

Gefördert von:



Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder

Ingrid Gogolin



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Ingrid Gogolin

**Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen
für mehrsprachige Kinder**

© Oktober 2007 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de

Inhalt

Vorbemerkung	7
Kapitel 1 Sprachentwicklung unter Zwei- oder Mehrsprachigkeitsbedingungen – Stand der Forschung	10
1.1 Erwerbsverlauf und Alter	10
1.2 Sprachliche Teilbereiche	12
1.3 Ähnlichkeiten, Unterschiede	14
1.4 Spracherwerb im Migrationskontext	15
1.5 Fazit des ersten Kapitels	17
Kapitel 2 „Durchgängige Sprachförderung“ – Anforderungen an die institutionelle Förderung	20
2.1 Dauer von Maßnahmen	20
2.2 „Bildungssprache“ als Gegenstand der Sprachförderung	27
2.3 Qualitätsmerkmale erfolgreicher Sprachbildung	30
2.4 Fazit des zweiten Kapitels	32
Kapitel 3 Ansätze der Sprachförderung und ihre Beurteilung	34
3.1 Tabellarische Übersicht: Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und beim Übergang in die Grundschule: Beispiele aus Deutschland	35
3.1.1 Vorstellung und Kommentierung ausgewählter Beispiele aus Deutschland	40
3.2 Tabellarische Übersicht: Beispiele aus England sowie USA und Kanada	51
3.2.1 Vorstellung von Beispielen aus England	56
3.3 Fazit zu Kapitel 3	62
Kapitel 4 Resümee: Möglichkeiten der aktiven Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Spracherziehungs- und Sprachbildungskonzepte	64
Bibliographie zur Expertise	69

Vorbemerkung

Die hier vorgelegte Expertise entstand im Zusammenhang mit dem vom Deutschen Jugendinstitut betreuten, vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend geförderten Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“. Für dieses Projekt, dessen Praxisphase 2006 begonnen hat, wurden wichtige Vorarbeiten geleistet. Diese sind unter anderem durch die beiden Publikationen „Schlüsselkompetenz Sprache“ (2005) und „Sprachliche Förderung in der Kita – Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaft und Medien“ (2006) (vgl. Jampert/ Best/ Guadatiello/ Holler/ Zehnbauer 2005; Jampert/ Leuckefeld/ Zehnbauer/ Best 2006) der Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden. Beide Publikationen, das sei hier betont, bilden wichtige Meilensteine für das ambitionierte Projekt, den Elementarbereich als einen Bildungsraum auszugestalten, als der er in der deutschen Tradition erst seit kurzer Zeit gilt. Entsprechend groß müssen die Anstrengungen sein, die zur Ausfüllung eines solchen Bildungsanspruchs unternommen werden. In dieser Entwicklungslandschaft haben die genannten Arbeiten wichtige Akzente mit Blick auf den Aspekt der sprachlichen Bildung gesetzt.

Die Expertise versteht sich als eine Ergänzung zu diesen Arbeiten. Hier wird das Ziel verfolgt, die Frage zu vertiefen, wie Ansprüche sprachlicher Bildung im Kontext sprachlicher Heterogenität – und das bedeutet, bezogen auf das individuelle Kind: im Kontext von Zwei- oder Mehrsprachigkeit¹ – im Elementarbereich realisiert werden können. Einige Aspekte dieses Problems sind in den beiden genannten und weiteren im Deutschen Jugendinstitut entstandenen Publikationen bereits angesprochen worden. In dem Band „Schlüsselkompetenz Sprache“ hat Gudula List Überlegungen zum Thema vorgestellt (List 2005), in „Sprachliche Förderung in der Kita“ ist es vermittelt in den Zielsetzungen angesprochen, etwa wenn betont wird, dass das Konzept „die Bedeutung und Funktion, die Sprache für Kinder und ihre Entwicklung hat“, berücksichtige; weiter heißt es: „Sprache soll in all ihren Facetten im Alltag systematisch wahrgenommen und gefördert, jedoch nicht als isolierte „Trainingseinheit“ verstanden werden“ (S. 9f). „In all ihren Facetten“ – dies weist bei Kindern, die in zwei oder mehr Sprachen leben, ganz selbstverständlich auf die Notwendigkeit der bestmöglichen Berücksichtigung dieser speziellen Ausgangslage.

Auch in expliziter Weise ist der Aspekt der Mehrsprachigkeit in einigen Kapiteln des Bandes angesprochen, so z.B. im Kapitel über den „Erwerb

1 Beide Begriffe werden hier synonym verwendet, und zwar im Verständnis sog. Lebensweltlicher Zweisprachigkeit. Dabei ist ausschlaggebend, dass zwei (oder mehr) Sprachen für die alltägliche Lebenspraxis eines Kindes von Bedeutung sind (vgl. Gogolin 1988). Nicht angezeigt ist damit ein Maß, mit dem die Beherrschung beider Sprachen gemessen wird. In diesem Verständnis ist es nach dem Stand der Forschung für die Sprachentwicklung eines Kindes irrelevant, ob es sich bei seinen konkreten Lebenssprachen um im linguistischen Sinne zwei oder mehr als zwei Sprachen handelt.

sprachlicher Strukturen“ unter der Überschrift „Besonderheiten“. Geschildert werden hier Aspekte, die für Deutsch als Zweitsprache relevant sind.²

Diese Anklänge an sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit sollen in der vorliegenden Expertise vertieft werden. Dabei werden ebenso nationale wie internationale Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus Deutschland wie aus anderen Ländern berücksichtigt. Der Fokus liegt darauf, bedeutsame Übergangssituationen für Kinder von zwei bis sechs Jahren in den Blick zu nehmen. Im Vordergrund steht dabei der Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Jedoch werden unter einer biografischen Perspektive auch Erfahrungen beim Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtungen sowie bei der Zusammenarbeit zwischen den Familien und den Einrichtungen einbezogen. Des Weiteren wird diskutiert, wie „vorbereitende“ Sprachbildung im Elementarbereich Anschluss finden muss im Verlauf der Bildungskarriere, damit sich nachhaltige Fördereffekte einstellen; angesprochen ist hier das Problem der zeitlichen Dauer von Fördermaßnahmen bzw. gezielten Bildungsangeboten. Abschließend sollen Anforderungen, die sich nach dem gegenwärtigen Forschungsstand an die an der Spracherziehung und Sprachbildung wesentlich beteiligten Instanzen ergeben, formuliert und die Chancen aufgezeigt werden, die bei einer aktiven Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in Spracherziehungs- und Sprachbildungskonzepte für die sprachliche Entwicklung der Kinder bestehen.

Die Expertise gliedert sich wie folgt:

*Kapitel 1: Sprachentwicklung unter Zwei- oder Mehrsprachigkeitsbedingungen
– Stand der Forschung*

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema resümiert, insbesondere mit Blick auf neuere Untersuchungen aus dem Kontext des DFG-Sonderforschungsbereichs „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg, die sich auf die Frage nach den Auswirkungen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf die Sprachentwicklung bis zum Abschluss des Primärspracherwerbs beziehen. Hiermit sind die individuellen Voraussetzungen für institutionelle Förderung umrissen.

*Kapitel 2: „Durchgängige Sprachförderung“
– Anforderungen an die institutionelle Förderung*

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand skizziert, der zum Problem der *nachhaltigen* Sprachförderung von zwei- oder mehrsprachig lebenden Kin-

2 Anzumerken ist dazu, dass die Betrachtung der Zweisprachigkeit als Besonderheit wahrscheinlich zu den Vorstellungen gehört, die überwunden werden müssen, damit wirksame Ansätze der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit konsequent entwickelt und umgesetzt werden können. Weltweit gesprochen ist einsprachiges Aufwachsen eher eine Besonderheit als das Aufwachsen und Leben in mehr als einer Sprache (vgl. hierzu z.B. Crystal 1997). Mindestens regional gilt dies auch für die Lage in Deutschland – wenn man etwa bedenkt, dass in einem Bundesland wie Nordrhein-Westfalen 50% aller Kinder, die in Städten mit mehr als 100 000 Einwohnern leben, aus Familien mit Migrationsgeschichte kommen.

dern mit Migrationshintergrund vorliegt. Hier wird insbesondere auf Untersuchungen aus dem englischen, US-amerikanischen und kanadischen Forschungsraum rekurriert, die sich (a) auf die erforderliche Dauer einer Förderung sowie (b) auf die sprachlichen Teilbereiche und ihre Entwicklung richten, die in eine Förderung einbezogen werden müssten. Ferner werden englische Forschungsergebnisse vorgestellt, die zur Frage der Merkmale vorliegen, die Förderkonzepte erfüllen müssen, um mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit produktiv, wirksam und nachhaltig umzugehen – also in einer Weise, die berechtigte Hoffnung darauf eröffnet, dass Förder- oder Bildungseffekte nicht rasch nach Beendigung einer Maßnahme wieder verpuffen. Im Kontext dieser letzteren Untersuchungen ist immer wieder auf das Erfordernis einer guten und partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Familien sowie anderen Partnern hingewiesen worden; die Pflege entsprechender Kooperationen gehört zu den Merkmalen von Schulen (und sicherlich auch vorschulischen Institutionen), die erfolgreiche Sprachbildungskonzepte gestalten. Den Abschluss des zweiten Kapitels bildet die Formulierung von Kriterien einer mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Anlage von Sprachbildungskonzepten.

Kapitel 3: Ansätze der Sprachförderung und ihre Beurteilung

In diesem Kapitel werden (exemplarisch) Ansätze der Sprachförderung vorgestellt, die in Deutschland für die Altersstufe der zwei- bis ca. sechsjährigen Kinder vorliegen. Des Weiteren werden Ansätze aus den USA, Kanada und vor allem aus England vorgestellt, die partiell in Deutschland bereits bekannt wurden oder aufgegriffen worden sind, die aber, durchaus über ihre bisherige, vornehmlich punktuelle Rezeption hinausgehend, Anregungscharakter besitzen. Diese Ansätze werden, soweit möglich, analog zu den im Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ verwendeten Beschreibungskategorien in der Form von tabellarischen Übersichten präsentiert. Eine Auswahl der Ansätze wird darüber hinaus mit Blick auf die in den Kapiteln 1 und 2 zusammengestellten Forschungsergebnisse ausführlicher dargestellt und gewürdigt.

Kapitel 4: Resümee: Möglichkeiten der aktiven Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Spracherziehungs- und Sprachbildungskonzepte

Im abschließenden Kapitel wird eine Bilanz aus den Ergebnissen der Analyse praktischer Ansätze (unter Berücksichtigung des in Kapitel 1 und 2 dargestellten Forschungsstands) gezogen. Diese soll erkennen lassen, welche konkreten Handlungsperspektiven für die Entwicklung von praktischen Ansätzen einer aktiven Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Spracherziehungs- und Sprachbildungsmaßnahmen am Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule bestehen. Die Frage nach Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen und den Familien wird reflektiert. Ergänzend werden familien- bzw. bildungspolitische Empfehlungen formuliert, die (a) die strukturellen und materiellen Voraussetzungen für die Einbeziehung einer Mehrsprachigkeitsperspektive in Spracherziehungs- und Sprachbildungsmaßnahmen und (b) die notwendige Qualifikation bzw. Qualifizierung des beteiligten Personals betreffen.

Kapitel 1

Sprachentwicklung unter Zwei- oder Mehrsprachigkeitsbedingungen – Stand der Forschung

Im Band „Sprachliche Förderung in der Kita“ (Jampert/ Leuckefeld/ Zehnbauer/ Best 2006) ist eine Darstellung wesentlicher Grundzüge der frühen Sprachentwicklung gegeben, an der hier angeknüpft werden kann. Für den hier zu vertiefenden Aspekt des Aufwachsens unter Zwei- oder Mehrsprachigkeitsbedingungen ist besonders relevant, dass – wie von Gudula List in dem genannten Band ausgeführt – die Phase des Primärspracherwerbs, die bis ca. zum dritten Lebensjahr dauert, als recht robust angesehen werden kann: Sieht man vom Fall einschränkender Erkrankung oder vom Ausnahmefall der Vernachlässigung, also dem Fall, dass mit ihm gar nicht kommuniziert wird, einmal ab, führt die physiologische und psychische Grundausstattung des kleinen Kindes bis zum Alter von etwa drei Jahren zu einer sehr stabilen Grundlage in der Sprache, die seine Umgebungssprache ist. Das strukturelle Grundgerüst dieser Sprache ist dem kleinen Kind ab ca. dem dritten Lebensjahr geläufig und vertraut. Diese erste Sprachaneignung geht primär als implizites Lernen vonstatten, also als ein Prozess, in dem Bewusstheit und Kontrolle über das Lernangebot und seine Aneignung noch keine oder eine sehr geringe Rolle spielen. Gudula List hat dies in folgendes aussagekräftige Bild übersetzt: „Niemand kann über seinen Spracherwerb in den ersten Jahren berichten, auch nicht darüber, wie man laufen gelernt hat“ (List 2006, S. 16).³

1.1 Erwerbsverlauf und Alter

Für den hier interessierenden Aspekt des Aufwachsens unter Mehrsprachigkeitsbedingungen ist relevant, dass der Erwerbsverlauf in dieser frühen Phase der Sprachaneignung relativ unbeeindruckt davon ist, ob es sich um eine, zwei oder mehr Sprachen handelt, die die Umgebungskommunikation des Kindes ausmachen. Zu unterscheiden ist bei Mehrsprachigen zwischen sog. simultanem und sog. sukzessivem Spracherwerb. Als simultan gilt der Erwerb von zwei oder mehr Sprachen, der entweder von Beginn an oder etwa bis zum dritten, spätestens vierten Lebensjahr einsetzt. In diesem Fall sind zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern keine bedeuten-

3 List weist zu Recht darauf hin, dass sich mit der Dichotomie „implizit/explicit“ die tatsächliche Komplexität der sprachlichen und kognitiven Entwicklung keineswegs fassen lässt. Für die hier vorgenommene Schilderung des Verlaufs der Sprachentwicklung in der frühen Kindheit ist die Unterscheidung dennoch hilfreich, wenn bedacht wird, dass es sich lediglich um Tendenzen und Präferenzen handelt; vgl. List 2006, S. 17.

den Unterschiede im Erwerbsverlauf auszumachen; jedenfalls gilt dies im Hinblick auf die Prinzipien der Syntax der beteiligten Sprachen. Setzt die Aneignung der zweiten Sprache oder von weiteren Sprachen erst nach dem dritten bis vierten Lebensjahr ein, so wird der Spracherwerb als sukzessive bezeichnet. In diesem Fall hat das Kind die wesentlichen Grundzüge seiner Erstsprache bereits erworben, wenn die Aneignung der weiteren Sprache(n) beginnt. Die Lebensspanne, in der die Aneignung einer zweiten Sprache oder von weiteren Sprachen ungefähr so verläuft wie die Sprachaneignung Einsprachiger, wird als „critical period“ bezeichnet (vgl. Meisel 2004).⁴

Die angegebenen Altersgrenzen sind allerdings keineswegs fixe Größen. Wissenschaftlich besteht zwar darüber Einigkeit, dass die Art und Weise des Spracherwerbs und die dabei eingesetzten Strategien sich zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheiden. Dabei aber gibt es keine klaren zeitlichen Grenzen. Man kann quasi ein „Erwerbskontinuum“ (Rothweiler/ Kroffke 2006, S. 45) abzeichnen, dessen einen Pol der doppelte Erstspracherwerb und den anderen Pol die Aneignung einer neuen Lebenssprache im Erwachsenenalter bildet. Bei erstem Sprachkontakt im dritten bis vierten Lebensjahr wird von frühem sukzessivem Spracherwerb gesprochen.

Einige Forschung dreht sich um die Frage, wann genau sich die Änderung in der Art der Aneignung vollzieht. Meisel (2004) referiert verschiedene Studien, nach denen die Altersspanne von zwei bis ca. sechs Jahren dafür in Frage käme. Im Sonderforschungsbereich (SFB) Mehrsprachigkeit in Hamburg wurden Untersuchungen angestellt, die eine Eingrenzung des Zeitpunkts erlauben, ab dem im Verlauf der Sprachaneignung größere Änderungen auftreten – zu dem also die „critical period“ beendet ist.

Insbesondere Rothweiler und Mitarbeiterinnen konnten in Studien über die Sprachaneignung von Kindern mit Türkisch als Familiensprache und Deutsch als Umgebungssprache den Zeitpunkt der Änderung des Erwerbstyps enger eingrenzen. Sie untersuchten Kinder, die den frühesten Kontakt mit dem Deutschen mit ca. zweieinhalb Jahren hatten. Ferner wurden Daten aus einer anderen Studie reanalysiert, in die ebenfalls Kinder mit Türkisch als Erstsprache einbezogen waren. Deren erster Kontakt mit dem Deutschen fand aber im Alter von ca. sechs Jahren statt (vgl. Kroffke/ Rothweiler 2006). Es wurde ermittelt, dass der Erwerbsverlauf der älteren Kinder sich in wesentlichen Aspekten von demjenigen bei den Kindern, die früher den ersten Kontakt mit der zweiten Sprache hatten, unterschied. Zugleich aber unterscheidet sich der Erwerbsverlauf bei den Kindern, die im Alter von sechs Jahren mit der deutschen Sprache ersten Kontakt hatten, noch einmal klar vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Die Autorinnen stellen

4 Hier ist die „critical period“ also nicht im ursprünglichen Lenneberg'schen Sinne aufgefasst, der die Annahme formulierte, dass am Ende dieser „kritischen Phase“ – von Lenneberg als die Pubertät gesetzt – ein weiterer Spracherwerb generellen Blockaden ausgesetzt sei, mithin keine „perfekte“ Ausbildung einer zweiten Sprache mehr möglich sei (vgl. Lenneberg 1967). Vielmehr geht es um die Eingrenzung der Zeitspanne des Spracherwerbs in der für die frühe Kindheit charakteristischen Manier. Die nachfolgend vorgestellten Forschungsergebnisse zu diesem Problem verdanken sich gutenteils dem Sonderforschungsbereich (SFB) „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg (Sprecher: Jürgen Meisel; Monika Rothweiler – siehe www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/sfb538/; Müller u.a. 2005).

zusammenfassend fest, dass die Beobachtungen ihrer Studie den auch in anderen Untersuchungen erhaltenen Befund bestätigten, nach dem der Erwerbsverlauf bei Kindern, die etwa ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr ersten Kontakt mit der Zweitsprache erhalten, weder mit dem Verlauf im Falle doppelten Erstspracherwerbs noch mit dem Zweitspracherwerb Erwachsener übereinstimmt (vgl. ebd., S. 151).

Es ist also davon auszugehen, dass von simultanem Erwerb zweier Sprachen spätestens ab dem sechsten Lebensjahr nicht mehr gesprochen werden kann. Zugleich aber stellen Rothweiler/ Kroffke fest, dass der frühe sukzessive Erwerb, bei dem der erste Kontakt mit der Zweitsprache bei ca. drei oder vier Jahren liegt, zu einem ähnlichen Erwerbsverlauf wie bei einsprachig aufwachsenden Kindern führt (vgl. auch Rothweiler 2006 und dort zitierte Literatur). Hingegen sei anzunehmen, dass der danach liegende erste Sprachkontakt zu einem Erwerbsverlauf führt, der sich von monolingualem Erwerb bereits unterscheidet und sich allmählich annähert an den Zweitspracherwerb Erwachsener. Die „critical period“ endet demnach im Alter von ca. sechs Jahren. Freilich bedeutet das nicht, dass damit die Chance eines weitreichenden Sprachaneignungsergebnisses vertan wäre. Aber ab diesem Zeitpunkt ändern sich die Mechanismen und Strategien deutlich, die ein Mensch einsetzt, um sich Sprache anzueignen. Plakativ gefasst, übernimmt ab diesem Zeitpunkt die Bewusstheit immer mehr die Regie über den Spracherwerb, während die impliziten und intuitiven Erwerbsprozeduren in den Hintergrund treten.

1.2 Sprachliche Teilbereiche

Die berichteten Forschungsergebnisse betreffen das strukturelle Grundgerüst der Sprache(n), mit der oder denen in früher Kindheit Kontakt besteht. In Bezug auf das Deutsche gehört zu den „Meilensteinen“ des Erwerbs insbesondere die komplizierte, von rechts nach links aufgebaute Satzstruktur. Bei einsprachig aufwachsenden Kindern ist die Satzklammer des Deutschen im Alter von ungefähr zwei Jahren verfügbar. Diverse Studien zeigen, dass Kinder, die erstmals im Alter von drei bis vier Jahren mit Deutsch Kontakt haben, die zielsprachlich korrekte Variante der Verbstellung innerhalb von acht bis zehn Monaten erwarben. Die Variationen des Auftretens bei der Aneignung der Grundstruktur von Haupt- und Nebensätzen entsprachen dabei jenen, die bei einsprachigen Kindern ebenfalls beobachtet werden können. In den untersuchten Fällen handelt es sich um Kinder mit den Erstsprachen Türkisch (Kroffke/ Rothweiler 2006) bzw. Türkisch, Russisch und tunesisches Arabisch (Thoma/ Tracy 2006). Es scheint also, dass dieser Erwerbsverlauf im Deutschen relativ unabhängig von der Familiensprache der Kinder anzutreffen ist. Ähnliche Ergebnisse wie bei der Satzstellung berichten Kroffke/ Rothweiler 2006 zum Erwerb der Negation.

Bei älteren Lernern – Kindern im Primarschulalter – sind entsprechende konsistente Effekte erst zwei bis drei Jahre nach dem ersten Sprachkontakt beobachtet worden (z.B. Haberzettel 2005). Bei erstem Kontakt mit dem Deutschen im Erwachsenenalter hingegen lassen sich auch nach längerer Kon-

taktzeit noch Schwierigkeiten mit subtileren Merkmalen der deutschen Grammatik – z.B. mit dem grammatischen Genus, den Kasusparadigmen, der Verbstellung und der Verbflexion – beobachten (Thoma/ Tracy 2006, S. 62).

Anders als in Bezug auf das grundlegende grammatische Gerüst einer Sprache sieht es bei anderen sprachlichen Teilbereichen, namentlich dem Wortschatz aus. Hier kann keine Parallelität zu Einsprachigen beobachtet werden, auch dann in der Regel nicht, wenn es sich um tatsächlich parallelen Spracherwerb handelt.⁵ Dem steht unter anderem entgegen, dass die Vorstellung, es handle sich bei zweisprachig lebenden Menschen um solche, die zwei komplette monolinguale Sprach- und Handlungssysteme in sich vereinigen, irrig ist. Zutreffender ist vielmehr das Bild zweier funktional differenzierter, sich nur teilweise überdeckender „arbeitsteiliger“ Systeme. So besteht etwa kein Anlass, deckungsgleiche Wortfelder aufzubauen, wenn die Erfahrungsbereiche und die Konstellationen der Sprachhandlung, in denen ein Mensch lebt, nicht deckungsgleich sind. Tracy/ Gawlitzek-Maiwald konstatieren, dass der Anspruch, ein bilingualer Mensch könne sich „in beiden Sprachen über jedes Thema gleichermaßen flüssig, rhetorisch gewandt und außerdem noch gerne“ unterhalten, überzogen sei (Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 501).

Die bislang vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass das Lexikon Zweisprachiger in der Zweitsprache nicht selten einen geringeren Umfang aufweist, als dies bei Einsprachigen beobachtet wird. Stärker als bei der Aneignung von Strukturmerkmalen der Zielsprache ist der Erwerb lexikalischer Mittel an den konkreten Input gebunden, den ein Kind in jeder der beiden Sprachen erhält. Allerdings deuten die vorliegenden Forschungsergebnisse auch darauf, dass bilingual lebende Kinder bereits sehr früh mit dem Erwerb lexikalischer Äquivalente beginnen und ihn problemlos vollziehen, sofern ein doppelter Input vorhanden ist. Bilingual lebende Kinder scheinen ferner gegenüber Monolingualen einen Vorteil im Hinblick auf ihre Fähigkeit zu besitzen, sich von der Vorstellung freizumachen, dass Wort und Ding, Zeichen und Bezeichnetes ineins fallen. Sie akzeptieren jedenfalls früher als monolingual aufwachsende Kinder, dass es auch innerhalb einer Sprache verschiedene Bezeichnungen für einen Sachverhalt oder einen Vorgang gibt. Von solchen Beobachtungen kann auf prinzipiell positive Effekte zweisprachigen Aufwachsens auf den Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten, oder genereller: auf die kognitive Entwicklung, geschlossen werden. Demgegenüber ist die Annahme verzögerter Sprachentwicklung, die sich in der Regel auf die Beobachtung geringeren Umfangs an lexikalischen Mitteln oder auf Phänomene der Sprachmischung stützt, nicht haltbar.

Eine asynchrone Entwicklung von Wortschatz lässt lediglich auf die unterschiedlichen sprachlichen Domänen schließen, deren Input ein zweispra-

5 Allerdings sei hier darauf hingewiesen, dass die Forschungsergebnisse zum Aufbau des Lexikons bei bilingualen Kindern sehr rar sind. Hier gibt es eine Fülle methodischer Probleme; so etwa dasjenige, dass Wortschatz schwerer zu evozieren ist als Syntax. Bei Nichtauftauchen von erwartetem Wortschatz in einer Untersuchung ist deshalb kaum zu klären, ob ein Wort nicht vorhanden ist oder lediglich in der beobachteten Situation nicht aktiviert wurde.

chig aufwachsendes Kind ausgesetzt ist. Auch Mischäußerungen, die vielfach als Zeichen für gefährdete Sprachentwicklung gedeutet werden, erweisen sich bei näherem Hinsehen zumeist als funktional. Bilingual lebende Kinder können bereits sehr früh zwischen den Redemitteln ihrer beiden Sprachen differenzieren, was sich daran zeigt, dass sie den situativen Vorgaben einer Sprachhandlungssituation durch adäquate Sprachwahl zumeist entsprechen – dazu kann auch das Mischen beider Sprachen oder das Wechseln zwischen ihnen gehören, wenn Gesprächspartner zugegen sind, denen ebenfalls beide geläufig sind. Sprachmischungen sind mithin als Phänomene (für den einsprachigen Betrachter) auffällig, zeigen aber letzten Endes nichts anderes an, als dass einem bilingual aufwachsenden Kind Redemittel zur Verfügung stehen, die aus der Sicht Erwachsener zwei verschiedenen Sprachen angehören. Bei näherer Auseinandersetzung damit geben sich Mischäußerungen zumeist „als systematisch zu erkennen und lassen sich zu einem großen Teil als Ergebnis lexikalischer und struktureller Anleihen interpretieren, mit Hilfe derer Lerner Wissenslücken kreativ ausgleichen“ (Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000, S. 528). Bei großer formaler Ähnlichkeit der beiden Systeme – wie etwa bei dem vielfach untersuchten Sprachenpaar Deutsch und Englisch – kann die Nähe gelegentlich zu Verunsicherungen der Zuordnung führen; aber dies beeinträchtigt die Kenntnissysteme nicht prinzipiell: Die Kinder wissen in der Regel, dass und wie sie Mischformen einem gegebenen Kontext anpassen müssen. Beobachtete Übergenerierungen von Formen in der einen oder der anderen beteiligten Sprache erweisen sich bei genauer Betrachtung oft als solche, die auch im monolingualen Erwerb beobachtbar sind.

1.3 Ähnlichkeiten, Unterschiede

Zusammenfassend lässt sich mithin feststellen, dass Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit – sofern der erste Sprachkontakt nicht später als etwa bis zum vierten Lebensjahr erfolgt – zu deutlich ähnlichen Erwerbsverläufen führt, wie sie bei einsprachigem Spracherwerb anzutreffen sind.⁶ Auch bei erstem Sprachkontakt im fünften oder sechsten Lebensjahr ist davon auszugehen, dass sich Kinder noch innerhalb der „critical period“ befinden, also jene impliziten Sprachaneignungsmechanismen noch mit angewendet werden, die in der frühen Kindheit klar die Hauptrolle spielen.

Auffälligkeiten und Unterschiede zeigen sich auf der Ebene verschiedener Phänomene des Sprachgebrauchs. Da ist zum einen das Phänomen von Sprachwechsel oder Sprachmischung zu nennen, einer für Bilinguale spezifischen Erscheinung, die freilich auf nichts weiter deutet als auf das Vorhan-

6 Es sei auf die Forschungsergebnisse, die zum Problem der Sprachentwicklungsverzögerung vorliegen, nur hingewiesen; demnach ist davon auszugehen, dass der Anteil sprachentwicklungsgestörter oder -verzögerter Kinder bei zweisprachig Aufwachsenden sich nicht nennenswert von dem unterscheidet, der bei einsprachig Aufwachsenden zu verzeichnen ist. Er liegt in beiden Fällen um die 5%-Marke herum; vgl. Rothweiler 2004.

densein zweier Sprachen im Repertoire eines Kindes. Zum zweiten ist damit zu rechnen, dass die sprachlichen Mittel, über die zweisprachig aufwachsende Kinder verfügen, in den beiden beteiligten Sprachen *nicht* deckungsgleich sind. Vielmehr sind domänenspezifische Unterschiede wahrscheinlich, die mehr oder weniger groß sind – je nachdem, wieweit die Lebensbereiche, in denen Sprachaneignung geschieht, einander überlagern. Zuweilen wird bei zweisprachig aufwachsenden Kindern beobachtet, dass sie in einigen Domänen über einen geringeren Wortschatz verfügen als Einsprachige. Das kann man sich mit einem geringeren Input erklären,

dem die Kinder ausgesetzt sind, aber auch damit, dass sie ggf. über funktionale Äquivalente in ihrer anderen Sprache verfügen.

Ein bis hierhin nicht angesprochener Aspekt ist die Lautbildung, verbunden mit der Aneignung von Merkmalen der Sprachmelodie. In diesem Bereich werden Unterschiede zwischen ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern beobachtet, die bereits sehr früh einsetzen. Etwa am Ende des ersten Lebensjahres haben sich die Wahrnehmungs- und Produktionsapparate für Laute und Sprachmelodien beim Kind ungefähr auf den konkreten Bestand eingestellt, der in seiner Umgebungssprache dominant ist. Das besagt nicht, dass bei späterem ersten Sprachkontakt der Erwerb einer Aussprache oder von phonologischen Wahrnehmungen, die denen Einsprachiger nahekommen, nicht mehr möglich ist. Aber es ist wahrscheinlich, dass mehr oder weniger deutliche Spuren der phonetischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der zuerst erworbenen Sprache im Repertoire der zweiten Sprache erhalten bleiben.

In der frühen Kindheit ist also mit einer im Verlauf sehr ähnlichen, in der aktualisierten Oberfläche vieler Redemittel dennoch unterschiedlichen Sprachaneignung Ein- und Zweisprachiger zu rechnen. Diese Feststellung wird durch Untersuchungen unterstützt, in denen mit Hilfe bildgebender Verfahren die Gehirnaktivitäten Zweisprachiger beobachtet wurden. Hier zeigte sich, dass jugendliche bzw. erwachsene bilinguale Menschen, deren erster Sprachkontakt in der frühen Kindheit lag, dicht beieinander liegende Gehirnareale bei der Produktion von Redemitteln in beiden Sprachen aktivieren. Zweisprachige hingegen, die erst im Jugend- oder Erwachsenenalter den ersten Sprachkontakt erhielten, aktivierten bei der Sprachproduktion deutlich voneinander getrennte Hirnareale (Franceschini 2006).

1.4 Spracherwerb im Migrationskontext

Bei Kindern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren werden oder hier aufwachsen, haben wir es nach dem berichteten Forschungsstand mit parallelem Spracherwerb oder Formen des frühen sukzessiven Spracherwerbs zu tun. Mit Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen ist bei ihnen im üblichen Umfang zu rechnen, also bei ca. fünf bis sechs Prozent der Kinder. Die vorgestellten und weiteren Studien über frühen Spracherwerb verweisen auf die Robustheit dieser Phase. Relativ unabhängig von Kontextbedingungen, die für die spätere Sprachentwicklung eine wichtige Rolle spielen – hierzu gehört vor allem das kulturelle Kapital der

Familie, in die ein Kind hineingeboren wird, kommen Kinder zu der oder den Sprache(n) ihrer Umgebung. Das gilt für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen.

Im frühen Spracherwerb kann nach den vorliegenden Studien bei Kindern mit Migrationshintergrund von ähnlichen Erwerbsverläufen bei der Aneignung des grammatischen Grundgerüsts der Zweitsprache Deutsch ausgegangen werden wie bei deutsch-einsprachig aufwachsenden Kindern. Gleichzeitig ist es höchst wahrscheinlich, dass sich in ihrem Sprachbesitz Spuren des zweisprachigen Aufwachsens zeigen. Zum einen ist mit mehr oder weniger ausgeprägten lautlichen Besonderheiten zu rechnen, also damit, dass sich im phonetischen und phonologischen Bereich die Einflüsse der Herkunftssprache bemerkbar machen. Zum anderen ist damit zu rechnen, dass die Kinder keinen deckungsgleichen, „doppelten“ lexikalischen Besitz entwickeln. Vielmehr ist es höchst wahrscheinlich, dass mehr oder weniger ausgeprägte domänenspezifische Unterschiede vorfindlich sind. Hier nämlich sind die Lebensumstände eines Kindes ausschlaggebend: Wie weit die Spuren der Zweisprachigkeit in ihrem lexikalischen Besitz gehen bzw. die domänenspezifischen Differenzen reichen, hängt vom konkreten sprachlichen Input ab, den sie erfahren.

Ganz im Sinne der vorgestellten Forschungsergebnisse fand Hans Reich (2005) in einer der wenigen größeren deutschen Untersuchungen des Sprachstands von Kindern türkischer Herkunft bei Schuleintritt eine insgesamt altersgemäße Sprachentwicklung vor. In der konkreten Ausprägung der Sprachentwicklung aber war das gesamte Spektrum der Zweisprachigkeit vertreten: von Dominanz in der Herkunftssprache oder im Deutschen bis zu einigermaßen ausgewogenem Verfügen über beide Sprachen. Hingegen waren in der Stichprobe keine Kinder vertreten, die in Deutsch oder im Türkischen einsprachig gewesen wären.

Dass aus der Praxis vielfach über „gestörte“ Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund berichtet wird, ist vermutlich vor allem darauf zurückzuführen, dass mit Erwartungen und Maßstäben an die Beurteilung ihrer aktualisierten sprachlichen Mittel herangegangen wird, denen die Kinder aufgrund ihrer allgemeinen sprachlichen Entwicklung und aufgrund der konkreten Gestalt des sprachlichen Inputs, den sie erleben, gar nicht entsprechen können. Ob eine Sprachentwicklungsstörung oder -verzögerung vorliegt, kann nach Lage der Dinge bei Kindern, die in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen, überhaupt nur beurteilt werden, wenn beide Sprachen in eine entsprechende Diagnostik einbezogen werden. Dies ist in den meisten verwendeten Verfahren der Sprachdiagnose im Elementarbereich aber nicht der Fall, so dass davon auszugehen ist, dass vielfach mit untauglichen Verfahren unzutreffende Ergebnisse erzielt werden.⁷

7 Auch die Ermittlung hoher Prozentsätze „förderbedürftiger Kinder“, wovon im Zusammenhang mit Screenings von Sprachfähigkeiten im Vorschulalter zunehmend (bei Einsprachigen ebenso wie bei Zweisprachigen) berichtet wird, ist möglicherweise eher dem Einsatz von Verfahren geschuldet, die den Kenntnisstand über kindliche Sprachentwicklung und Zweisprachigkeit nicht berücksichtigen, als dem tatsächlichen Anstieg eines „Förderbedarfs“. Siehe hierzu z.B. Lengyel 2002; Reich 2005; Reich/ Roth/ Neumann Hg. 2007. Auf das hier angesprochene

1.5 Fazit des ersten Kapitels

Im frühen Spracherwerb ist die Aufnahmefähigkeit für sprachlich Neues besonders hoch, und die Aneignung geht vornehmlich implizit vonstatten. Jedoch beginnt etwa im dritten, vierten Lebensjahr der allmähliche Übergang zu deutlicher expliziten Formen des Spracherwerbs bzw. zum zunehmenden Auftreten von gemischten Aneignungsformen. Aufgrund ihrer frühen Begegnung mit sprachlicher Differenz und der Notwendigkeit, zwischen Sprachen zu unterscheiden, geht man bei Zweisprachigen von einer früher einsetzenden Disposition zu expliziten Aneignungsformen aus, also zu Prozeduren, die mit ausdrücklicher Erklärung, der Anwendung metasprachlichen Wissens und dem Verstehen von Zusammenhängen einhergehen.

Diese spezifische sprachliche Aufnahmefähigkeit und Lernbereitschaft, die im frühen Kindesalter gegeben ist, gilt es bei Kindern mit Migrationshintergrund und anderer Familiensprache als Deutsch für die sprachliche Förderung in der Kindertageseinrichtung zu nutzen. Hier ist selbstverständlich zum einen die Förderung der deutschen Sprache angesprochen, die möglicherweise in der familialen Praxis der Kinder nicht die dominante Rolle spielt. Die Kindertageseinrichtung hat bei der Förderung der Zweitsprache nicht zuletzt die Aufgabe, die Entwicklung des Lexikons insbesondere in solchen Domänen voranzubringen, die in der Lebenswelt des Kindes ganz von der Familiensprache dominiert sind oder keine bzw. nur geringe Bedeutung besitzen. Mit Blick auf strukturelle Besonderheiten des Deutschen wäre vor allem darauf zu achten, dass Kinder die Satzklammer erobern (vgl. zu den „Meilensteinen“ bei der Aneignung der deutschen Satzstruktur: Thoma/ Tracy 2006, S. 61f). Dafür ist es vor allem notwendig, sie mit verbalem Wortschatz (Verben, Verbpartikeln) und seiner Stellung in der Satzstruktur vertraut zu machen, denn damit erst – nicht mit dem Verfügen über nominalen Wortschatz – sind sie imstande, sich auf Deutsch zu Ereignissen zu äußern.

Zugleich ist aber ausdrücklich zu betonen, dass die Fähigkeit und Bereitschaft kleiner Kinder, sich Sprache anzueignen, bei zweisprachig lebenden Kindern selbstverständlich für ihre beiden Sprachen besteht. Ebenso wenig wie die Chance der frühen Sprachförderung in Bezug auf die umgebende Mehrheitsprache Deutsch verpasst werden sollte, ist es ratsam, die Phase der besonders großen Offenheit und Aufnahmefähigkeit für Sprache für den Ausbau der Zweisprachigkeit ungenutzt zu lassen.

Bei der Förderung von Zweisprachigkeit im Elementarbereich geht es nicht nur darum, dass die Kinder Unterstützung bei der Entfaltung von Redemitteln in der Familiensprache bekommen. Vielmehr geht es auch um die Förderung eines Habitus des selbstbewusst in zwei oder mehr Sprachen lebenden Menschen, eines Menschen, für den es selbstverständlich ist, dass

Problem adäquater Diagnostik geht auch die Expertise von Lilian Fried (2005) ein; allerdings steht Zweisprachigkeit hier nicht im Zentrum der Betrachtungen und ihre Berücksichtigung wird als Gütekriterium im Hinblick auf die Aussagefähigkeit von Testverfahren nur bei ausgewählten Verfahren einbezogen.

Verständigung nicht immer gelingt, man sich über Mittel zur Verständigung oft erst verständigen muss und aufmerksam sein muss auf sprachliche Nuancen und Differenzen, dass man sich also in sprachlich komplexen, heterogenen Situationen differenziert zu verständigen weiß.

Bei der Unterstützung dieser Fähigkeiten kann mit großer Aussicht auf Erfolg an spezifischen Dispositionen angesetzt werden, die mit dem zweisprachigen Aufwachsen verbunden sind, und es gilt, diese systematisch zu entfalten. Hierzu gehört insbesondere das früh einsetzende Verfügen über metasprachliches [Vor]Wissen, das mit den den zweisprachig lebenden Menschen abgenötigten Tätigkeiten des Unterscheidens zwischen den Redemitteln, des Vergleichens oder des Wechsels zwischen Sprachen verbunden ist. Hiermit sind außerdem Vorläufer jener für die spätere Sprachentwicklung immer bedeutsamer werdenden expliziten Aneignungsstrategien gegeben, deren externe Stimulation die Kinder dabei unterstützen würde, ihre beiden Sprachen zunehmend bewusst und planvoll einzusetzen und angelegtes metasprachliches Wissen für weiteren Sprachausbau auch selbständig zu nutzen.

Eine solche Förderung der individuellen Zweisprachigkeit im Elementarbereich – das bedeutet, bezogen auf die Zusammensetzung der Einrichtungen, eine Mehrsprachigkeitsförderung – würde nicht nur den selbst zweisprachig lebenden Kindern zugute kommen, sondern auch die für Sprachaneignung besonders offene, produktive Phase bei einsprachig lebenden Kindern für eine erste Anbahnung von Mehrsprachigkeitserfahrung optimal nutzen, vorausgesetzt, die Förderung der Zweisprachigkeit wäre keine Exklusivmaßnahme für die Zweisprachigen, sondern systematisch und regelmäßig mit Möglichkeiten versehen, an denen alle Kinder einer Einrichtung partizipieren können.

Mit der Mehrsprachigkeitsförderung im Elementarbereich könnte nicht die Zielsetzung eines quasi vorgezogenen fremdsprachlichen Lernens verbunden werden, sondern es ginge darum, „möglichst früh *quersprachliche* Fähigkeiten anzubahnen, das heißt: die Bereitschaft zu fördern, symbolische Mittel miteinander zu vergleichen, ineinander zu übersetzen, gegenseitiges Verstehen auszuhandeln, also *durch Sprachen hindurch* kommunikativ zu handeln“ (List 2005, S. 31; Hervorhebungen im Original). Die Zwei- und Quersprachigkeitserfahrung, die einsprachige und zweisprachige Kinder miteinander machen können, würde sehr gute Grundlagen legen für die (spätestens) in der Schule auf sie zukommende Schrifterfahrung, also die Konfrontation mit einem neuen Symbolsystem, mit dessen Erwerb und Beherrschung endgültig die Anforderung der Abstraktion von der Vorstellung einer unmittelbar gegebenen, eindeutigen Beziehung zwischen Zeichen und Bedeutung verbunden ist.

Für die praktische Realisierung einer solchen Zweisprachigkeits- und Quersprachigkeitsförderung wird es in aller Regel notwendig sein, Kooperationen zwischen Kindertagesstätte und anderen Partnern zu stiften. Hier ist insbesondere das Erfordernis einer aktiven und intensiven Gestaltung des institutionellen Überganges zwischen Familie und Kita angesprochen. Weder wird die Förderung der Zweisprachigkeit von lebensweltlich bilingualen Kindern ohne Zusammenarbeit mit deren Familien gelingen können, noch wird in es den real existierenden vielsprachigen Konstellationen in Kitas

möglich sein, ohne die Unterstützung von Expertinnen und Experten für die verschiedenen von den Kindern vertretenen Sprachen zurechtzukommen. Als solche sind aber die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund zumindest dann anzusehen, wenn sie die mitgebrachte Sprache der Herkunft als ihre starke Sprache betrachten. Durch die partnerschaftliche Einbeziehung der Eltern mit Migrationshintergrund in die sprachliche Gestaltung des Kita-Alltags werden also einerseits Formen der Sprachbegegnung und Quersprachigkeitserziehung für alle Kinder möglich. Andererseits können Eltern auf diesem Wege mit der Spracherziehung, wie sie in der Kita planvoll initiiert wird, vertraut gemacht werden, so dass sie ihrerseits entsprechende Formen in der familialen Spracherziehung unterstützend einsetzen können – nicht zuletzt mit dem Ziel der Entwicklung der familiensprachlichen Fähigkeiten ihrer Kinder, sofern dies ihre stärkere Sprache ist. Über praktische Ansätze zu solchen Kooperationen, die mit großem Erfolg erprobt wurden, wird im dritten Kapitel dieser Expertise Genauerer berichtet.

Mit einer Förderung beider Sprachen lebensweltlich bilingualer Kinder sowie der mehr- und quersprachigen Fähigkeiten aller Kinder im Elementarbereich können sehr gute Grundlagen für einen späteren Bildungserfolg geschaffen werden. Selbst aus einer gegenüber der Förderung von Zweisprachigkeit ausgesprochen kritischen, negativen wissenschaftlichen Position heraus, wie sie etwa von Esser (2006) vertreten wird, wird festgestellt: „Bei einem frühen Einreisalter und bei Vermeidung ungünstiger Umstände für den L2-Erwerb *hat* die Muttersprache, wenn man das Problem der Scheinbeziehung über die Intelligenz einmal nicht beachtet, einen förderlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb und die schulischen Leistungen. Aber *nur* dann“ (Esser 2006, S. 272; Hervorhebung im Original). Genau dies aber ist der hier anzunehmende Fall: Der weit überwiegende Teil der Kinder mit Migrationshintergrund wird in Deutschland geboren oder kommt vor Beginn des Schulalters hierher; und eine frühe Förderung im Elementarbereich ist die angemessene Maßnahme für die Vermeidung ungünstiger Umstände für den Erwerb des Deutschen, sofern denn eine sprachförderliche Elementarerziehung angeboten wird.

Studien über die Wirkungen einer frühen sprachlichen Förderung in vorschulischen Einrichtungen zeigen, dass insbesondere Kinder, die in sozio-ökonomisch weniger begünstigten und mit geringem kulturellen Kapital ausgestatteten Familien groß werden, von der frühen institutionellen Förderung profitieren (vgl. Leuven u.a. 2006 und den dort berichteten Forschungsstand). Bei Kindern mit besonders bildungsförderlichen Lebensbedingungen zeigen sich hingegen keine – aber das heißt auch: keine negativen – Wirkungen. Allerdings lassen sich keine lang überdauernden Effekte der institutionellen Frühförderung nachweisen; vielmehr handelt es sich generell um relativ kurzfristige Wirkungen. Nach den vorliegenden Studien ist damit zu rechnen, dass Effekte einer frühen Förderung spätestens nach etwa zwei Jahren abklingen (vgl. Leuven u.a. 2006, S. 22).⁸ Aus diesem

8 Die Autoren plädieren auf der Grundlage ihrer eigenen, die Niederlande betreffenden Untersuchungsergebnisse, für ein Vorziehen der allgemeinen Schulpflicht von Kindern auf das Alter

Grunde ist es erforderlich, sich der Frage zuzuwenden, auf welche Weise für eine nachhaltige Wirkung von Sprachförderung gesorgt werden kann. Forschung zu diesem Problem wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

Kapitel 2

„Durchgängige Sprachförderung“ – Anforderungen an die institutionelle Förderung

Die zum Problem der nachhaltigen Sprachförderung von zwei- oder mehrsprachig lebenden Kindern mit Migrationshintergrund vorliegenden Untersuchungen weisen notwendigerweise über den Elementarbereich hinaus und weit in die schulische Bildung hinein, denn dieses Ergebnis der zu Rate gezogenen Studien kann hier vorweggenommen werden: Eine überdauernde Wirkung ist von Sprache fördernden Maßnahmen nur zu erwarten, wenn sie kontinuierlich und systematisch angelegt sind und über eine erhebliche Zeitspanne reichen. Diese Erkenntnis stellt das deutsche Bildungssystem aufgrund seiner Struktur vor erhebliche Herausforderungen, denn insbesondere die frühen Etappen des Bildungsgangs sind in Deutschland kürzer als in (beinahe) allen anderen Staaten mit entwickelten Bildungssystemen. Hinzu kommt die Erschwernis der traditionell starken Abgrenzung voneinander, die durch unterschiedliche Zuständigkeiten und Trägerschaften für den Elementarbereich, die schulbegleitende Förderung (z.B. in Kindertageseinrichtungen) und die Schule bestehen. Es wird besonderer Anstrengungen bedürfen, um diese Strukturmerkmale insbesondere im Falle von wenig begünstigten Lebenslagen von Kindern nicht länger zu ihrem Nachteil wirken zu lassen, wie es gegenwärtig nach den hierzu vorliegenden Ergebnissen der Bildungsforschung augenscheinlich der Fall ist.

Im folgenden Abschnitt wird insbesondere auf Untersuchungen aus dem US-amerikanischen und kanadischen Forschungsraum rekurriert, die sich auf die erforderliche Dauer einer Förderung richten. Ferner wird diskutiert, wie sprachliche Fähigkeiten beschaffen sein müssten, damit positive Voraussetzungen für Schulerfolg zustande kommen.

2. 1 Dauer von Maßnahmen

Um die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Sprachförderung bilingual lebender Kinder adäquat beurteilen zu können, bedarf es auch einer Einschät-

von vier Jahren (statt fünf, wie es in den Niederlanden üblich ist), da dies mit geringeren Kosten und größeren Effekten verbunden sei als die Einrichtung spezifischer Förderprogramme im Elementarbereich, wie etwa des „Head Start“-Programms. Eine analoge Untersuchung, die die spezifischen Bedingungen des Elementar- und Schulsystems in Deutschland berücksichtigt, wäre ratsam.

zung der potentiellen Leistungsmöglichkeit einer Förderung mit Blick auf die Frage der Zeit, die man für sie einzukalkulieren hat. Diese Frage kann gewiss nur im Lichte der mit einer Förderung angestrebten Zielsetzung beantwortet werden. Im hier gegebenen Zusammenhang geht es darum, die Chancen auf eine erfolgreiche Teilnahme an Bildung zu erhöhen. Die Frage nach der erforderlichen Dauer einer Förderung kann also in dieser Weise konkretisiert werden: Wie viel Zeit wird benötigt, bis sprachliche Fähigkeiten erreicht sind, die keinen systematischen Nachteil für potentiellen Bildungserfolg mehr bedeuten?

In den hierzu vorliegenden Studien wird diese Frage in der Regel mit Blick auf die Zweitsprache behandelt, die die hauptsächliche Verständigungssprache in einem Bildungssystem ist. Untersucht wird, wie lange es dauert, bis ein Stand in der Zweitsprache erreicht ist, der dem eines gleichaltrigen, einsprachig aufgewachsenen Kindes entspricht. Antworten auf diese Frage sind notwendig, um sachgerecht abschätzen zu können, welcher Anteil am Erreichen einer solchen Sprachfähigkeit in der Zweitsprache einer Fördermaßnahme, die eine bestimmte Zeitspanne bzw. einen bestimmten Ausschnitt der Bildungsbiographie eines Kindes umgreift, überhaupt zugebilligt werden kann bzw. komplementär dazu: was von einer Maßnahme nicht zu erwarten ist.

Zu dieser Frage, wie zu vielen Problemen der Sprachentwicklung im Falle von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, liegen so gut wie keine Forschungsergebnisse aus dem deutschen Sprachraum – oder das Deutsche als Zweitsprache betreffend – vor. Befriedigend untersucht sind in Bezug auf die deutsche Sprache lediglich der einsprachige Spracherwerb sowie der frühkindliche Erwerb von zwei oder mehr Sprachen, hier vor allem der Spezialfall des individuellen Bilingualismus, der als doppelter Erstspracherwerb bezeichnet wird – die entsprechenden Forschungsergebnisse wurden im vorstehenden Kapitel dargestellt. Daher muss im Folgenden der Forschungsstand herangezogen werden, der in Bezug auf das Englische erreicht ist. Die entsprechenden Untersuchungen sind vor allem in Kanada und den USA durchgeführt worden.

Diese Untersuchungen sind einzureihen in die Kontroversen über den Sinn und Nutzen von Modellen bilingualer Erziehung im Elementarbereich und in der Schule, die vor allem in den USA seit langen Jahren geführt werden.⁹ Einige Beiträge zu dieser Kontroverse behandeln die Frage, ob Kinder in einer bemessenen Zeit „mehr“ lernen, wenn sie monolingual unterrichtet werden, oder ob bilingualer Unterricht zu „mehr“ Kompetenz führt. Dabei differiert die genaue Bedeutung dessen, was als „mehr“ aufgefasst wird. Hierbei gibt es zwei Differenzlinien: Die erste kann gezogen werden zwischen Positionen, denen die Entwicklung von Zweisprachigkeit als bedeutsam erscheint, und solchen, für die allein die zweitsprachliche Entwicklung in der Waagschale liegt. Die zweite Differenzlinie betrifft die Art des

9 Diese Kontroverse hat im deutschen Kontext kaum je eine Rolle gespielt (mit der Ausnahme einer lokalen politischen Auseinandersetzung über bilinguale Schulversuche im Land Berlin), denn hier wurden nur vereinzelt solche Modelle etabliert; eine flächendeckende Verbreitung stand nie in Aussicht. Siehe zu dieser Kontroverse Esser 2006, S. 387 ff; Gogolin 2005a.

sprachlichen Repertoires, das als Ziel der Förderung angesehen wird. In einem Teil der Studien wird der Blick auf die Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenzen gerichtet. Hier lautet die leitende Frage also, über welche Zeitspanne Kinder mit Migrationshintergrund bzw. aus sprachlichen Minderheiten der besonderen sprachlichen Förderung bedürfen, bis sie eine allgemeine Verständigungsfähigkeit im Englischen erreichen, die keine nennenswerten Unterschiede zu der Kompetenz einsprachig aufgewachsener Kinder mehr erkennen lässt.

Andere Untersuchungen richten ihr Augenmerk auf die Zeitspanne, die bis zum Erreichen spezifischer, als „academic language“ bezeichneter sprachlicher Fähigkeiten benötigt werden. Das Konzept solcher spezifischen sprachlichen Fähigkeiten wurde in die deutschen Debatten über den (ausbleibenden) Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund erst in jüngster Zeit eingeführt, nachdem im Anschluss an die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Problem geführt wird, wie die sprachlichen Fähigkeiten genauer beschrieben werden können, die für erfolgreiche Teilhabe am Bildungsangebot ausschlaggebend sind. Für den deutschen Kontext wurde zur Bezeichnung dieser speziellen Fähigkeiten der Begriff „bildungssprachliche Fähigkeiten“ eingeführt (vgl. Gogolin 2004); auf diesen Terminus gehe ich im Abschnitt 2.2 genauer ein.

Als Benchmark galt in den betrachteten US-amerikanischen und kanadischen Untersuchungen jeweils das Erreichen von Testwerten in standardisierten Englishtests, die von einsprachig aufgewachsenen Kindern in der Regel erreicht werden. Dabei handelt es sich zum Teil um die regulär in den jeweiligen Bildungsstufen eingesetzten Sprachtests, zum Teil um speziell für die Untersuchungen entwickelte Tests, die an jeweils einsprachigen Populationen normiert worden waren.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse der wichtigsten vorliegenden Untersuchungen:

Tabelle 1: Übersicht über Studien zur Dauer der Sprachförderung in der Zweitsprache bis zur Erreichung einer „near-native-Kompetenz“¹⁰

Studie	Zeit bis zur Erreichung allgemeinsprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache	Zeit bis zur Erreichung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache (Academic Proficiency)
Snow & Hoefnagel-Höhle (1978)	Mehr als 1,5 Jahre	Nicht untersucht
Cummins (1980) Wright & Ramsey (1970); Ramsey & Wright (1974)	2 bis 3 Jahre	3 bis 5 Jahre
Collier (1987)	Nicht untersucht	2 bis 8 Jahre, abhängig vom Alter bei der Einwanderung bzw. dem ersten Sprachkontakt
Hakuta, Butler & Witt (2000); Klesmer (1993)	2 bis 5 Jahre	4 bis 7 Jahre
MacSwan & Pray (2005)	1 bis 6,5 Jahre	Nicht untersucht

Bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Studien ist zu berücksichtigen, dass „echte“, alle Regeln der Kunst beachtende Vergleichsuntersuchungen zur Dauer der Sprachaneignung im bilingualen und monolingualen Modell, weder von den Gegnern noch von Befürwortern einer bilingualen Erziehung je durchgeführt wurden. Da aber hier die Frage der größeren Effizienz eines bestimmten Modells nicht zur Debatte steht, sondern Hinweise auf die Zeitspanne gesucht werden, mit der bei der Förderung gerechnet werden muss, sind die Ergebnisse dennoch aussagekräftig.

Zu den deutlichen Gemeinsamkeiten in den Resultaten aller Studien gehört, dass mit einer großen Spannweite bei der Dauer der Förderung zu rechnen ist. So liegt in der jüngsten Untersuchung von MacSwan und Pray, die sich auf die Förderung in einem bilingualen Modell bezieht, die durchschnittliche Förderdauer bis zum Erreichen einer Fähigkeitsstufe, die von einsprachig aufwachsenden Kindern in der Regel erreicht wird, bei 3,3 Jahren mit einer Standardabweichung von 1,3 Jahren. Die Autoren weisen nicht nur auf die sehr unterschiedliche Förderdauer hin, die Kinder bis zum Erreichen dieser Fähigkeitsstufen benötigten – im Minimum ein Jahr, im Maximum 6,5 Jahre. Sie machen darüber hinaus deutlich, dass eigentlich weder Durchschnitts- noch Extremwerte besonders aussagekräftig sind. „We found that 68,5% of students achieved English proficiency in 4 years, and after 5 years 92.13% had done so“ (MacSwan/ Pray 2005, S. 667). Nur etwa 2% der Kinder in dieser Untersuchung erreichten nach einem Jahr die Testwerte wie Einsprachige; nach zwei Jahren waren ca. 20% der Kinder so weit. Studien, die über monolingual englische Unterrichtsprogramme ange stellt wurden, kamen zu ähnlichen Zeitspannen (z.B. Klesmer 1993). In einer Untersuchung aus dem Staat Arizona, die die Englischkenntnisse von Migrantenschülern nach einem Jahr Unterricht im Anschluss an die Einführung einer strikten „English only“-Politik für die Schulen überprüfte, stellte sich heraus, dass 89% der Schüler keine den monolingualen Altersgenossen

¹⁰ Die Übersicht wurde nach MacSwan/ Pray 2005, S. 663, entwickelt; hieran ist auch der Terminus „near-native-Kompetenz“ angelehnt.

entsprechenden Fähigkeiten erreicht hatten (Mahoney/ MacSwan/ Thompson 2005).

Wiewohl also die ermittelte absolute Anzahl der benötigten Jahre der Förderung über die Studien differiert, und anscheinend unabhängig von der Bevorzugung ein- oder zweisprachiger Modelle, zeigt sich in den vorliegenden Studien, dass zweisprachig lebende Kinder eine beträchtliche Zeitspanne benötigen, bis ihre zweisprachlichen Kenntnisse so ausgebaut sind, dass ihre Testergebnisse sich nicht mehr von denen einsprachig aufgewachsener Kinder unterscheiden. Wenn nicht sehr begünstigende Bedingungen gegeben sind, ist beim größten Teil der Kinder mit einer mehrjährigen Förderdauer zu rechnen.¹¹ Ebenfalls klar ist die Tendenz im Hinblick auf das Erreichen von „academic language“, also bildungssprachlicher Fähigkeiten: Die Zeitspanne, die benötigt wird, bis Kinder mit Migrationshintergrund in dieser sprachlichen Varietät die gleichen Testergebnisse erreichen wie einsprachig aufgewachsene Kinder, ist noch einmal um ca. ein bis zwei Jahre länger.

Unabhängig also von der Güte eines Sprachförderprogramms im Elementarbereich, und ebenfalls unabhängig davon, ob die Förderung sich allein auf die Zweitsprache bezieht oder auf Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Förderung vor der Schule hinreicht, um Kinder mit Migrationshintergrund an Sprachfähigkeiten heranzuführen, die einigermaßen verlässlich für Bildungserfolg ausreichen. Vielmehr muss die systematische Sprachförderung in der Schule weitergeführt werden, und zwar für einen beträchtlichen Teil der Schülerinnen und Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit über mehrere Jahre.¹² Wenn die Zielperspektive eines Erreichens von ausreichenden bildungssprachlichen Kompetenzen im Blick ist, ist vermutlich von einer notwendigen Förderdauer über den zeitlichen Rahmen der Grundschule hinaus auszugehen. Diese Annahme wird durch Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsforschung gestützt, an der das deutsche Schulsystem beteiligt ist.

Hinweiskräftig sind hier die Resultate der IGLU-Studie und der PISA-Studien. In der IGLU-Studie wurden am Ende der vierten Grundschulklasse noch relativ homogene Lesefähigkeiten ermittelt; die Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund waren bereits deutlich, aber noch vergleichsweise moderat (vgl. Schwippert/ Bos/ Lankes 2003). Demgegenüber sind die Disparitäten im Leseverständnis zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich in den PISA-Studien zeigen, beträchtlich höher. Der Leistungsnachteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine andere Familiensprache im Elternhaus sprechen als die im Test verwendete Sprache, ist in keinem anderen PISA-Teilnehmerstaat

11 Solche günstigen Bedingungen waren z.B. bei den von Snow/Hoefnagel-Höhle untersuchten Kindern gegeben: Sie stammten sämtlich aus Mittelschichtfamilien mit englischem Sprachhintergrund, und die Zielsprache war Niederländisch.

12 Bei den aus den USA und Kanada berichteten Ergebnissen ist zu bedenken, dass es sich jeweils um Ganztagsangebote handelt, mithin eine täglich längere Zeit der Sprachförderung zu veranschlagen ist als im hiesigen Halbtagschulsystem.

so groß wie in Deutschland (vgl. Limbird/ Stanat 2006). Da der weit überwiegende Teil der Getesteten den gesamten Bildungsgang in einer Schule in Deutschland absolviert hat, deutet das Ergebnis darauf, dass im Anschluss an die Grundschule keine oder keine angemessene sprachliche Förderung mehr erfolgt ist.

In diesem Sinne sind auch die Ergebnisse der DESI-Studie interpretierbar, die bei Neuntklässlern mit Migrationshintergrund in fast allen gemessenen sprachlichen Teilbereichen deutliche Rückstände gegenüber den deutsch-einsprachigen Gleichaltrigen ermittelte. Einzig im Bereich der Orthographie im Deutschen besteht nach den DESI-Ergebnissen so gut wie keine Differenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund; hierfür ist nach der Vermutung des DESI-Konsortiums möglicherweise die durch Zweisprachigkeit erhöhte Sensibilität für die Schwierigkeiten der Laut-Buchstaben-Kongruenz [mit]verantwortlich. In allen anderen gemessenen sprachlichen Teilbereichen – Sprachbewusstheit, Lesekompetenz, Argumentation und Wortschatz – befanden sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in beträchtlichem Rückstand gegenüber den deutsch-einsprachigen; besonders dramatisch fiel die Diskrepanz im Bereich des Wortschatzes aus (vgl. Klieme u.a. 2006, S. 22ff).

Wahrscheinlich ist, dass selbst unter günstigen Unterrichtsbedingungen die komplette Spanne der Grundschulzeit bei Kindern, die erst bei Schulbeginn Kontakt mit der Zweitsprache erhalten, nicht dafür hinreicht, in den zweitsprachlichen Kenntnissen zu ihren einsprachig aufgewachsenen Altersgenossen aufzuschließen. Entsprechende Hinweise ergeben sich aus der Evaluation des Schulversuchs Bilinguale Grundschule in Hamburg. Hierbei handelt es sich um ein bilinguales „Two-Way-Programm“, also um einen Ansatz, in dem nach den Modellannahmen ca. 50% der beschulten Kinder bilingual mit der Zweitsprache und der als Partnersprache einbezogenen Familiensprache sind, die anderen ca. 50% hingegen einsprachig in der Zweitsprache (vgl. zur Differenzierung von Modellen bilingualer Erziehung Reich/ Roth u.a. 2002). Ziel ist es, den zweisprachig lebenden Kindern einen Ausbau ihrer beiden Lebenssprachen zu ermöglichen und für die deutsch-einsprachigen Kinder eine Begegnung mit der Partnersprache anzubahnen, die über üblichen Fremdsprachenunterricht hinausgeht.

Entgegen den Modellannahmen werden in Hamburger Versuchsschulen jedoch vier differente Kindergruppen unterrichtet: Neben den beiden Gruppen, die den Modellannahmen entsprechen, gibt es Kinder, die zweisprachig mit einer anderen Familiensprache als der unterrichteten Partnersprache eingeschult wurden, und solche, die mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen, also tendenziell einsprachig, in der Partnersprache eingeschult wurden.¹³

13 Die Schulen bilden mithin die übliche Migrationskonstellation in der Bundesrepublik Deutschland ab, in der es – mit wenigen Ausnahmen – nicht zu ethnisch homogenen Wohnquartieren kommt, sondern in den Wohnquartieren mit hohen Anteilen von Migrantenfamilien in der Regel eine Durchmischung der Herkünfte zu beobachten ist. Mit Blick darauf würden sich für die hiesige Lage bilinguale Modelle vom Charakter der Hamburger Schulversuche – selbst, wenn sie von ihren Leistungen her uneingeschränkt befürwortet werden könnten – nur in speziellen regi-

In der Evaluation des Schulversuchs zeigte sich am Ende des vierten Schuljahres, dass jene Kinder, die mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen in die Modellschulen eingeschult worden waren, trotz der erhöhten Sprachaufmerksamkeit und Sprachförderung der Schulen in ihren Deutschkenntnissen nicht zu den deutsch-einsprachig oder den zweisprachig mit Deutsch und der jeweiligen Partnersprache eingeschulten Kindern aufschließen konnten. Insbesondere im Hinblick auf die Aneignung komplexerer syntaktischer Strukturen des Deutschen – einer Kernkomponente bildungssprachlicher Fähigkeiten – waren die Kompetenzen der ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in das Modell eingeschulten Kinder deutlich geringer als die der anderen drei Schülergruppen. Unter den günstigen Bedingungen des Schulversuchs erreichten demgegenüber die bilingual mit der jeweiligen Partnersprache oder einer anderen Familiensprache eingeschulten Kinder am Ende der vierten Klasse Deutschkenntnisse und Leistungen im mathematischen Lernbereich, die sich von denen der einsprachig deutsch eingeschulten Kinder nicht signifikant unterschieden (vgl. Roth/Neumann/ Gogolin 2007).¹⁴

Dieses Ergebnis kann vorsichtig im Sinne der oben referierten US-amerikanischen und kanadischen Forschungsergebnisse dahingehend gedeutet werden, dass der Zweitspracherwerb, der erst mit Schuleintritt einsetzt, am Ende der Grundschule noch keineswegs abgeschlossen ist, sondern – möglicherweise von Sprache zu Sprache verschiedene – bestimmte sprachliche Teilbereiche noch entwickelt werden müssen. Im Einklang mit den Ergebnissen aus den USA und Kanada handelt es sich hierbei nicht um Redemittel, die für die alltägliche Verständigung relevant sind, sondern um solche, die für Bildungssprache spezifisch sind, mithin besonders bedeutsam für den potentiellen Bildungserfolg. Zugleich deutet sich an, dass unter günstigen schulischen Bedingungen den Kindern, die bilingual in die Schule eintreten und eine sprachaufmerksame Förderung erhalten, kein Nachteil aus ihrer Zweisprachigkeit erwächst.

Um hierüber hinausgehende präzisere Angaben zur im deutschen Kontext erforderlichen Förderdauer machen zu können, wären zuvor Untersuchungen nötig, die die Besonderheiten der deutschen Sprache einerseits, andererseits Besonderheiten des Bildungssystems und der hiesigen Migrationskonstellation berücksichtigen. Es besteht jedoch kein Anlass anzunehmen, dass sich hierbei die erforderliche Zeit der systematischen Förderung als kürzer erweisen würde als im US-amerikanischen oder kanadischen Fall. Bekanntlich lebt ein beträchtlicher Teil der Kinder mit Migrationshintergrund hierzulande unter wenig günstigen, wenn nicht prekären sozialen Bedingungen und in Familien mit relativ geringem kulturellen Kapital oder

onalen Lagen empfehlen. Für den Regelfall hingegen müssten Modelle entwickelt werden, die eine angemessene Förderung sprachlich heterogener Gruppen ermöglichen (vgl. hierzu Gogolin/ Neumann/ Roth 2003).

14 Eine vorsichtige Interpretation ist geboten, weil die Untersuchung nicht in einem Kontrollgruppendedesign angelegt werden konnte. Kontrolliert wurden die Effekte der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals der Familien, nicht aber Intelligenz. Im vierten Schuljahr wurden die Leistungen im Lernbereich Mathematik und die Lesefähigkeit mit Aufgaben aus der KESS/IGLU-Studie kontrolliert, so dass die dort erreichten durchschnittlichen Leistungen als Referenz herangezogen werden konnten.

geringer Bildungsnähe. Damit enthalten die Kontextfaktoren des potentiellen Bildungserfolgs eine Häufung eher negativer Vorzeichen; umso höher sind die Anforderungen an die Institutionen der Bildung in Deutschland, zum Ausgleich benachteiligender Lebensumstände beizutragen.

2.2 „Bildungssprache“ als Gegenstand der Sprachförderung

Die berichteten Forschungsergebnisse sprechen also dafür, mehr Zeit für die Sprachförderung einzuplanen, als sie im Elementarbereich gegeben ist; anzunehmen ist, dass die Förderung auch über die Grundschulzeit hinausgeführt werden muss. Die Gründe dafür, dass eine über den Elementarbereich hinausreichende Förderung notwendig ist, liegen nicht zuletzt in der sich verändernden Gestalt der sprachlichen Anforderungen im Verlaufe eines Bildungsprozesses; darauf kann nur in begrenztem Maße vor der Schule vorbereitet werden.

Angesprochen ist hier das im vorstehenden Abschnitt bereits angedeutete Problem der Bildungssprache. Anlass für die Einführung dieses Konzepts in die deutsche Diskussion war das wiederkehrende Resultat der Schulleistungsforschung, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen schlechtere Leistungen erzielen als einsprachig lebende Kinder ohne Migrationshintergrund. Dass die unzureichende Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu den Ursachen dafür gehört, ist unstrittig. Vielfach besteht aber die Neigung, die Verantwortung dafür allein außerschulischen Bedingungen zuzusprechen, insbesondere dem Umstand, dass in der Familie oder der Freizeit eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird.

Dies aber ist nur in Grenzen plausibel. Hinweise darauf, dass die Leistungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund nicht allein auf ihre „sprachliche Lebensführung“ zurückzuführen sind, enthalten die schon erwähnten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien. Als Beispiel sei hier PISA 2003 angeführt. Für die Erweiterungsstudie zum Bundesländervergleich wurde für diese Studie die Stichprobe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergrößert (vgl. Ramm u.a. 2005). In der ergänzten Stichprobe identifizierten sich ca. 50% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund als vorwiegend deutschsprachig. Ein knappes Drittel schätzte sich selbst als Verwender sowohl der Herkunftssprache als auch der deutschen Sprache ein, nur ca. 13% sahen sich selbst als überwiegende Verwender der Herkunftssprachen (vgl. ebd., S. 277f). Gleichwohl zeigte sich, wie auch schon in PISA 2000, dass die durchschnittlichen Kompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in keinem gemessenen Leistungsbereich an die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund heranreichten. Besonders deutlich sind die Abstände in den Leistungen der letzten beiden Gruppen. Aber auch diejenigen, die angeben, in ihrem Alltag überwiegend deutsch zu sprechen, erreichen weder in Mathematik noch in

den Lesefähigkeiten das durchschnittliche Kompetenzniveau in den jeweiligen Bundesländern (vgl. ebd., S. 283ff).

Zu bedenken ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in die Studien einbezogen waren, ausschließlich auf eine Bildungsbiographie in der deutschen Schule zurückblickt. In beiden PISA-Studien ergab sich, dass die Jugendlichen, die selbst zugewandert sind, höhere durchschnittliche Kompetenzen erreichen als jene, die ihre gesamte Bildungsbiographie der deutschen Schule verdanken (vgl. für PISA 2003 ebd., S. 281, sowie Ramm u.a. 2004; für PISA 2000: OECD 2005). Dies legt die Frage nahe, welche Bedeutung dem Unterricht selbst dabei zukommt, dass die für schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten (nicht) erworben werden.¹⁵

Empirische Untersuchungen zu dieser Frage stehen im deutschen Schulsystem noch aus. Daher muss erneut auf Forschung aus englischsprachigen Ländern zurückgegriffen werden, um die Richtung anzuzeigen, in die sich die Suche nach den unterrichtsbedingten Ursachen für die Leistungsdisparitäten bewegen sollte. Diese Forschungsergebnisse begründeten die Annahme, dass nicht das Verfügen über eine „allgemeine“, für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz für den schulischen Erfolg entscheidend ist, sondern der Besitz eben jener spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, die wir als „Bildungssprache“ bezeichnen. Die Entwicklung dieses Terminus geschah im Kontext von Analysen zur Vorbereitung und Fundierung des BLK-Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

Hierbei wurde insbesondere auf Forschung aus Großbritannien und Australien zurückgegriffen. Den Ausgangspunkt für diese Untersuchungen bildete die Frage, wie es kommt, dass schulische Bildung zur Reproduktion der Abhängigkeit des Erfolgs von der sozialen Herkunft beiträgt. Dabei war zunächst das Problem des zwei- oder mehrsprachigen Aufwachsens nicht im Fokus, aber es kamen Merkmale der Sprache in den Blick, die sich in späteren Studien auch hierfür als relevant erwiesen. Diese Forschung machte insbesondere auf den Unterschied zwischen gesprochener Alltagssprache und schulischer formaler Sprache aufmerksam. Im Anschluss an Basil Bernstein und den englisch-australischen Linguisten M.A.K. Halliday konnten Charakteristika der Sprache der Schule („language of the classroom“) für das Englische anhand der Differenzierung von „Sprache im Modus der Mündlichkeit“ und „Sprache im schriftförmigen Modus“ genauer beschrieben werden (vgl. Halliday 1985, 1989).

Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation besitzt nach diesen Studien tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht; aus diesem Grunde haben wir die Bezeichnung „schriftförmig“ für den deutschen

15 Über Kontextfaktoren geben verschiedene Untersuchungen Aufschluss, so z.B. zum Einfluss der Zusammensetzung von Schulen (Stanat 2003) und von Schulformenunterschieden (Kunter u.a. 2005); zu disparitätserzeugenden Effekten familiärer Strukturmerkmale (Baumert/ Watermann/ Schümer 2003).

Sprachgebrauch gewählt. Zu den Indikatoren, die zwischen Sprache im schriftförmigen und mündlichen Modus unterscheiden helfen, gehört die „lexikalische Dichte“ der Rede. Eine hohe lexikalische Dichte, also eine dichte Folge von Inhaltswörtern zwischen wenigen, aber bedeutungsentcheidenden, gliedernden grammatischen Markierungen, gilt – bezogen auf das Englische – als Indikator für den schriftförmigen Modus, sei es beim Sprechen oder beim Schreiben. Demgegenüber organisiert sich Komplexität in der informellen mündlichen Alltagskommunikation über die dichte Folge von gliedernden Redemitteln („grammatische Dichte“). Hier werden also viele Strukturwörter verwendet, die Verstehen erleichtern, indem durch sie „kleine“ Sinneinheiten geschaffen werden.

Mit Verweis auf die der bildungsrelevanten Sprache der Schule unterliegenden mentalen Leistungen bezeichnete Jim Cummins sie als „Cognitive Academic Language Proficiency“ (vgl. z.B. Cummins 1979). In Anlehnung hieran haben wir für das Deutsche den Terminus „Bildungssprache“ vorgeschlagen, da damit der Anklang an das auf der Ebene der Erscheinungsformen dieser Redemittel entscheidende Merkmal, nämlich ihre Schriftförmigkeit, gegeben ist.

Englische und australische Unterrichtsforschung im Anschluss an diese Differenzierungen zeigte, dass sich die Bildungssprache der Schule im Verlaufe des Bildungsprozesses zunehmend domänenspezifisch, also nach Fächergruppen, ausdifferenziert. Die kompetente „Konstruktion von Wissen“ durch die Lernenden setzt ihre wachsende Vertrautheit mit den für die verschiedenen Domänen geltenden differenziellen Regeln des Sprachgebrauchs voraus (Halliday/Martin 1993 [2004]). Diese für das Englische erzielten Ergebnisse lassen sich für das Deutsche adaptieren, auch wenn die sprachlichen Erscheinungsformen nicht deckungsgleich sind. So konnten wir in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern aus siebten Klassen im Hamburg zeigen, dass jene Jugendlichen, die den im Anschluss an Halliday beschriebenen spezifischen Modus mathematischer Bildungssprache bei der Paraphrase von Mathematikaufgaben zeigten, in der Regel auch mathematisch relevante Lösungen der Aufgaben ansprachen. Hingegen enthielten die Äußerungen jener Probanden, die die Aufgaben im Modus der alltäglichen Mündlichkeit paraphrasierten, in der Regel keine zielführenden Lösungsangebote (vgl. Gogolin/ Kaiser/ Roth u.a. 2004).

Spracherwerbsforschung im Anschluss an Bernstein und Halliday hat gezeigt, dass die familiäre Spracherziehungspraxis zu sehr unterschiedlichen Voraussetzungen für die Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten im schulischen Kontext führt. Analysen natürlicher Mutter-Kind-Interaktionen ergaben, dass Gesprächspraktiken, die auf den schriftförmigen Sprachgebrauch vorbereiten, eher in bildungsorientierten Familien anzutreffen sind als in bildungsfernen (vgl. Hasan 2001). Die hieran anschließende Unterrichtsforschung ergab, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten die Differenz zwischen dem alltäglichen mündlichen Modus und dem bildungsrelevanten Sprachgebrauch besser bewältigen, wenn sie explizit und systematisch an die Unterschiede zwischen beiden herangeführt werden (z.B. Mercer 2003; Moss 2001). In die gleiche Richtung deuten Ergebnisse von australischen Studien, in denen nach der Entwicklung von (englischen) bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Kindern, die Englisch als Zweitsprache

erwerben, gefragt wurde. Hier wurde gezeigt, dass ein bei Alltäglich-Mündlichkeit verharrendes, simplifizierendes Sprachangebot, in dem hoch verdichtete, komplexe und fachsprachliche Äußerungen vermieden werden, wenig zur Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten bei den Kindern beitrug. Die profitierten hingegen von Lehrstrategien, in denen die Differenzen zwischen schriftförmiger Rede und gesprochenen Varianten explizit zum Gegenstand gemacht wurden und in denen systematisch von alltäglich-mündlichem zu schriftförmigem Sprachgebrauch hingeführt wurde (vgl. Gibbons 1998; dies. 2002). Auch in einer deutschen experimentellen Interventionsstudie mit Grundschulkindern zeigte sich die Überlegenheit einer Kombination von impliziter und expliziter, auf Sprachstrukturelemente gerichteter Sprachförderung gegenüber einer nur impliziten Förderung. Für die Annahme, dass es einer systematischen Förderung kontinuierlich und über längere Dauer bedarf, spricht ferner das Resultat dieser letzteren Studie, dass drei Monate nach Abschluss der Intervention der zuvor erzielte Leistungsvorsprung nicht mehr signifikant war (Stanat/ Baumert/ Müller 2005).

2.3 Qualitätsmerkmale erfolgreicher Sprachbildung

Die berichteten Forschungsergebnisse zeigen, dass es einer längeren und kontinuierlichen, expliziten und systematisch auf die Merkmale bildungsrelevanter Sprache und ihrer domänenspezifischen Ausdifferenzierung gerichteten Förderung bedarf, damit Kinder, die in zwei Sprachen leben, zweisprachliche Fähigkeiten entwickeln, die einen systematischen Nachteil in der Schule aufgrund sprachlicher Hindernisse ausschließen. Mit Blick auf ihre Zweisprachigkeit als Lebensform lässt sich aus dem berichteten Forschungsstand folgern, dass auch eine Alphabetisierung in der Sprache der Familie angebracht ist, damit diese Sprache über den Modus der alltäglichen Mündlichkeit hinaus entwickelt werden kann, denn dies ist abhängig davon, ob ein Kind Zugang zur Welt der Schrift erhält. Es geht also dabei nicht um den Vorschlag der Anerkennung oder Aufwertung von kollektiven, ethnisch geprägten Kompetenzen, sondern um eine Reaktion auf individuelle Lebenslagen. Dementsprechend sollte ein entsprechendes Bildungsangebot auch nicht ethnischen Kollektiven gemacht werden, sondern – wie dies z.B. in Schweden der Fall ist – als individuelles Angebot, das dann realisiert werden kann, wenn ein Kind in zwei Sprachen lebt.

Eine Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten, die sich auf den Ausbau kompetenter Zweisprachigkeit bezieht, wäre – das sei hier nur angedeutet – mit relativ geringem materiellen und organisatorischen Aufwand mindestens in städtischen Konglomeraten in Deutschland realisierbar. Zwei Studien, in denen exemplarisch Grundlagen für eine Sprachplanung für die Städte Essen und Hamburg ermittelt wurden, zeigten, dass ein Alphabetisierungsangebot in 15 bis 20 Sprachen ausreichen würde, um mehr als 90% der in zwei Sprachen lebenden (Grundschul-) Kinder zu erreichen (vgl. Fürstenau/ Gogolin/ Yagmur 2003; SPREEG 2003).

Dass explizite, systematische und kontinuierliche Sprachförderung von entscheidender Bedeutung für die Aneignung von Bildungssprache ist, zeigen englische Untersuchungen zur Schulqualität, die nach Ursachen für Leistungsdisparitäten zwischen autochthonen Schülern und Schülern aus ethnischen Minoritäten gesucht haben. Überprüft wurden hier Schulen, die unter ähnlichen Kontextbedingungen arbeiteten – insbesondere im Hinblick auf die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft und ihre sozio-ökonomische Herkunft, aber auch mit Blick auf ihre materielle Ausstattung. Dabei war die leitende Frage, wie es kommt, dass einige dieser Schulen, ungeachtet ihrer sehr schwierigen Ausgangslage, sehr gute Leistungen erzielen, andere in gleicher Lage hingegen nicht: Was ist es, das die Schulen zu guten Schulen für eine benachteiligte Schülerschaft macht? (Vgl. z.B. Blair/ Bourne 1998; Gillborn/ Mirza 2000; Ofsted 2002).

In den erfolgreichen Schulen wurden einerseits allgemeine pädagogische Grundzüge vorgefunden, wie sie immer wieder in der Schulqualitätsforschung ermittelt werden. Dazu gehören insbesondere eine „starke“ Schulleitung und ein explizites, geteiltes und von allen Angehörigen der Schule – Schülern, Eltern, Lehrkräften – geteiltes pädagogisches Konzept. Ferner gehörten dazu Merkmale des Schulklimas: Eine motivierende, fördernde, die Schülerinnen und Schüler herausfordernde und positive Leistungserwartung war allenthalben anzutreffen; es gehörte zum Schulethos, ein Klima zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler ein Selbstverständnis als „erfolgreiche Lerner“ entwickeln konnten.

Andererseits besaßen die „erfolgreichen Schulen“ auch besondere Konzepte der sprachlichen Förderung und Bildung. Bourne (2007) fasst die Merkmale der Sprachbildung, die an diesen Schulen vorgefunden wurden, wie folgt zusammen:

An den „guten Schulen“ besaßen alle Lehrkräfte das Selbstverständnis, Sprachlehrer zu sein. Es existierten Sprachbildungskonzepte für den Unterricht in allen Fächern („language across the curriculum“), nach denen sie sich gemeinsam richteten. Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung wurde im Unterricht generell berücksichtigt. Hierfür waren den Lehrkräften einerseits Konzepte des Englischen als Zweitsprache vertraut, andererseits verwendeten sie verabredete Prozeduren, die den Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler zu eigens dafür geschaffenen Gelegenheiten regelmäßig Raum im an sich englischsprachigen Unterricht verschafften. Ein Modus dieser Praxis war zum Beispiel, dass die zweisprachigen Kinder in Phasen, in denen neue Themen oder Gegenstände eingeführt wurden, zu denen sie paarweise oder in Gruppen arbeiteten, von ihrer stärksten Sprache Gebrauch machen konnten. Die Entscheidung darüber, welche im jeweils in Rede stehenden Zusammenhang ihre stärkste Sprache war, trafen die Kinder selbst; sie waren systematisch und vom ersten Schultag an mit dem Einsatz dieser Strategie vertraut gemacht worden.

Durch die Zusammensetzung der Klassen wurde versucht, dafür zu sorgen, dass Kinder in der Familiensprache Partner hatten. Insgesamt zeichneten sich die erfolgreichen Schulen durch ein gegenüber der Zweisprachigkeit positives, die Familiensprachen der Kinder wertschätzendes Klima aus. Eine Alphabetisierung in diesen Sprachen wurde in kreativer Weise gefördert – je nach den in einer Schule oder Region vorhandenen Möglichkeiten allerdings

nicht immer im Rahmen des Schulalltags, sondern auch in außerschulischen Angeboten, die unter Beteiligung der Familien oder von Einrichtungen der ethnischen „communities“ zustande kamen. Auch dies gehörte zu den Kennzeichen der erfolgreichen Schulen: dass die Ressourcen, die nicht in der Schule selbst, wohl aber im regionalen Umfeld für die Spracherziehung zur Verfügung standen, systematisch erschlossen und in Kooperationen einbezogen wurden.

Generell wurde in den erfolgreichen Schulen beobachtet, dass die Lehrkräfte den Anforderungsgehalt des Unterrichts planvoll rhythmisierten: Wenn eine neue sachliche oder fachliche Herausforderung anstand, wurde das sprachliche Anforderungsniveau gesenkt; wenn dann der Inhalt gesichert war, wurde das sprachliche Anforderungsniveau erhöht und ausdrücklich die Sprache zur Sache unterrichtet. Und schließlich gehörte es zu den allenthalben anzutreffenden Merkmalen, dass für alle Maßnahmen klare, mit allen Beteiligten verabredete transparente Ziele formuliert wurden, deren Erreichen in regelmäßigen Abständen überprüft wurde; die Förderkonzepte und Konzepte zur Evaluation des Fördererfolgs wurden also Hand in Hand entwickelt.

2. 4 Fazit des zweiten Kapitels

Die erfolgreichen Schulen in England führen mithin die Schülerinnen und Schüler systematisch, explizit und kontinuierlich an die Divergenzen zwischen der Sprache des Lebensalltags und der Bildungssprache heran. „Durchgängige Sprachförderung“ ist Sprachbildung nach diesem Vorbild: sie ist durchgängig in dem Sinne, dass sie über weite Strecken – so lange wie nötig – an der Bildungsbiographie entlang gestaltet wird (vertikale Dimension), wodurch es zum kumulativen Aufbau erreichter Fähigkeiten kommt. Und sie ist in dem Sinne durchgängig, dass die an der Sprachbildung beteiligten Instanzen gemeinsam ein Konzept vertreten und ihren jeweils ausdrücklich verabredeten Anteil dazu leisten, dass das Konzept realisiert wird (horizontale Dimension).¹⁶

Für die Sprachbildung im Elementarbereich ergeben sich aus den im zweiten Kapitel vorgestellten Forschungsergebnissen einige Hinweise nicht nur auf Qualitätsmerkmale, sondern auch darauf, wie sich entsprechende Konzepte in Praxis übersetzen lassen.

16 Diese Vorstellung von „durchgängiger Sprachförderung“ wurde als Grundlage für das Modellprogramm FÖRMIG ausformuliert. Hier soll die „vertikale Dimension“ dadurch realisiert werden, dass es zu verstärkten Anstrengungen der kooperativen Sprachbildung an den Übergängen der Bildungsbiographie – vom Elementarbereich in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe und von der Schule in den Beruf – kommt. Die „horizontale Dimension“ soll durch Kooperation (a) innerhalb der pädagogischen Institutionen (pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich; Lehrkräfte aller Fächer) und (b) zwischen Institutionen und Partnern (vor allem Eltern, aber auch andere regional vorhandene Institutionen oder Personen) realisiert werden. Vgl. zum Konzept der „durchgängigen Sprachförderung“ im Modellprogramm FÖRMIG: Gogolin 2007.

Die Forschungen zur notwendigen Dauer von Fördermaßnahmen zeigen an, dass Sprachbildung im Elementarbereich für die schulische Sprachbildung anschlussfähig sein muss und in der Schule fortgesetzt wird. Aus den Untersuchungen zur Spezifik bildungssprachlicher Anforderungen ergibt sich, dass die Vorbereitung auf Literalitätserfahrung – „mündliche Literalität“ (List 2005, S. 32) – zum Curriculum elementarer Spracherziehung gehört. Die in den Kindertageseinrichtungen durch die Kinder selbst und ihre Eltern vertretene Sprachenvielfalt bietet hierfür besonders gute Voraussetzungen, denn mit ihrer aktiven Einbeziehung in den sprachlichen Alltag und das Bildungsangebot der Einrichtung verbinden sich Tätigkeiten, die in vielfältiger Weise auf den Umgang mit schriftsprachlicher Literalität vorbereiten können: etwa Tätigkeiten des Vergleichens, der Vergegenwärtigung unterschiedlicher Sichtweisen, des Wechsels der Perspektive, des Achtens auf außersprachliche Signale. Solche Tätigkeiten können den Kindern den Übergang von stärker impliziten zu stärker expliziten Sprachaneignungsstrategien erleichtern – und sie nutzen zugleich das wachsende Vermögen der Kinder zum Einsatz expliziter Strategien.

Damit aber eine solche reichhaltige und für bildungssprachliche Fähigkeiten grundlegende Förderung stattfinden kann, sind die Einrichtungen auf Kooperationen angewiesen: einerseits auf die Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen Personal, aber andererseits auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Experten oder Institutionen – nicht für alle sprachförderlichen Maßnahmen können Erzieherinnen und Erzieher die notwendigen Qualifikationen besitzen oder die Tagesstätten die Ressourcen vorhalten. Insbesondere die Förderung der Zweisprachigkeit von Kindern, die in zwei Sprachen leben, und der Mehr- und Quersprachigkeit aller Kinder macht die Beteiligung weiterer Experten erforderlich – zu allererst: der Eltern der zweisprachigen Kinder.

Um aber solche Zusammenarbeit in dem Sinne gestalten zu können, wie er sich in englischen Schulen als erfolgreich erwiesen hat, ist es eine Voraussetzung *sine qua non*, dass die einzelne Institution über ein explizites Sprachbildungskonzept verfügt, das für alle Kooperationspartner transparent ist und von allen Beteiligten getragen wird. Dieses Konzept muss so gestaltet sein, dass die gesteckten Ziele und die Schritte, mit denen man sie erreichen will, konkret niedergelegt sind, denn nur auf dieser Grundlage ist es möglich, der zweiten notwendigen Voraussetzung für ein gelingendes Sprachbildungskonzept Genüge zu tun: nämlich der kontinuierlichen Überprüfung der Frage, ob man die gesetzten Ziele erreicht, und der Umsteuerung, falls man sie verfehlt.

Die ausdrückliche Festlegung der Ziele und Meilensteine des Sprachbildungskonzepts einer Einrichtung ist nicht nur für ihre innere Kooperation und die Zusammenarbeit mit anderen sowie für die Selbstevaluation grundlegend, sondern auch dafür, dass die Kinder beim Übergang in die nächste Institution über eine dokumentierte Lerngeschichte verfügen – ein Portfolio etwa, das nicht allein über die individuelle Sprachbildungsgeschichte eines Kindes Auskunft gibt, sondern auch das Konzept darlegt, mit dem das Kind bei seiner bisherigen sprachlichen Förderung Bekanntschaft gemacht hat. Solche Dokumentationen sind nicht zuletzt erforderlich, um einen kumulativen Aufbau sprachlicher Fähigkeiten in einem Bildungssystem möglich zu

machen, dessen Phasen so klar gegeneinander abgegrenzt sind, wie dies in Deutschland zwischen Elementar- und Primarstufe (noch) der Fall ist.

Kapitel 3

Ansätze der Sprachförderung und ihre Beurteilung

Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Ansätze der Sprachförderung für zwei- bis ca. sechsjährige Kinder bzw. für Kinder im frühen Grundschulalter vorgestellt. Ein Teil der Ansätze stammt aus Deutschland; darüber hinaus wurden Ansätze aus England, den USA und Kanada recherchiert, wo mit Ansätzen der Zwei- und Mehrsprachigkeitsförderung größere Erfahrungen vorliegen als hierzulande. Einige dieser Konzepte sind in Deutschland auch bereits aufgegriffen worden, scheinen aber zumeist eher in vereinzelt Projekten vertreten zu werden als weithin bekannt geworden zu sein.

Die recherchierten Ansätze werden zunächst in tabellarischen Übersichten stichwortartig vorgestellt. Eine Auswahl der Ansätze wird darüber hinaus ausführlicher dargestellt und gewürdigt.

Vorweg sei auf Folgendes hingewiesen:

Nur im Ausnahmefall wurden Konzepte, die in die nachfolgende Darstellung eingehen, systematisch wissenschaftlich evaluiert. Zwar liegen zu einigen Ansätzen Evaluationen in Form von Selbstberichten oder Prozessbeobachtungen Dritter vor. Eine Evaluation im strengeren Sinne der Wirksamkeitsprüfung wurde aber in keinem Falle vorgenommen.¹⁷ Dies weist auf ein klares Forschungsdesiderat hin. Insbesondere müsste der Frage, ob die Ansätze die erhofften überdauernden Erfolge zeitigen, durch entsprechend longitudinal angelegte Evaluationsstudien nachgegangen werden. Zugleich aber sollte bei der Würdigung dieses Umstands bedacht werden, dass ein solches Desiderat nicht nur im Hinblick auf die hier vorgestellten Ansätze der [Sprach]Förderung besteht. Vielmehr ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass Förderkonzepte für den Elementarbereich – und im Übrigen auch für die Schule – *keiner* strengen Güteprüfung unterzogen werden.

Es wäre daher zu wünschen, dass die Entwicklungen, die im Rahmen des Projekts „Sprachliche Förderung in der Kita“ entstehen, einer eingehenden Prüfung ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit unterzogen würden. Dafür wäre es zum einen notwendig, die kurzfristigen Fördererfolge bei den Kindern mit dafür geeigneten Methoden der Diagnostik, also nicht etwa über

¹⁷ Eine Ausnahme von dieser Regel bilden experimentell entwickelte und geprüfte Ansätze zur gezielten Förderung klar eingrenzbarer sprachlicher Teilfertigkeiten, wie etwa der phonologischen Bewusstheit. Einen Ansatz zur wissenschaftlichen Evaluation mit Wirksamkeitsprüfung gibt es bei einem bilingualen Modell, das in diesem Kapitel vorgestellt wird; aber auch hier fehlen Daten, die eine Kausalanalyse erlauben würden.

Einschätzverfahren der beteiligten Erzieherinnen, sowie der Erhebung notwendiger Kontextfaktoren (Intelligenz, soziale Herkunft, kulturelles Kapital und sprachliche Praxis der Familien) zu ermitteln. Zum anderen wäre es wünschenswert, die Entwicklung einer Kohorte longitudinal, mindestens über die Schwelle zur Grundschule hinweg, zu verfolgen.

3.1 Tabellarische Übersicht: Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und beim Übergang in die Grundschule: Beispiele aus Deutschland¹⁸

Tabelle 2: Projekte mit der Absicht der Zwei- oder Mehrsprachigkeitsförderung

Projekttitle	Kontaktadresse	Zielgruppe	Zielsetzung	Einbeziehung der Eltern /Familienbezug	Bemerkungen
Literacy	RAA Bottrop, Braukstraße 263, 46240 Bottrop 02041/996980 yueksel.guer@bottrop.de	Bereits länger in Deutschland lebende Migrantinnen und ihre Kinder im Vorschulalter.	Zweisprachig aufwachsende Kinder sammeln in ihrer Erstsprache Erfahrungen mit Schrift & Literatur und beginnen damit, diese für das Erlernen der Zweitsprache zu nutzen. Ein Kernelement ist die Vermittlung des frühen Kontaktes zur Welt der Literatur (Bildbücher, Erzählbücher). Dabei werden die Mütter einbezogen. Den Familien werden Materialien in den jeweiligen Familiensprachen für den praktischen Einsatz zu Hause mitgegeben.	Mütter übernehmen eine Partnerrolle für die Institution bei der Sprachförderung ihrer Kinder und tragen durch planvollen Einbezug der Familiensprache zu einer gesamtsprachlichen Entwicklung bei.	Das Projekt gehört zu den in unterschiedlichen Varianten verbreiteten „Familien-Literalitäts“-Projekten, von denen mehrere in dieser Übersicht vorgestellt werden.
Rucksack (und in der Erprobung: Rucksack II – Förderung der Mehrsprachigkeit in der Grundschule)	Hauptstelle RAA, Dr. Monika Springer-Geldmacher Tiegelstraße 27, 45141 Essen ☎ 0201/8328304 springer-geldmacher.hauptstelle@raa.de	Mütter aus Zuwandererfamilien und ihre Kinder im Vor- und Grundschulalter.	Förderung der individuellen Zweisprachigkeit durch Kooperation zwischen Müttern und Kindertageseinrichtungen bzw. pädagogischem Personal. Die lebensweltliche Zweisprachigkeit soll als Schlüsselqualifikation für soziale und berufliche Teilhabe in der deutschen Gesellschaft gefördert werden. Zugleich soll Mehrsprachigkeitsförderung als Element der Förderung interkultureller Kompetenz fungieren. Seit 1999 wurden Materialpakete in Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch, Russisch, Spanisch, Albanisch entwickelt. Einbezogen sind soziokulturelle Themen aus dem Erfahrungsfeld der Migrantenfamilien. Die Mütter arbeiten mit Rucksack-Materialien nach einer Anleitung durch zweisprachige (ehrenamtliche) „Stadtteilmütter“ mit den Kindern in ihrer Familiensprache zu Hause.	Die Mütter werden als Expertinnen für die Förderung der Familiensprache qualifiziert. Ergänzende Angebote der Elternbildung (wie „Elterndiplomkurse“) gibt es in einigen Rucksackprogrammen. Rucksack-Programme gibt es in 2 Modellen: <u>Modell 1:</u> Mütter, die sowohl die Erstsprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, werden zu Stadtteilmüttern bzw. zu Elternbegleiterinnen ausgebildet, die jeweils eine Müttergruppe anleiten. <u>Modell 2:</u> Als Erzieherinnen ausgebildete Migrantinnen führen das Programm mit den Müttern durch. Programmdauer: 9 Monate Größe einer Rucksackgruppe: 7 bis 10 Mütter.	Das Konzept stammt ursprünglich aus den Niederlanden. Es wird inzwischen auch in verschiedenen Städten außerhalb NRWs eingesetzt. „Rucksack II“ soll sich an Grundschulkindern, Eltern und Lehrer wenden. Das Programm wird derzeit in verschiedenen Städten NRWs erprobt. In Verbindung mit „Rucksackprojekten“ werden weitere Projekte durchgeführt, z. B. das Projekt „startklar“ (Materialentwicklung für sprachliches Lernen).

¹⁸ Projekte aus dem BLK-Modellprogramm FÖRMIG sind hier nicht aufgenommen worden; die verschiedenen Ansätze des FÖRMIG-Modellprogramms werden im Textteil dieses Kapitels angesprochen. Ebenso wenig sind die Bildungspläne der Länder in die Übersicht einbezogen.

Projekttitle	Kontaktadresse	Zielgruppe	Zielsetzung	Einbeziehung der Eltern /Familienbezug	Bemerkungen
Griffbereit – fit für die Zukunft	Hauptstelle RAA, Dr. Monika Springer-Geldmacher, Tiegelstraße 27, 45141 Essen ☎ 0201/8328304 springer-geldmacher.hauptstelle@raa.de	Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von 1 bis 3 Jahren.	Ziel ist die frühe Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder, verbunden mit familienpädagogischen Ansätzen der Stärkung der Spracherziehungskompetenz von Müttern.	Mütter erhalten Anleitungen, die frühe Sprachentwicklung ihrer Kinder gezielt zu fördern, und dabei besonders die Familiensprache bzw. die stärkste Sprache der Familie zu beachten. Elternbegleiterinnen werden qualifiziert, um die Mütter anzuleiten.	Das Programm versteht sich als Vorläuferkonzept für „Rucksackprojekte“.
Hilfen für Familien mit Migrationshintergrund in Würzburg – Modellprojekt zur Integration türkischer Familien	Organisationseinheit Pfarrei St. Albert, Brigitte Hofstätter, Frankenstraße 21, 97078 Würzburg ☎ 0931/2994144 brigitte.hofstaeter@bistum-wuerzburg.de	Neuzugewanderte und bereits länger in Deutschland lebende Migrantinnen sowie ihre Kinder und Jugendliche im Grundschulalter bzw. ab Sekundarstufe 1.	Die Unterstützung für die Grundschüler im Rahmen der Hausaufgabenhilfe wird, wenn nötig, in der Familiensprache (Türkisch) erteilt. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Fragen in der Familiensprache zu stellen. Eine Begegnung zwischen der deutschen und der türkischen Kultur soll ermöglicht werden.	Förderung der Sprach- und Erziehungskompetenzen türkischer Mütter. Gesprächskreis mit Türiinnen und Deutschen.	Es wird nur für die türkische Sprache ein herkunftssprachliches Angebot gemacht. Ein Schul-, Freizeit- und Sozialführer wird ebenfalls in Türkisch herausgegeben.
Startklar für den Schulanfang	Integrationsbüro RAA-Bochum, Hans-Böckler-Straße 19, 44777 Bochum ☎ 0234/910-1800 dogruer-rueten@bochum.de	Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren, Seiteneinsteiger in der Grundschule.	Es handelt sich um ein Projekt zur Förderung der Deutschkenntnisse vor Schuleintritt. Bausteine des Konzeptes sind zweisprachig angelegt (Wörterlisten und Satzbaulisten; sprachvergleichend deutsch/türkisch und deutsch/russisch).	Durch die zweisprachigen Materialien sollen Eltern motiviert werden, sich an der sprachlichen Förderung der Kinder zu beteiligen.	Einbezogen sind die Sprachen Türkisch und Russisch.
KOALA – Koordinierte Alphabetisierung	u. a.: RAA-Hauptstelle, Tiegelstraße 27, 45141 Essen ☎ 0201/8238-309 bainski.hauptstelle@raa.de	Kinder im Grundschulalter.	In den diversen KOALA-Projekten, die es außer im Bundesland Nordrhein-Westfalen auch in Hessen gibt, soll eine koordinierte zweisprachige Alphabetisierung erfolgen. Einbezogen sind der Deutsch- und Förderunterricht in deutscher Sprache sowie der herkunftssprachliche Unterricht.	Ein spezifisches Angebot für Eltern wird nicht gemacht.	Einbezogen sind in NRW die Sprachen Türkisch und Italienisch.
Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen	Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Michaela Ulich, Winzerstraße 9, 80792 München ☎ 089/212-34200 mail@ifp-bayern.de	Kinder nicht-deutscher Erstsprache und alle Kinder einer Einrichtung.	Ziel ist die Einbeziehung, Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Es soll keine defizitorientierte Förderung von Migrantenkindern, sondern eine generelle Förderung kultureller Aufgeschlossenheit erfolgen. Die Herkunftssprachen sollen in den Kita-Alltag und in interkulturelle Erziehung integriert werden. Herkunftssprachliche Kompetenzen sollen wertgeschätzt werden. Die Einbeziehung der Herkunftssprachen z. B. erfolgen über: - ritualisiertes Aufgreifen dieser Sprachen, etwa bei der Begrüßung oder Verabschiedung - mehrsprachiges Materialangebot: Bücher, Videos, Tonkassetten, Erzählangebote und Lieder aus verschiedenen Ländern - Reime, Lieder und Spiele aus den verschiedenen Sprachen.	Kooperation mit den Eltern wird als wesentlich angesehen und über gezielte Informationsveranstaltungen und Gespräche realisiert.	Das pädagogische Personal soll zumindest einige Worte der Herkunftssprache eines Kindes kennen, um damit Wertschätzung zu signalisieren. Die Kinder können sich gegenseitig und den Kita-Fachkräften Redemittel aus ihren Sprachen beibringen.

Institutionelle Übergänge als Schlüssel-situationen für mehrsprachige Kinder

Projekt-titel	Kontakt-adresse	Ziel-gruppe	Ziel-setzung	Ein-beziehung der Eltern /Familienbezug	Bemerkungen
KIKUS – Sprachförderung Deutsch (Erstsprachen) für Kinder im Vor- und Grundschulalter	Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. (ZKM), Dr. Edgardis Garlin, Sonnenstraße 20, 80331 München ☎ 089/45229560 www.kikus-muenchen.de	Kinder nicht-deutscher Erstsprache.	Durch Arbeitsblätter für die Eltern-Kind-Zusammenarbeit sollen die Kinder an elementare Gegebenheiten der Schrift im Deutschen und in den Familiensprachen herangeführt werden (z. B. an die Erfahrung der Schreibrichtung und Buchstaben in verschiedenen Sprachen). Ziel ist Förderung von Zweisprachigkeit sowie die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Ressource.	Die Eltern-Kind-Zusammenarbeit ist ein wichtiger Baustein. Die Eltern werden über den Ansatz informiert und über die zum Material gehörenden Arbeitsblätter mit einbezogen.	Das zunächst nur in München angebotene Programm wird zwischenzeitlich kommerziell durch den Hueber-Verlag vertrieben.
Meine, deine, unsere Sprache – Konzeption für eine Sprachförderung zweisprachiger Kinder	Dezernat für Schule, Bildung und Frauen Stadtschulamt, Psychologischer und Pädagogischer Fachdienst, Rita Sander und Rita Spanier, Seehofstraße 41, 60594 Frankfurt am Main ☎ 069/212-35842 oder 212-39722 rita.sander@stadt-frankfurt.de	Kinder im Vorschulalter.	Ziel des Programms ist, dass „die Sprachkompetenzen in der einen Sprache nicht zugunsten der anderen verkümmern“. Die Familiensprachen sollen in den Kita-Alltag integriert werden. Es soll eine Integration mehrsprachiger Rituale in den Tagesablauf erfolgen; ferner wird der Einsatz mehrsprachiger Medien empfohlen (Bücher, Kassetten u.a.).	Die Zusammenarbeit mit den Eltern gilt als Kernelement der Aktivitäten. Eltern und ggf. ältere Geschwister von Kita-Kindern sollen regelmäßig eingeladen werden, um z. B. Geschichten in den Familiensprachen vorzulesen oder zu erzählen.	Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit wird empfohlen, dass Erzieherinnen einen elementaren Wortschatz in vorhandenen Sprachen erwerben und einsetzen.
Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertagesstätten, Schule	Amt für Jugend und Familie, Renate Engler, Kita Fachberatung, Altes Rathaus, Östliche Karl-Friedrich-Str. 2, 75175 Pforzheim ☎ 07231/292443 engler@stadt-pforzheim.de	Kinder nicht-deutscher Erstsprache, sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder, alle Kinder einer Einrichtung.	Ziel soll die Förderung von Zweisprachigkeit sein. Mittel dazu sind die Integration von Erstsprachen in den Kita-Alltag sowie die Förderung sprachlicher Bewusstheit durch sprachenvergleichende Spiele und andere Aktivitäten. Zweisprachige Zusatzkräfte kommunizieren von Anfang an zweisprachig mit den Kindern. Die deutsche und die türkische Sprache sollen parallel verwendet werden. Bei der Wortschatzarbeit werden zentrale Begriffe in den verschiedenen Sprachen der anwesenden Kinder erfragt. Es wurden eigene Materialien (Lieder, Rätsel, Spiele) erstellt.	Die Kooperation mit den Eltern ist ein Kernstück des Projektes. Sie wird durch den Einsatz herkunftssprachlicher Zusatzkräfte und Informationsveranstaltungen unterstützt.	Es wird vorwiegend Bezug auf die türkische Sprache genommen.
Sprachförderung im Kindergarten	Universität Flensburg Abt. Deutsch als fremde Sprache, Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg ☎ 0461/805-2179 apeltauer@uni-flensburg.de	Kinder nicht-deutscher Erstsprache.	Ziel ist die Förderung von Zweisprachigkeit. Die Familiensprache der Kinder soll einen gleichwertigen Platz in der Einrichtung erhalten und mit dem Deutschen zusammen gefördert werden. Ferner soll eine Unterstützung metasprachlicher Kompetenz erreicht werden. Angestrebt wird eine Steigerung der Erzählkompetenz und die Anbahnung von Literalität in der Erstsprache – in diesem Fall Türkisch – und im Deutschen über folgende Medien: Bücherecke mit türkisch-deutschen Kinderbüchern, CD-Station, Film, Buchstaben-Magnettafel.	Zusammenarbeit mit Eltern soll über Fortbildungen, Elternbefragungen, regelmäßige Hausbesuche erfolgen. Es werden gemeinsame Exkursionen durchgeführt. Eltern werden als Vorleser eingesetzt.	Einbezogen ist neben dem Deutschen hauptsächlich die türkische Sprache.

Projekttitle	Kontaktadresse	Zielgruppe	Zielsetzung	Einbeziehung der Eltern /Familienbezug	Bemerkungen
Zweisprachige Kindertagesstätte: Ein Haus für Kinder aus aller Welt	Italienische Katholische Gemeinde, Marina Demaria, Bockenheimer Anlage 3, 60322 Frankfurt ital.kiga@t-online.de	Kinder nicht-deutscher Erstsprache, sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder, alle Kinder einer Einrichtung.	Italienisch wird als Erstsprache vieler Kinder der Einrichtung gefördert. Darüber hinaus richtet sich das Angebot an alle Kinder, deren Eltern dies wünschen. Hiermit werden interkulturelle Zielsetzungen verbunden. Beide Sprachen werden im Alltag der Kita verwendet.	Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird große Bedeutung beigemessen. Verschiedene niedrigschwellige Angebote, z. B. Elternfrühstücke, sollen die Kooperation fördern.	Einbezogen ist neben dem Deutschen die italienische Sprache.
Bilinguale Kindergärten der Caritas Köln	Caritasverband Köln	Alle Kinder des Einzugsbereichs der Kita.	Es handelt sich um ein Projekt der bilingualen Erziehung mit Italienisch, Spanisch und Deutsch in drei multilingual zusammengesetzten Kindergärten. Gearbeitet wird nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ in bilingual zusammengesetzten Kindergärtnerinnen-Teams. Angestrebt wird die Förderung und Stärkung der Herkunftssprache (bei italienisch- oder spanischsprachigen Kindern) bei gleichzeitiger Förderung des Deutschen. Die einsprachig deutschen Kinder der Einrichtungen sowie die zweisprachigen mit einer anderen Herkunftssprache sollen eine erste Begegnung mit den Partnersprachen als Teil ihrer Sprachförderung erhalten.	Einbeziehung der Eltern ist explizites Ziel des Projekts. Den Eltern wird schriftliches Material zur Verfügung gestellt; sie werden zu Hospitationen und geselligen Veranstaltungen eingeladen.	Dieses Projekt gehört zu den wenigen wissenschaftlich evaluierten in diesem Feld. Es wird daher im Textteil dieses Gutachtens ausführlicher gewürdigt.
Bilingualer Kindergarten Mottenkiste Koza, Hamburg	Bilingualer Kindergarten Mottenkiste Koza e.V., Mottenburger Straße, Hamburg	Alle Kinder des Einzugsbereichs der Kita.	Das Personal der Einrichtung besteht zu 50% aus Erzieher*in*en türkischer Herkunft. Türkisch ist, neben Deutsch, Verkehrssprache aller Kinder in einem Teil der Zeit. Für deutsch-türkisch bilingual lebende Kinder soll dies einen ganzheitlichen Sprachausbau ermöglichen. Für monolinguale Kinder oder Kinder mit einer anderen Herkunftssprache ist Türkisch eine Begegnungssprache.	Das Projekt entstand aus einer Elterninitiative und wird nach wie vor von Eltern [mit]getragen. Die Eltern werden insbesondere an der Förderung bilingualer Literalität (z. B. durch Vorlesen) beteiligt.	Das Projekt verfolgt einen bilingualen Ansatz mit interkultureller Zielsetzung.
Fluxus – Sprachförderangebote im Rahmen des Programms Lernende Regionen	Programm Lernende Regionen (gefördert vom BMBF) verschiedene Träger in Niedersachsen, Stadt Hannover, Friedrichswall 15, 30159 Hannover www.fluxus-Hannover.de	Zielgruppen sind Eltern, Lehrkräfte und Personal von Kindertagesstätten, die Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund betreiben.	Es handelt sich um Qualifizierungsmaßnahmen und Maßnahmen zur Unterstützung einer Vernetzung von Angeboten, die zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen sollen. Dabei soll zugleich interkulturelle Sensibilisierung erfolgen. Die Qualifizierung soll auch dazu befähigen, die Motivation und Kreativität von Kindern beim Sprachenlernen besser anregen zu können.	Eltern sind eine der Zielgruppen des Programms.	Hauptziel des Programms ist die Entwicklung von neuen Wegen der Elternbildung mit Fokus auf deren Befähigung zur Förderung der Mehrsprachigkeit.

Tabelle 3: Projekte mit der Absicht der Deutschförderung unter Einbeziehung der Herkunftssprachen¹⁹

Projekttitle	Kontaktadresse	Zielgruppe	Zielsetzungen	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
SpiKi Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen	Stadt Nürnberg Jugendamt Abteilung Kindertageseinrichtungen, Monica King, Beauftragte für Sprachförderung, Schieferstraße 9, 90478 Nürnberg ☎ 0911/465914 monica.king@stadt.nuernberg.de	Kinder mit und ohne Migrationshintergrund sowie Migrantenfamilien (insbesondere Mütter).	Es handelt sich um ein Materialangebot für die Deutschförderung in Kitas (phonologische Bewusstheit, dialogisches Lesen, erste Erfahrungen mit Schrift). In der Programmdarstellung wird dazu geraten, die Familiensprachen der Kinder bei der Förderung des Deutschen unterstützend einzubeziehen.	Migrantenfamilien sollen in die Förderung einbezogen werden. Projekte: Schultüte: Mama und ich – spielend in die Schule; In Kooperation mit dem Bündnis für Familie: „Mama lernt Deutsch im Kindergarten“. Deutschkurse für Mütter im Kindergarten in Kooperation mit dem Bildungszentrum und dem Allgemeinen Sozialdienst der Stadt Nürnberg.	Das Programm versteht sich als umfassendes Angebot an Kindertagesstätten und Familien (einschließlich Qualifizierung des Personals von Tageseinrichtungen. Ehrenamtliche werden einbezogen.
Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder	Landesstiftung Baden-Württemberg, Im Kaisemer 1, 70191 Stuttgart ☎ 0711/2484-7617 potnar@landesstiftung-bw.de	Kinder im Vorschulalter.	Förderung der Deutschkenntnisse vor Schuleintritt. In den zahlreichen, unterschiedlich angelegten Einzelprojekten geht es um die frühe Förderung des Deutschen, jedoch soll Mehrsprachigkeit mit transitorischer Funktion mit einbezogen werden.	Für die Teilnahme am Programm müssen Angebote abgegeben werden, die sich auf jährliche Ausschreibungen beziehen; die Ausschreibungen enthalten die Anforderung der aktiven Elternbeteiligung.	Die Landesstiftung Baden-Württemberg gewährt auf Antrag zusätzliche Mittel für Sprachförderprogramme. Kitas können sich auf die jährliche Ausschreibung bewerben. Ein Teil der Projekte wird wissenschaftlich evaluiert. Evaluationsberichte liegen aber noch nicht vor.
Hocus und Lotus – Wie kleine Kinder eine zweite Sprache lernen	Hauptstelle RAA, Dr. Monika Springer-Geldmacher, Tiegelstraße 27, 45141 Essen ☎ 0201/8328304 springer-geldmacher.hauptstelle@raa.de	Kinder im Vor- und Grundschulalter.	Förderung der deutschen Sprache bei Kindern im Alter von drei bis acht Jahren unter Einbeziehung aller Sinne. Mehrsprachigkeit soll dabei berücksichtigt werden.	Einbeziehung von Elternbegleiterinnen.	-
Sprachförderung im situationsbezogenen Ansatz	Sozialpädagogisches Institut (SPI) Nordrhein Westfalen Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln, Renate Militzer, An den Dominikanern 2, 50668 Köln militzer@spi.nrw.de	Alle Kinder einer Einrichtung, Kinder nichtdeutscher Erstsprache.	Förderung der deutschen Sprache. Dabei sollen die Erzieherinnen eine wertschätzende Haltung gegenüber den Familiensprachen der Kinder einnehmen.	Die Eltern werden als wichtiger Bündnispartner gesehen, sie sollen in die Förderung der Kinder mit einbezogen werden. Es wird unterstrichen, dass sie sich insbesondere um den Familienspracherwerb des Kindes kümmern sollen.	-

19 Hier ist nur eine kleine Auswahl von Projekten aufgeführt; einige weitere finden sich in der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“. Weitere Projekte, insbesondere solche, die auf Initiative von Stiftungen zustandekamen, hätten hier aufgeführt werden können, in denen es um die Förderung des Deutschen geht, aber unter Zielsetzungen wie „interkulturelle Erziehung“, „interkulturelle Kompetenz“ auch auf die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit verwiesen wird (z. B. das Projekt „frühstart“, das von der Hertie-Stiftung und der Herbert-Quandt-Stiftung unterstützt wird; vgl. hierzu „Schlüsselkompetenz Sprache“, S. 119ff). Solche Projekte wurden hier nicht aufgenommen, weil nach den Selbstdarstellungen keine ausdrücklich sprachlichen Ziele mit der Einbeziehung der Mehrsprachigkeit verbunden werden und weil keine genauen Angaben darüber gemacht werden, auf welche Weise Zwei- oder Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden soll.

Projekttitel	Kontaktadresse	Zielgruppe	Zielsetzungen	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
Was Juanito nicht lernt ... Deutschförderung für Migranten-kinder im Kindergarten	Volkshochschule Neustadt an der Weinstraße e.V., Dr. Dagmar Fries, Hindenburgstraße 14, ☎ 06321/3905-15 fries@vhs-nw.de	Kinder im letzten Kindergartenjahr, Kinder nicht-deutscher Erstsprache, Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen.	Ziel ist die Förderung des Deutschen. Die Familiensprachen der Kinder sollen dabei als Ressource betrachtet werden, auf die im Rahmen der Sprachförderung eingegangen werden soll. So sollen die Kinder z. B. zum Nachdenken über ihre verschiedenen Sprachen angeregt werden.	Es werden Informationsveranstaltungen für Eltern durchgeführt und Informationsbroschüren bereitgehalten. Hierin wird insbesondere auf den Sprachgebrauch in der Familie eingegangen; Fragen zweisprachiger Erziehung werden angesprochen.	-
Sprachförderkoffer in Kindertagesstätten	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport – III D 35, Steffi Hogan, Beuthstraße 6-8, 10117 Berlin fi.hogan@senbis.verwalt.berlin.de	Kinder im letzten Kindergartenjahr und Kinder nicht-deutscher Erstsprache.	Förderung des Deutschen als Zweitsprache. Der Sprachförderkoffer enthält 140 Wortlernkarten, ein Handbuch für die Fachkräfte sowie weitere Karten mit Brückensätzen in den 10 häufigsten Herkunftssprachen. Die Brückensätze sollen speziell in der Eingewöhnungszeit eingesetzt werden. Es gibt 10 Standardsätze in Arabisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Serbisch und Türkisch, ergänzt um einen Transfer in eine vereinfachte Lautschrift.	Das Handbuch enthält auch Hinweise zur Elternarbeit.	Die Materialien mit Herkunftssprachen dienen in erster Linie dem Zweck der Überbrückung eventueller Verständigungsschwierigkeiten.

3.1.1 Vorstellung und Kommentierung ausgewählter Beispiele aus Deutschland

Im Folgenden werden einige ausgewählte Beispiele aus der Recherche deutscher Beispiele detaillierter vorgestellt. Die Auswahl erfolgte unter dem Gesichtspunkt, dass in den präsentierten Projekten Grundzüge enthalten sind, die exemplarisch für Entwicklungen stehen, die auch an anderen Orten oder in anderen Materialien vor-gefunden werden können.

Bei der Suche nach Ansätzen der Zwei- oder Mehrsprachigkeitsförderung im Elementarbereich und der Grundschule in Deutschland fällt zunächst auf, dass eine systematische und annähernd vollständige Erhebung nur mit beträchtlich höherem Aufwand möglich wäre, als er im Rahmen dieser Expertise geleistet werden konnte. Aus den unterschiedlichsten Quellen – Selbstbeschreibungen, Internetpräsentationen, Artikeln in Fachzeitschriften – kann zwar Kenntnis über einige Initiativen gewonnen werden, aber es ist nicht möglich, auch nur regionale Angebote vollständig zu erschließen. Eine der Ursachen dafür ist die differenzierte Trägerlandschaft im Elementarbereich und das damit verbundene Fehlen von zentralen oder regionalen Informations- oder Dokumentationsangeboten.

In die Übersicht einbezogen wurde auch eine Auswertung der Dokumentation „Feststellung der Sprachförderangebote des Bundes, der Länder, der Kommunen und der privaten Träger“ des Bundesamts für Migration und

Flüchtlinge (BAMF 2006). In dieser Recherche war eine möglichst umfassende Darstellung angestrebt worden, aber es zeigte sich insbesondere im Bereich der Freien Träger, dass aufgrund unsystematischer Rückläufe nur eine lückenhafte Dokumentation von Angeboten möglich ist (vgl. ebd., Analysebericht, S. 11).

Gänzlich unberücksichtigt blieben in der vorliegenden Expertise die Ansätze der frühen Fremdsprachförderung, also bilinguale Programme, die sich um die Sprachen Englisch oder Französisch im vorschulischen Raum drehen. Es ist gewiss nicht auszuschließen, dass Kinder mit Migrationshintergrund von solchen Programmen auch profitieren; aber in der Regel sind die Programme weder mit Blick auf diese Kinder entwickelt worden noch schenken sie ihrer lebensweltlichen Zweisprachigkeit – über das Lippenbekenntnis hinaus – besondere Aufmerksamkeit.

Insgesamt zeigt die Recherche, dass über die im Projekt „Schlüsselkompetenz Sprache“ zutage geförderten Ansätze der Berücksichtigung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit augenblicklich in Deutschland noch kaum hinausgelangt wird. Es ist also eine insgesamt eher arme Landschaft an Ideen und Projekten vorzufinden – allerdings ist im Vergleich der Elementarbereich immer noch reicher damit gesegnet, als es in den weiteren Stufen des Bildungssystems der Fall ist. Auch die erwähnte Recherche des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF 2006) ergab, dass die Berücksichtigung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei der Sprachförderung im Elementar- und Vorschulbereich häufiger anzutreffen ist als in der schulischen Sprachförderung oder der Förderung für erwachsene Migranten. Hierfür könnte erstens verantwortlich sein, dass Vorstellungen von „ganzheitlicher“ Förderung für den Elementarbereich noch verbreiteter sind als für spätere Bildungsstufen. Zweitens könnte dabei eine Rolle spielen, dass der Bildungsraum vor der Schule noch weitgehend frei ist von der Selektionsfunktion, die im Laufe einer Bildungskarriere zunehmend an Bedeutung gewinnt, so dass hier vielleicht kreativer mit experimentellen und auf individuelle Förderung gerichteten Angeboten umgegangen werden kann.

Festzustellen ist ferner, dass die ermittelten Ansätze einander in vielen Grundzügen ähneln. Gleichwohl entsteht bei der Betrachtung nicht der Eindruck, dass die Konzepte mit Bezug aufeinander entstanden wären oder bei ihrer Entwicklung ausdrücklich von den Erfahrungen anderer Projekte profitiert worden wäre. Vielmehr scheint es, dass an vielen Orten ein Bemühen um ähnliche Ziele mit verwandten Methoden vonstatten geht, aber ein Austausch darüber nicht besteht. Dies mag mitverantwortlich dafür sein, dass es den Anschein hat, als komme es nicht zu einer Weiterentwicklung von Konzepten von einem einmal erreichten Stand aus, sondern eher zur Stagnation. Mit der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“ wurde deshalb ein wichtiger Schritt getan, indem damit eine leicht fassliche Übersicht über vorhandene Modelle angeboten wurde, auf die Interessierte aufbauen könnten.

Für die Ansätze, die – über den Appell der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Alltag der Einrichtungen hinausgehend – eine systematische Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit intendieren, sind die folgenden Zugriffsweisen charakteristisch:

- (1) die Konzentration auf Bilingualität;
- (2) die Bereitstellung von Rahmenkonzepten oder Materialpaketen, in denen Mehrsprachigkeit präsent ist;
- (3) die Intention der Förderung der Deutschkenntnisse unter Einbeziehung einer Mehrsprachigkeitsperspektive oder
- (4) die Kooperation mit Eltern zum Zwecke der individuellen Zweisprachigkeitsförderung, meist verbunden mit Mehrsprachigkeitsförderung in der Einrichtung.

Für jede der Zugriffsweisen wird nachfolgend ein Beispiel geschildert.

Beispiel 1: Förderung von Bilingualität in multilingualen Lerngruppen

Anders als in „klassischen“ Einwanderungsländern wie den USA und Kanada oder in explizit bilingualen Regionen sind Ansätze der Förderung von Bilingualität hierzulande wenig verbreitet. Von den vorfindlichen Ansätzen, die sich auf die Fremdsprachen-Frühförderung mit Englisch oder Französisch richten, wurden einige in der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“ vorgestellt. Über die dort vorgestellten hinaus kann auf bilinguale Ansätze für autochthone Minderheiten verwiesen werden, z.B. deutsch-dänische oder deutsch-sorbische Kindergärten in Schleswig-Holstein bzw. Sachsen. Ferner gibt es einzelne bilinguale Angebote in Grenzregionen, z.B. deutsch-französische Kindergärten im Saarland.

Ein Ansatz der Förderung von Bilingualität in multilingualen Lerngruppen, bei dem Migrantensprachen im Fokus sind, wird seit 2002 in Tagesstätten des Caritas-Verbands Köln durchgeführt. Dieser Ansatz wurde einer wissenschaftlichen Evaluation unterzogen; aus diesem Grunde und weil er in der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“ nicht dargestellt wurde, wird er hier ausführlicher vorgestellt.

Bilinguale Sprachförderung in Kindertagesstätten des Caritas-Verbands Köln

Informationen vorweg:

Das Konzept der bilingualen Sprachförderung in Kindertagesstätten des Caritas-Verbands Köln wurde von einer Projektgruppe des Verbands konzipiert, die zuvor eine Bilanz der bis dahin praktizierten Sprachförderung der Einrichtungen des Trägers gezogen hatte. Seit dem Jahr 2002 war mit der Etablierung des neuen Konzepts in drei Einrichtungen begonnen worden. Im Jahr 2005 wurde Hans-Joachim Roth, Universität zu Köln, mit einer Evaluation beauftragt; damit liegt nach meiner Kenntnis der erste und bislang einzige Ansatz zu einer wissenschaftlichen Evaluation einer bilingualen Förderung in multilingualen Kindergruppen in Deutschland vor, die sich auf Herkunftssprachen von Migranten bezieht (vgl. Roth 2005).²⁰

Das Konzept – Ziele, Inhalte und Methoden

Das Konzept beschreibt zwei Modelle: ein „bilingual/bikulturelles Modell“,

²⁰ Allerdings fehlen auch hier für Kausalanalysen notwendige Informationen, z.B. zur Intelligenz der Kinder.

in das die Sprachenpaare Deutsch-Spanisch und Deutsch-Italienisch einbezogen werden, sowie ein „multikulturelles Modell“, in dem es vorrangig um die Förderung der Deutschkenntnisse gehen soll, aber eine Berücksichtigung der Familiensprachen von Kindern mit Migrationshintergrund erfolgt.

Zielgruppe

Kinder jedweder Herkunft aus dem Einzugsbereich der Einrichtungen, bevorzugt sind solche mit den Familiensprachen Italienisch oder Spanisch und Türkisch.²¹

Fortbildung

Die an der Einführung des „neuen Modells“ beteiligten Erzieherinnen haben an Fortbildungen des Trägers zum Thema Spracherwerb und Sprachförderung teilgenommen, wurden jedoch nicht spezifisch für bilinguale oder mehrsprachige Ansätze qualifiziert.

Zielsetzung

Das bilinguale Modell mit den Sprachenpaaren Deutsch und Italienisch sowie Deutsch und Spanisch sollte nach dem sog. Zwei-Wege-Modell realisiert werden, in dem sowohl deutsch-einsprachige Kinder als auch Kinder mit lebensweltlichen Kenntnissen der jeweiligen Partnersprachen erzogen und gebildet werden; zusätzlich sollten auch lebensweltlich bilinguale Kinder gefördert werden, die andere als die Partnersprachen mitbringen. Das sog. multikulturelle Modell zielt auf die gemeinsame Erziehung aller Kinder im Deutschen unter Einbeziehung von Mehrsprachigkeit, wobei die Sprachförderarbeit sich an Erkenntnissen über Bedingungen des Zweitspracherwerbs orientieren soll. Die Einrichtungen stellen ihre Arbeit in den Rahmen einer interkulturellen Erziehung und verbinden damit, dass Mehrsprachigkeit und verschiedene kulturelle Hintergründe wertgeschätzt und Kinder in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten gefördert werden.

Im bilingualen Modell soll nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ vorgegangen werden, was durch den Einsatz von entsprechend sprachkundigen Erzieherinnen realisiert werden soll. Die Sprachförderung soll spielerisch und mit Methoden erfolgen, die dem „natürlichen Spracherwerb“ entsprechen; die Wahl konkreter verwendeter Methoden ist den Einrichtungen jedoch überlassen. Erreicht werden soll eine „umfassende“ Förderung der Zweitsprache sowie eine „Stärkung der Muttersprache“ bei denjenigen Kindern, die mit dem Italienischen oder Spanischen bilingual in die Einrichtung eintreten. Insbesondere mit Blick auf Kinder mit italienischem Hintergrund wird dabei der Stellenwert einer „hochsprachlichen“ Kompetenz in der Familiensprache betont, da der familiäre Sprachgebrauch vielfach dialektgeprägt sei.

21 In der Evaluation ergab sich, dass neben diesen Sprachen de facto zwölf andere Familiensprachen durch Kinder der Einrichtungen vertreten waren. „Die Sprachenvielfalt ist also deutlich höher, als es das bilinguale Modell abdecken kann“ (Roth u.a. 2005, S. 55).

Um die Kinder mit anderen Familiensprachen als den Partnersprachen im bilingualen Modell auch zu ihrem Recht kommen zu lassen, sollen Ansätze der Mehrsprachigkeitserziehung einbezogen werden, z.B. in der Form von Liedern, Sprüchen, Spielen, Beschriftungen und Materialien in den weiteren von Kindern vertretenen Sprachen. Dies sollte insbesondere mit Hilfe der Einbeziehung von Eltern in die entsprechenden Aktivitäten realisiert werden; dieses Vorhaben scheint aber nicht sehr erfolgreich umgesetzt worden zu sein.

Bedingungen und Voraussetzungen der Durchführung

Das Konzept ist in einer Arbeitsgruppe des Trägers entstanden, weil offenbar das Bedürfnis nach einer Veränderung der zuvor praktizierten Spracherziehung entstand. Die Implementierung ist vom Träger unterstützt worden, jedoch wurden keine besonderen Ressourcen in die Realisierung des Ansatzes investiert. Die Einführung der Modelle wurde von Seiten des Trägers durch Maßnahmen des Qualitätsmanagements flankiert. In der Evaluation bekundeten die beteiligten Erzieherinnen insgesamt einen sehr hohen Fortbildungsbedarf und das Bedürfnis, stärker unterstützt zu werden, z.B. bei der Entwicklung von Material.

Evaluation

In die Evaluation waren die drei Einrichtungen einbezogen, die das vorgeschlagene Rahmenkonzept in unterschiedlichen Praxisformen realisiert haben: zwei Einrichtungen orientierten sich am Konzept für das bilinguale Modell, die dritte am „multikulturellen“ Konzept. Die Evaluation war von den Einrichtungen gewünscht worden, um sich über Stärken und Schwächen der Umsetzung besser klarzuwerden und um Anregungen von außen zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit zu erhalten. Die Evaluation wurde mittels Beobachtungen der Praxis, Befragungen von Eltern, Leiterinnen und Erzieherinnen der Einrichtungen sowie einer Sprachstandserhebung durchgeführt, die in den bilingualen Modellen auf beide Sprachen zielte. Als Instrument zur (bilingualen) Sprachstandserhebung wurde „HAVAS 5“ eingesetzt, für das auch italienische und spanische Auswertungsmanuale vorliegen (vgl. Reich/ Roth 2004f).

Im Bericht über die Evaluation wird hervorgehoben, dass die jeweiligen Modelle in den Einrichtungen gut aufgenommen wurden und zur Entwicklung einer *corporate identity* geführt haben, die ihren Kristallisationspunkt in der Sprachförderung besitze; zugleich aber wurde die Implementation des neuen Konzepts von den beteiligten Erzieherinnen als Belastung erlebt und die Unterstützung als zu gering erfahren (vgl. Roth 2005, S. 113). Dies weist darauf hin, dass es der Etablierung von Unterstützungssystemen bedarf, damit Kindertagesstätten die Herausforderung der Sprachförderung in mehrsprachigen Konstellationen systematisch besser bewältigen können.

In ihrer Praxis haben die Einrichtungen Fördermethoden entwickelt, die im Evaluationsbericht teilweise als vorbildlich, teilweise als weniger gelungen beurteilt werden. Als gelungen wird der bewusste und reflexive Umgang der Erzieherinnen mit der deutschen Sprache beurteilt; ferner wird der Einsatz und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit positiv hervorgehoben.

Als weniger gelungen wird eine starke Fokussierung auf formale Korrektheit angesehen. Diese habe zuweilen Formen angenommen, die zur Reduzierung der Kinderäußerungen oder dazu führte, dass den Kindern Leistungen abverlangt wurden, die ihrem „Sprachlernalter“ gar nicht gemäß sind (wie etwa die Aufforderung, im „ganzen Satz“ zu sprechen, bevor das explizite Konzept des Satzes in der kindlichen Vorstellung verankert ist).

In der Sprachstandsmessung ergab sich für das Deutsche, dass die Werte der Kinder in den drei Einrichtungen mit denen der Kindergruppe in Hamburg, an der das Verfahren HAVAS 5 normiert wurde, weitgehend identisch waren. Wie in der Hamburger Stichprobe, so streuten auch hier die Kompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund im Deutschen über mehr Kompetenzstufen, als dies bei den deutsch-einsprachigen Kindern der Fall war. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund wurde im Deutschen eine hohe Sprachaufmerksamkeit ermittelt. In den verschiedenen geprüften Leistungsbereichen lagen die Kinder mit Migrationshintergrund jedoch durchschnittlich eine Kompetenzstufe unter den deutsch-einsprachigen Kindern.

Um die Leistungen des bilingualen Modells genauer zu prüfen, wurden die Werte der mit den beiden Partnersprachen bilingualen Kinder gesondert betrachtet. Dabei erwies sich, dass diese Gruppe allen anderen Kindern überlegene Fähigkeiten in fast allen geprüften Bereichen des Deutschen aufwies. Bei ihnen wurde sowohl ein aktiveres Gesprächsverhalten ermittelt als auch im Bereich der Textkohäsion eine höhere Leistung als bei der Gesamtgruppe. Ferner erwies sich der verbale Wortschatz der bilingualen Kinder als differenzierter als bei der Gesamtgruppe, und bei den Strategien der Aufgabenbewältigung erreichten sie höhere Werte als die anderen Kinder. Lediglich im Auswertungsbereich Grammatik zeigte sich bei den deutsch-einsprachigen Kindern eine leichte Überlegenheit über die bilingualen Kinder.

In Bezug auf die Partnersprachen wurde hingegen festgestellt, dass sie – auch bei den Kindern, die familiäre Erfahrung in diesen Sprachen mitbrachten – nicht altersgemäß entwickelt waren.²² Die Kinder erreichten durchweg nur mittlere Kompetenzen; das bedeutet aber immerhin, dass sie vieles verstehen und sich in einfachen Formen auf Italienisch flüssig verständigen konnten. Der Evaluator weist darauf hin, dass dieses Ergebnis angesichts des Umstands, dass in den Familien der bilingualen Kinder Dialekt, nicht die Standardvariante gesprochen werde, durchaus als Erfolg zu würdigen sei. Ferner zeigte sich, dass einige Kinder, die bilingual, aber mit einer anderen als der Partnersprache in die Einrichtung gekommen waren, durchaus beachtliche Kompetenzen in der Partnersprache Italienisch erreicht hatten.

Aus den Ergebnissen der Sprachstandsmessung wird im Evaluationsbericht geschlossen, dass lebensweltlich bilinguale Kinder vom bilingualen Modell deutlich profitieren allerdings in Bezug auf die Förderung der Zweitsprache Deutsch mehr als in den Partnersprachen. Roth stellt fest: „Die Förderung beider Sprachen wirkt sich sichtlich auch auf den Kompetenzerwerb in der Zweitsprache Deutsch positiv aus“ (ebd., S. 120). Hingegen sei

22 In der Evaluation konnten nur die Werte für Italienisch statistisch ermittelt werden, da für das Spanische zu wenige Sprachproben vorlagen.

das Ziel einer weit reichenden Förderung beider Sprachen offenbar in einer deutschsprachigen Umgebung überzogen. Jedoch habe auch bei den einsprachig in die Einrichtung aufgenommenen Kindern, und erfolgreicher noch bei denen, die mit einer anderen Familiensprache zweisprachig waren, die Partnersprache in einigen Grundlagen entwickelt werden können – mindestens so weit, dass die Kinder zum Verstehen einfacher und zur Produktion kurzer, unstrukturierter Äußerungen in der Lage waren. Um das Ergebnis in diesen Sprachen zu verbessern, sei es ratsam, sie im Alltag der Einrichtungen stärker zur Geltung zu bringen und – in Kooperation mit Eltern und anderen Institutionen – anregende Möglichkeiten der spielerischen Spracherziehung (wie zweisprachige Theaterspiele, eine intensivierete Vorlesepraxis) mehr zu nutzen.

Bei der Würdigung der Evaluationsergebnisse sollte berücksichtigt werden, dass es sich um einen Ansatz handelt, der aus der Praxis für die Praxis entstanden ist und wenig begleitende Unterstützung erfahren hat; so hat es beispielsweise keine systematische Qualifikation der Beteiligten für die Aufgabe der Etablierung des für sie neuen Sprachförderansatzes gegeben. Die Ergebnisse der auf Wunsch der Einrichtungen durchgeführten Evaluation zeigen die Richtung an, in die bei der Weiterentwicklung der Ansätze gegangen werden kann; allerdings wird auch deutlich, dass es weitergehender Investitionen durch den Träger bedarf, um Verbesserungen der Konzepte zu erreichen. Die zur Kompetenz in den Partnersprachen erzielten Ergebnisse spiegeln die Sprachsituation im Einwanderungsland, wo die Majoritätssprache den größeren Raum einnimmt; sie sind insofern durchaus erwartungskonform und funktional.

Beispiel 2: Rahmenkonzepte oder Materialpakete, in denen Mehrsprachigkeit präsent ist

Die zweite Zugriffsweise findet sich vor allem in Projekten, die die Sprachförderung explizit mit Zielsetzungen des Interkulturellen Lernens verbinden möchten. Stellvertretend für solche Projekte sei das Rahmenkonzept „Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“ angeführt, das beim Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) München unter der Federführung von Michaela Ulich entstanden ist; dieses Konzept wird in der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“ (S. 131ff) ausführlich diskutiert. Hier geht es um die spielerische Einbindung der in einer Einrichtung vorhandenen Familiensprachen in die Sprachförderung. Mit der Bereitstellung des Rahmenkonzepts, in dem vielfältige Materialhinweise und praktische Ideen vorgestellt werden, ist nicht zuletzt die Intention verbunden, die pädagogischen Fachkräfte zur aktiven Einbeziehung der Sprachenvielfalt in ihre Fördermaßnahmen zu ermutigen und ihnen „Handwerkszeug“ für die Realisierung einer solchen Absicht an die Hand zu geben. Das ursprünglich für das Land Bayern entwickelte, im Jahr 2000 als Broschüre vorgelegte Konzept, wird in einer Buchpublikation ausführlich beschrieben (Ulich/Oberhuemer/ Soltendiek 2001).

Aus der in der vorliegenden Expertise eingenommenen Sicht ist das Rahmenkonzept „Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen“ ein sehr positiv zu würdigender Ansatz, insbesondere mit

Blick auf die qualifizierenden Erläuterungen, die den pädagogischen Fachkräften gegeben werden. Ob aber dieses Konzept in Einrichtungen praktisch realisiert wird, ist nicht bekannt; jedenfalls konnte in den verwendeten Quellen keine entsprechende Dokumentation vorgefunden werden. Dies weist darauf, dass es vermutlich anderer Begleit- und Unterstützungssysteme bedarf als der Bereitstellung von Materialangeboten, um Ansätze in die Praxis zu bringen; einige der im Abschnitt 3.2 vorgestellten englischen Ansätze sind hier nachahmenswert.

Beispiel 3: Intention der Förderung der Deutschkenntnisse unter Einbeziehung einer Mehrsprachigkeitsperspektive

Die dritte Zugriffsweise findet sich vielfach in der Form von Appellen in Konzepten der Förderung des Deutschen als Zweitsprache im Elementarbereich, zuweilen aber auch in weitergehenden Realisierungsvorschlägen. Das probate, hierfür stellvertretende Beispiel, ist das Förderprogramm „KIKUS“, das von den Münchener Sprachwissenschaftlerinnen Edgardis Garlin und Angela Guadatiello entwickelt wurde und inzwischen vom Hueber-Verlag kommerziell vertrieben wird (vgl. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit 2006). Auch dieser Ansatz wird im Band „Schlüsselkompetenz Sprache“ bereits dokumentiert; durch die Publikation in einem kommerziellen Verlag wurde allerdings der Akzent anscheinend von der Förderung der Mehrsprachigkeit stärker auf die Förderung des Deutschen verschoben.

Das ursprüngliche Konzept sah die Funktion einer Einbeziehung von Mehrsprachigkeit nicht zuletzt im Aspekt der Förderung von Sprachbewusstheit durch sprachenvergleichende Übungen, die auf das den kleinen Kindern, die sich an der Schwelle zu explizitem Lernen befinden, zugängliche Niveau gestaltet wurden. Die Sprachförderung folgte dabei einer themenorientierten Progression. Individuelle Zweisprachigkeitsförderung sollte durch die Zusammenarbeit mit Eltern realisiert werden: Die im Programm verwendeten Materialien wurden Eltern zur Verfügung gestellt, damit sie diese bei ihrer Spracherziehung zur Förderung der familiensprachlichen Fähigkeiten einsetzen konnten.

In der Verlagspublikation sind Materialien, die Eltern für diesen Zweck verwenden können, gleichfalls enthalten. Die Lösung des Mehrsprachigkeitsproblems erfolgte dabei auf dem Wege, dass die Materialien – Bildkarten oder Arbeitsblätter – entweder keine oder nur eine deutsche Beschriftung enthalten; diese können die Eltern „für das Nachspielen des Unterrichts zu Hause“ verwenden. Eine Anleitung zum Einsatz des Materials und der der Eltern-Kind-Zusammenarbeit enthält eine mitgelieferte Informations-DVD, die sich an Erzieherinnen richtet. Ebenfalls im Materialpaket enthalten ist eine CD mit Bewegungs- und Sprachförderliedern in deutscher Sprache.

In diesem Material ist die Grundidee bereits ansatzweise enthalten, die für die vierte Zugriffsweise charakteristisch ist: nämlich die Einbeziehung der Eltern und die Kooperation zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte, um den Ansatz einer Zwei- oder Mehrsprachigkeitsförderung zu verwirklichen. Es stellt sich allerdings die Frage, wie weit mit allein materialbasierten Angeboten Eltern aus eher bildungsfernem Milieu erreicht werden können.

Beispiel 4: Kooperation mit Eltern zum Zwecke der individuellen Zweisprachigkeitsförderung, verbunden mit Mehrsprachigkeitsförderung in der Einrichtung

Die Kooperation mit Eltern steht im Zentrum der vierten Zugriffsweise, die hier vorgestellt wird. Der ausgewählte Ansatz, der beispielhaft für diese Zugriffsweise steht, gehört zu wenigen, die in der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“ nicht auftauchen. Es handelt sich um die in der vorstehenden tabellarischen Übersicht in verschiedenen Formen, aber keinesfalls vollständig aufgeführten „Rucksack-Projekte“. Diese Projekte gehören zum Spektrum der unterschiedlichen „Familien-Literalitäts-Projekte“, die inzwischen vielerorts entwickelt und teilweise kommerziell vertrieben werden.²³

Rucksack-Projekte

Informationen vorweg:

Die „Rucksack-Projekte“ sind unter der Federführung von Monika Springer-Geldmacher im „Arbeitskreis Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich“ der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) Nordrhein-Westfalen entstanden (vgl. Springer-Geldmacher 2005).²⁴ Es handelt sich um die Adaption eines in den Niederlanden entwickelten Ansatzes, der zunächst nur übersetzt, inzwischen aber mit Blick auf die Migrationssituation in Deutschland weiterentwickelt wurde. Das Konzept wurde 1999 erstmals realisiert; inzwischen arbeiten weit über 100 Projekte im Land Nordrhein-Westfalen, aber auch in anderen Bundesländern nach diesem Ansatz.

Das Konzept – Ziele, Inhalte und Methoden

Zielgruppe sind Migrantinnen mit drei- bis sechsjährigen Kindern.

Fortbildung

Die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit „Rucksack-Projekten“ werden für die Durchführung qualifiziert.

Zielsetzung

„Rucksack-Projekte“ zielen darauf ab, dass Kindertageseinrichtungen und Mütter mit Migrationshintergrund eine systematisch aufeinander abgestimmte Sprachförderung betreiben. Dabei geht es um die Realisierung eines sozialräumlichen Ansatzes, in dem sich die beteiligten Einrichtungen und die einbezogenen Mütter gemeinsame Selbstverpflichtungen auferlegen,

23 Andere Beispiele sind die aus Israel stammenden „Hippy-Projekte“, die in der Dokumentation „Schlüsselkompetenz Sprache“ vorgestellt wurden, oder „Family literacy“-Projekte, wie sie z.B. im Rahmen des Modellprogramms FörMig an verschiedenen Orten erprobt werden.

24 Dieselbe Intention wie in den Rucksack-Projekten sowie ähnliche Strategien werden im Projekt „Griffbereit – fit für die Zukunft“, das für ein- bis dreijährige Kinder konzipiert wurde, und im an „Rucksack“ anschließenden Projekt „Rucksack II“ für Kinder in den ersten Grundschuljahren verwendet. Vgl. zu diesen Konzepten ebenfalls RAA NRW (o.J.).

damit es tatsächlich zur einander ergänzenden Erst- und Zweitsprachenförderung kommt.

Bei der Förderung wird vom pädagogischen Grundsatz des Ansetzens an den Kompetenzen der Kinder, nicht an Defiziten ausgegangen. Dementsprechend werden die Beteiligten – Erzieherinnen und Mütter – dafür sensibilisiert und geschult, die Fähigkeiten und Stärken der Kinder im Deutschen bzw. in der Familiensprache zu erkennen und die Förderung darauf aufzubauen. Zugleich wird intendiert, das Selbstwertgefühl der Mütter und Kinder zu stärken. Die Mütter sollen als verantwortliche Partnerinnen in die institutionelle Spracherziehung einbezogen werden, wodurch die Einrichtungen in die Lage versetzt werden, Ansätze der Begegnung mit Mehrsprachigkeit für alle Kinder zu praktizieren.

Strategie des Konzepts

Die Ziele des Rucksack-Projekts sollen in zwei Modellen erreicht werden, die – je nach den regionalen Bedingungen – mit Variationen umgesetzt werden:

- In Modell 1 geht es um die Qualifizierung von Müttern mit Migrationshintergrund, die sowohl das Deutsche als auch ihre jeweilige Familiensprache gut beherrschen, zu „Stadtteilmüttern“ oder „Elternbegleiterinnen“. Diese Mütter werden mit dem Material des „Rucksacks“ und den Sprachförderintentionen vertraut gemacht und betreuen dann ihrerseits Gruppen von ca. sieben bis zehn Müttern aus ihrem Stadtteil, deren Kinder die Einrichtung besuchen, in der das „Rucksack-Projekt“ durchgeführt wird.
- In Modell 2 werden statt der Mütter Erzieherinnen ausgebildet, die die Funktion der Betreuung der Müttergruppen wahrnehmen.

Eine Müttergruppe besteht üblicherweise neun Monate. Die Anleitung der Mütter erfolgt in der Herkunftssprache oder auf Deutsch.

Inhalte und Methoden der Sprachförderung

Das Projekt intendiert neben dem allgemeinen Ausbau sprachlicher Mittel in beiden Sprachen insbesondere eine Förderung der Vorläuferfähigkeiten zur Schriftsprachentwicklung. Die Mütter werden zum intensiven Umgang mit Bilderbüchern und Geschichten, mit Malaktivitäten und Spielen zur Begegnung mit Schrift in den Familiensprachen angehalten. Eine systematische Progression sprachlicher Mittel ist dabei nicht das leitende Prinzip, sondern eine Progression der thematisierten Situationen. Bei der Auswahl der Situationen ist darauf geachtet worden, dass Themenfelder aus dem Erfahrungsraum der Migrantenfamilien berücksichtigt werden; unter anderem werden religiöse Bräuche, Feiertage und Feste thematisiert. Im Großen und Ganzen geht es bei den angesprochenen Themen jedoch um die Versprachlichung von Alltagserfahrungen und um die sprachliche Vorbereitung auf den Übergang in die Schule.

Bedingungen und Voraussetzungen der Durchführung

Kindertageseinrichtungen erwerben das Programm, bestehend aus den

„Rucksack“-Materialien und den Anleitungen zur Qualifizierung. Sie verpflichten sich dabei zu der Zusammenarbeit mit den Müttern und zur Öffnung der Einrichtung für mehrsprachige Ansätze. Die Materialien im „Rucksack“ sind in deutscher Sprache verfasst; übersetzte Materialpakete liegen in den Familiensprachen Türkisch, Italienisch, Griechisch, Russisch und Spanisch vor.

Rucksack-Projekte werden in der Regel in Kooperation mit kommunalen Trägern – im Land NRW zumeist den Regionalen Arbeitsstellen – durchgeführt, denen die Qualifizierung der Beteiligten obliegt. Wenn die Projekte nicht mit (ehrenamtlich tätigen) Stadtteilmüttern, sondern mit Erzieherinnen oder anderen pädagogischen Fachkräften realisiert werden, müssen für deren Entlohnung Honorarmittel eingeworben werden. Vorteilhaft ist es, wenn zweisprachige Erzieherinnen in einer Einrichtung vorhanden sind.

Evaluation

Eine Evaluation im Sinne der Wirkungsforschung liegt zu diesem Ansatz nicht vor. Im Sinne einer formativen Evaluation wurden in den Jahren 2000 und 2002 zwei Befragungen der teilnehmenden Erzieherinnen und Mütter in der Stadt Essen durchgeführt (vgl. Springer-Geldmacher 2005). Diese ergab, dass die befragten Mütter das Projekt sehr positiv beurteilten. Sie hoben hervor, dass die Teilnahme ihre Erziehungskompetenz gestärkt habe, dass sie selbstbewusster und kundiger im Verhältnis zu Kindertageseinrichtungen geworden und ihre eigenen Sprachfähigkeiten ebenso wie die der Kinder verbessert worden seien, und zwar sowohl in der Familiensprache als auch im Deutschen. Die beteiligten Erzieherinnen beurteilten das Projekt ebenfalls positiv; ihre eigene Kompetenz zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sei gefördert worden und die Sprachförderung habe bei den Kindern gute Erfolge gezeitigt. Hervorgehoben wurde von beiden Seiten, dass die Bewusstheit für Sprachförderung gestärkt worden sei. In einer großen Zahl der Fälle sei es auch zu neuen gemeinsamen Aktivitäten zwischen Müttern bzw. Eltern und den Kindertageseinrichtungen gekommen – etwa zur Etablierung von Vorlesegruppen oder Lesepatenschaften, von regelmäßigen Gesprächskreisen zwischen Erzieherinnen und den Eltern oder anderen Aktivitäten, die der Kindererziehung oder der Freizeitgestaltung dienten. Viele der einbezogenen Mütter seien außerdem durch ihre eigene positive Lernerfahrung in den Müttergruppen dazu ermutigt worden, Deutschkurse zu besuchen.

Soweit die Beispiele aus Deutschland. Wie die nachfolgende Übersicht zeigt, sind hier durchaus Anleihen aus internationalen Beispielen zu finden – aber die Anregungen könnten durchaus weiter aufgegriffen werden, als das bisher der Fall zu sein scheint.

3.2 Tabellarische Übersicht: Beispiele aus England sowie USA und Kanada

Tabelle 4: Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Grundschulbereich: Konzepte aus England, USA, Kanada²⁵

Projekt-titel	Kontakt	Zielgruppe(n) 26	Zielsetzung und Inhalt	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
England					
Naldic – National Association for Language Development in the Curriculum	http://www.naldic.org.uk/index.cfm	Schülerinnen und Schüler mit EAL im gesamten Schulsystem; pädagogisches Personal.	NALDIC unterstützt das Lehren und Lernen von Englisch als Zweitsprache. Ziel ist, die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten zur verbessern. Zugleich soll Zweisprachigkeit gefördert werden. Angestrebt ist ferner, das Verständnis über dieses Bildungsfeld beim pädagogischen Personal zu erhöhen.	Vorschläge zu Formen der Elternbeteiligung sind in verschiedenen Projektvorschlägen enthalten.	NALDIC ist eine sogenannte Advocacy Group, die nicht selbst konkrete Programme umsetzt, sondern Forschungs-, Beratungs- und Entwicklungsaufgaben übernimmt. Beispiele für NALDIC-geförderte Projekte sind in der Übersicht aufgeführt.
Bracknell Forest EAL	http://www.bfnclusion.org.uk/EAL%20files/EALindex.htm	EAL-Kinder und Jugendliche in allen Schulstufen und der Vorschule, Lehrkräfte, Eltern.	Durch Anerkennung und Förderung von Zweisprachigkeit sowie von kulturellen Erfahrungen der Kinder ihre Leistungen – und damit: schulische Integration – zur verbessern. Beratung und Begleitung von Lehrkräften und Eltern; Weitergabe von Beispielen guter Praxis.	Die Verbindung zwischen Eltern und Bildungsinstitution wird durch Beratung und Unterstützung gestärkt.	Dieser Ansatz gehört zu den an vielen Orten Englands zu findenden regionalen Unterstützungsansätzen, aus denen heraus Ideen und Ressourcen für Bildungsinstitutionen zur Verfügung gestellt werden (EMA-Services; siehe Erläuterung im Textteil 3.2.2).

25 Beim ganz überwiegenden Teil der aus den USA und Kanada bekannten Ansätze handelt es sich um sog. Immersionsmodelle oder Two-Way-Modelle bilingualer Erziehung. Diese werden im Text des Gutachtens angesprochen, nicht aber in diese tabellarische Übersicht aufgenommen – schon aufgrund ihrer Fülle würden sie den Rahmen der Übersicht sprengen.

26 Die hier verwendete Terminologie ist die in England aktuell gebräuchliche. Verwendet werden: EAL = English as additional language (Analogie zu Deutsch als Zweitsprache; in den USA: ESL = English as a second language oder ELL= English language learners); Schülerinnen und Schüler aus ethnic minorities = Analogie zu „mit Migrationshintergrund“. Die unterschiedlichen migrationspolitischen und rechtlichen Bedingungen, die diese Termini konnotieren, sind nicht Gegenstand dieses Gutachtens.

Projekttitel	Kontakt	Zielgruppe(n) 26	Zielsetzung und Inhalt	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
Brent Language Service	Robin Richardson u.a./ Brent Language Service (1999): <i>Enriching Literacy – text, talk and tales in today's classroom. A practical handbook for multilingual schools.</i> Stoke on Trent (Trentham Books)	Primary schools mit multilingualen Schülerschaften.	Das Handbuch enthält Checklisten für Lehrkräfte, mit denen diese überprüfen können, ob ihre Aktivitäten in hinreichendem Maße sprachförderlich gestaltet werden. Dabei werden Hinweise zur systematischen Einbeziehung von Mehrsprachigkeit gegeben.	Eine der Checklisten bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit Eltern; hier wird insbesondere auf ihre Einbeziehung in den Unterricht als „bilinguale Sprachpartner“ verwiesen.	Das Handbuch ist für Lehrkräfte zum Selbststudium gedacht, wird aber auch in Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt.
Bristol Ethnic Minority Achievement Service ²⁷	http://www.bristol-cyps.org.uk/services/emas/home.html	Neuzugewanderte und bereits länger in England lebende Kinder und Jugendliche aus ethnic minorities aller Klassenstufen (=inkl. Vorschule). Lehrkräfte, Eltern.	Beratung und Unterstützung von vorschulischen Einrichtungen und Schulen sowie von Eltern und Lehrern von zwei- oder mehrsprachigen Kindern.	Beratungsangebote und Informationsmaterial für Eltern zweisprachiger Kinder werden bereitgehalten.	EMA-Service
Hampshire Ethnic Minority Achievement (EMA) Service	http://www.hants.gov.uk/education/ema/ Hampshire EMAS	Neuzugewanderte und bereits länger in England lebende Kinder und Jugendliche aus ethnic minorities aller Klassenstufen (=inkl. Vorschule) Lehrkräfte, Eltern.	Unterstützung von Schulen und Familien in Hampshire bei der Verbesserung der Leistung von Schülern aus ethnic minorities. Qualifizierung von Bilingual Assistants für Schulen. Entwicklung von Projekten für bilinguales Lernen. Fortbildung von Schulkollegien. Angebote herkunftsprachlichen Unterrichts.	Informationen und Material für Eltern. Unterstützung der Zusammenarbeit von Institutionen und Eltern, z. B. durch Begleitung des Erstkontakts, Telefondolmetscherdienste.	Das Team dieses EMA-Service setzt sich zusammen aus: Bilingual Assistants für Schulen (bilingualen Hilfskräften); Bilingual Assistant Managers, Specialist Teachers (Sonderpädagog(inn)en); Cross-cultural Counsellors (interkulturellen Beratern); Ressourcen- und Projektmanagern. Vertretene Sprachen u.a.: Bengalisches, Chinesisch, Französisch, Urdu, Portugiesisch, Türkisch.
Hounslow Language Service	http://www.ealinhounslow.org.uk/	Neuzugewanderte und bereits länger in England lebende Kinder und Jugendliche aus ethnic minorities aller Klassenstufen (=inkl. Vorschule). Lehrkräfte, Eltern.	Zusätzliche Sprachförderung in EAL und den Familiensprachen von ethnic minority-Schülern soll dazu beitragen, dass ihr Schulerfolg verbessert wird. Ein Team von Spezialisten erteilt zusätzlichen Englisch als Zweitsprache-Unterricht. Die „Herkunftssprachensektion“ hilft den Schülern, ihre Erstsprachen weiterzuentwickeln. Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für „language across the curriculum“ für verschiedene Fächer in Englisch und Herkunftssprachen. Bereitstellung speziellen Fördermaterials, das EAL-Schülern helfen soll, den Inhalt der Schulfächer besser zu verstehen.	EMA Service Bilinguale Lehrer oder Assistants fungieren als Mittler zwischen Familie und Schule. Sie unterstützen z. B. bei der Information über Lernerfolge und Fortschritte der Kinder, bei Nachfragen der Eltern, bei Beratungen hinsichtlich der Fächerwahl und der Berufswahl.	Unentgeltlicher Übersetzungsdienst in Punjabi, Hindi, Urdu, Gujarati, Somalisch und Albanisch.

27 Ethnic Minority Achievement Services operieren regional und besitzen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen für ihre Arbeit – je nach antizipiertem Bedarf in einer Region. Die hier gegebenen Beispiele deuten das Spektrum der Aktivitäten an.

Institutionelle Übergänge als Schlüssel-situationen für mehrsprachige Kinder

Projekttitel	Kontakt	Zielgruppe(n) 26	Zielsetzung und Inhalt	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
CEA@Islington	http://www.islingtonschools.net/Services/emas/IslingtonEMAS	Vorschulisches Personal und Lehrkräfte aller Schulstufen; Personal des Ethnic Minority Achievement Service.	Unterstützung und Beratung von Einrichtungen der frühkindlichen Bildung in allen Fragen der Leistungsförderung und bilingualen Praxis.	Zusammenarbeit mit Eltern ist Bestandteil der Beratungs- und Fortbildungsangebote. Die Angebote richten sich auch an Eltern oder ehrenamtliche Mitwirkende.	EMA Service Einrichtungen können Fortbildungs- und Beratungsangebote nach ihrem speziellen Bedarf anfordern.
Primary National Strategy EAL Programme	Department for Education and Skills http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/raising_achievement/763697/?section=1	Lehrkräfte.	Fortbildung mit dem Ziel der Verbesserung von Leistungen bilingualer Schüler in den Fächern Englisch und Mathematik. Dabei soll an Mehrsprachigkeit angeknüpft werden. Intendiert ist die Professionalisierung ganzer Schulkollegien für die Förderung heterogener Lerngruppen.	-	Das Programm beinhaltet die Bereitstellung von EAL- Beratern für 21 lokale Bildungsbehörden (LEAs). Jede(r) Berater(in) arbeitet mit 10 Schulen zusammen.
Roshni Story sacks Project Southampton – National Literacy Trust	http://www.literacy-trust.org.uk/Pubs/mcgarrigle.html Southampton City Libraries	Ältere Menschen mit Migrationshintergrund und Kinder im Vorschulalter.	Entwicklung von Lesepaten-schaften von älteren Mitgliedern der ethnischen Gemeinschaften für Kinder im Vorschulalter mit dem Zweck der Hinführung an Schrift- bzw. literale Kompetenz in den Herkunftssprachen.	Einbindung von Senioren aus ethnischen Gemeinschaften in „Family literacy“-Angebote.	Die Initiative bezieht sich auf Englisch, Gujerati und Hindi.
Bilingual Assistant – EMAS Portsmouth	http://www.blsportsmouth.sch.uk/training/bas.shtml EMAS Portsmouth	Kinder im Grundschulalter.	Sprachförderung durch Bilingual Assistants. Sie bieten in der Herkunftssprache oder mit bilingualer Kommunikation Förderung an, die komplementär zu den Unterrichtsaktivitäten verläuft. Die Angebote werden in Kooperation mit den Fachlehrern entwickelt, um bilingualen Lernenden besseren Zugang zum Lehrplan zu ermöglichen. An den Key Stages (Übergängen zwischen Bildungsstufen) erfolgt eine grundlegende Diagnostik in der Herkunfts- und Zweitsprache, auf die die Angebote aufbauen.		Fast alle Grundschulen und teilweise auch die Kindergärten der Region erhalten einen oder mehrere Bilingual Assistants zur Unterstützung. Die Ausbildung der Bilingual Assistants geschieht an Universitäten.
A multilingual introduction to nursery class	http://www.ltsotland.org.uk/early-years/sharing-practice/ict/killer-mont.asp Killermont Primary School Nursery Class	Kinder am Übergang vom Elternhaus in den Kindergarten.	Es handelt sich um ein Computerprogramm, das besonders den Kindern, deren Erstsprache nicht Englisch ist, den Eintritt in den Kindergarten erleichtern soll. Von den Kindern werden Fotos gemacht, während sie alltäglichen Routinen im Kindergarten nachgehen. Die Software wird benutzt, um die Fotos zusammen mit einem geschriebenen und gesprochenen Kommentar in Englisch und der Herkunftssprache zu präsentieren. Alle Kinder dürfen sich während einer speziell eingerichteten Zeit am Tag die Fotos ansehen und die Aufnahmen anhören.	Eltern werden bei der Produktion der Foto- und Tonaufnahmen einbezogen.	Vorerst sind die Sprachen Japanisch, Urdu, Punjabi, Französisch und Holländisch im Angebot; weitere sind vorgesehen. Die Projektbeschreibung besagt, dass die Kinder das Projekt lieben, weil sie ihre Eltern hören können.

Projekttitel	Kontakt	Zielgruppe(n) 26	Zielsetzung und Inhalt	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
EMAS Early Years - Portsmouth	http://www.bls.s.portsmouth.sch.uk/earlyyears/index.shtml Portsmouth EMAS	Eltern und Kinder aus ethnischen Minderheiten beim Eintritt in den Kindergarten.	Das Programm zielt darauf, - Eltern mit dem Kindergarten und den Prozessen am Schulübergang vertraut zu machen (z.B. durch Einbeziehung in die Förderbedarfsdiagnose); - EAL-Kinder während der elementaren Bildung in der Erstsprache direkt zu fördern; - eventuelle Sprachstörungen früh zu erkennen und therapeutische Maßnahmen gemeinsam mit den Eltern zu planen. Eltern werden mit bilingualer Sprachförderung vertraut gemacht.	Eltern bzw. Mütter werden in die bilinguale Unterstützung bzw. Erziehung eingebunden. Sie erhalten Informationsmaterial in Herkunftssprachen.	Hier handelt es sich um eines der vielen verschiedenen Family-literacy-Programme, die zugleich auf Partnerschaft mit den Eltern und ihre Information bzw. Qualifizierung zielen.
BMS Bilingual Support for Families – Portsmouth and Sure Start	http://www.bls.s.portsmouth.sch.uk/earlyyears/bi_support_ind.shtml Portsmouth EMAS	Eltern und Familien von EAL-Kindern im Alter von 0-4.	Die Einrichtung soll gewährleisten, dass Familien ungeachtet ihrer Herkunft Zugang zu sozialen Diensten haben. Dies soll u.a. durch Unterstützung in ihrer Herkunftssprache geschehen. Zusammen mit Gesundheitsspezialisten und Sprachtherapeuten werden die Familien zu Hause besucht. In Kindergarten bzw. der Vorschule erhalten die Kinder bilinguale Unterstützung.	Eltern und Mütter werden zu Kursen eingeladen und erhalten Information und Beratung über alle Aspekte der Erziehung und Bildung ihrer Kinder