C=3164134&L=20>  
(letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Niemann, Heide (2000): Family literacy: Leseförderung in Familie und Schule. In: Stark, Werner et al. (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung. Stuttgart et al.: Klett, S. 333 – 337.
- Oden, Scherri; Schweinhart, Lawrence J. et al. (2000): Into adulthood. A Study of the effects of Head Start. Ypsilanti/MI: High Scope Press.
- Özkan, Özkan (2002): Sprachförderung für Zuwandererkinder in Vorschuleinrichtungen – Zusammenstellung verschiedener Angebote. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung.  
<http://www.ews.uni-heidelberg.de/~Özkan/Bericht%20R.%20B.%20Stiftung%2020.09.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Paratore, Jeanne R. (2002): Home and School together. Helping beginning readers succeed. In: Farstrup, A.; Samuels, S. (Eds): What research has to say about reading instruction. Third Edition. Newark: International Reading Association.
- Penner, Zvi (2002): Plädoyer für eine präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Von Suchodoletz, W. (Hrsg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Penner, Zvi (2005): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Frauenfeld: kon-lab GmbH.
- Penner, Zvi (2003): Neue Wege der frühen Sprachförderung von Migrantenkindern. Forschung für die Praxis. Berg: kon-lab GmbH.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Applied Linguistics 10/1, S. 52 – 79.
- Rank, Bernhard (1994): „Nacherzählen“ oder „Weitererzählen“? Zum Einfluss der Kinderliteratur auf die Erzählfähigkeit. In: ders. (Hrsg.): Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159 – 186.
- Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Freie Hansestadt Hamburg, Amt für Schule.
- Reich, H. H.; Roth, H.-J. (2004f.). HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Ressort Schulen des Kantons Basel-Stadt (2005): Die Sprach- und Kulturbrücke. Integrierte Erstsprachenförderung im Kanton Basel-Stadt. Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Fachstelle Sprachen.

- Richtlinien für den Parallelunterricht an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Basel 2004.
- Riederer, Eveline (2001): Deutschlich besser. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt.
- Riederer, Eveline (2003): Sprachförderkonzepte für Vorkindergartenkinder. Eine Ergänzung zum Betreuungskonzept K5-Kinderhort, Basel.  
[www.k5kurszentrum.ch/pdfs/Evaluationskonzept.pdf](http://www.k5kurszentrum.ch/pdfs/Evaluationskonzept.pdf) (letzter Zugriff: 31.1.2006).
- Rigol, Rosemarie M. (1998): Erfahrungen mit dem Anfang der Schriftlichkeit. In: Weingarten, R.; Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rohde, Andreas (2003): Bilinguale Konzeptionen im Kindergarten: Sind sie für alle Kinder gleichermaßen geeignet? Zur besonderen Problematik von Migrant\*innenkindern.  
[http://www.fmks-online.de/download/Rohde\\_Migranten\\_Bili.pdf](http://www.fmks-online.de/download/Rohde_Migranten_Bili.pdf) (letzter Zugriff: 31. 1.2006).
- Roth, Ellen (1999): Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis. Frankfurt a/M: Lang.
- Rüesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.
- Ruef, Hans (2005): Austreibung der Mundart aus dem Unterricht. Gegenargumente zu einem Bildungsratsentscheid. In: Neue Zürcher Zeitung, 15. März 2005, S. 54.
- Schader, Basil (2003): Zur Orientierungskompetenz zwischen Dialekt und Standardsprache: Befunde aus zwei aktuellen Untersuchungen. In: Swiss Academy for Development/Forum du bilinguisme (Hrsg.): Integration an Kultur- und Sprachgrenzen. Tagungsbericht zum Kolloquium. Biel. Dasselbe in: Interkulturell und Global 1/2 2003, S. 16 – 31.
- Schader, Basil; Haenni Hoti, Andrea (2004): Potenziale mit Entwicklungsbedarf. Zu den verborgenen Früchten des albanisch-deutschen Sprachkontakts und zu Determinanten des Schulerfolgs albanischsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Babylonia Sonderheft „Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen - ein wichtiges Potenzial“, S. 20-27.
- Salm, Elisabeth (2000): Schulerfolg der Migrantinnen und Migranten. In: Blickpunkt Bildung 1, S. 1-12.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1990): Entwicklungsprozesse beim Lesenlernen: eine Fallstudie. In: Beck, Marion: Schriftspracherwerb – Lese-Rechtschreibschwäche. Vom (manchmal dornigen) Weg zu einer Kulturtechnik. Tübinger Reihe Nr. 10. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. S. 15 – 39.
- Siebert-Ott, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-) Forschung. Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik. Köln.
- Schneider, Wolfgang (2001): Training der phonologischen Bewusstheit. In: Deutsch, Werner; Wenglorz, Markus (Hrsg.): Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 111 – 133.

- Schneider, Hansjakob (1998): „Hochdeutsch - das kann ich auch.“ Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion. Bern: Lang [= Zürcher Germanistische Studien 50].
- Schneider, Wolfgang; Näslund, J.C. (1997): The early prediction of reading and spelling: Evidence from the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies. In: Leong, Che Kan; Joshi, R. Malatesha (Hrsg.): Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing. Dordrecht et al.: Kluwer Academic Press, S. 139 –159.
- Schneider, Wolfgang; Roth, E.; Ennemoser, Marco (2000): Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. In: Journal of Educational Psychology 92, S. 284 – 295.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003): Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemassnahmen. Bern. <http://www.edk.ch>.
- Selinker, Larry (1992): Rediscovering interlanguage. London: Longman.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005): Deutsch Plus - Bericht zum Probelauf 2004. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Siebert-Ott, Gesa (1998): Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. In: Weingarten, Rüdiger; Günther, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Ergebnisse der (Schul-) Forschung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Sindbert, Renate (2001): HIPPY – Home Instruction Program for Preschool Youngsters. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München.
- Sörensen, Barbara (2005): Kinder erforschen die Schriftkultur. Hölstein: Verlag KgCH.
- Spencer, Ken (1999): Predicting word-spelling difficulty in 7- to 11-year olds. In: Journal of Research in Reading 22, S. 283 – 292.
- Spencer, Ken (2000): Is English a dyslexic language? In: Dyslexia 6, S. 152 – 162.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (1985): Bilinguale-bikulturelle Entwicklung des Kindes. München: Hueber.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (2005): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screeningmodell für Schulanfänger. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.) (2003): Schule mal anders. Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder. Stuttgart: Klett.

- Stamm, Margrit (1998): Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen? Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen können. Eine Längsschnittstudie 1995 – 1998. Schlussbericht. Aarau (unveröffentlicht).
- Stamm, Margrit (2005): Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, Margrit (2004c): Bildungsraum Vorschule. Theoretische Überlegungen und Perspektiven zu den Möglichkeiten des früher als bisher üblichen kognitiven Kompetenzerwerbs. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/50.
- Steinmüller, Ulrich: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: Essinger, H. (Hrsg.) (1981). Ausländerkinder im Konflikt. Königstein: Athenäum Verlag
- Sträuli Arslan, Barbara (1997): „Mein Kind lernt Deutsch – ich auch!“ Deutsch für zugewanderte Mütter von Kindergartenkindern. Auswertungsbericht. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Publikation der Pädagogischen Abteilung.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen und Konzepte für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: Linguistik online 10, 1/02, S.113 – 131
- Tunmer, William E.; Hoover Wesley A. (1992): Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: Gough, Philip B.; Ehri, Linnea C.; Treiman, Rebecca (Hrsg.): Reading acquisition. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 135 – 173.
- Ulich, Michaela (1999): Sprachförderung in mehrsprachigen Kindergruppen. Fachkräfte zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: KiTa aktuell By 4/1999.
- Ulich, Michaela et al. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Ulich, Michaela; Mayr, Toni (2003): sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Verlag Herder
- Valtin, Renate (1997): Strategies of spelling and reassign of young children learning German orthography. In: Leong, Che Kan; Joshi, R. Malatesha (Hrsg.): Cross-language studies of learning to read and spell. Phonologic and orthographic processing. Dordrecht et al: Kluwer Academic Press, S. 175 – 193.
- Vogel, Alfred (2003): Nur noch Hochdeutsch in den Schulen? Sprachspiegel – Schweizerische Zeitschrift für die deutsche Muttersprache, 6, S. 198 – 200.
- Vorderer, Peter; Klimmt, Christoph; Ritterfeld, Ute (2001): Spass am Hören – Hörspielkassetten als sprachförderliche Unterhaltungsangebote für Vorschulkinder. In: Medien- und Kommunikationswissenschaft 49/2001, S. 462 – 479.
- Walser, Anna: Interkulturelle Arbeit in den Kindergärten Basel-Stadt von 1972 – 1996. Internes Papier Basel, Pädagogisches Institut 1996.
- Wegener, Heide (1994). Der Einfluss des Augsburger Dialekts auf den Erwerb der Morphosyntax des Deutschen durch Grundschulkinder aus Polen, Russland und der Türkei. In: Burger, Harald, Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Lang Verlag, S. 89 –108

- Werlen, E.; Ernst, K. (1994): Dialektale und hochsprachliche Kommunikationskultur von Schulkindern. Hypothesen und Zugänge. In: Burger, Harald; Häcki Buhofer, A. (Hrsg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Peter Lang, S. 215 –241.
- Wexler, Kenneth; Manzini, Rita M. (1987): Parameters and learnability in Binding Theory. In: Roeper, Tom; Williams, Edwin (Hrsg.): Parameter setting. Berlin et al.: Springer, S. 41 – 76.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. München: Juventa.
- Ziberi-Luginbühl, Johanna (1999): Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem. Umsetzungsbericht. Bern und Aarau: NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung.



## 8 Abkürzungen

BKS	Departement Bildung, Kultur und Sport
PB	Phonologische Bewusstheit
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DfF	Deutsch für Fremdsprachige
HSK	Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache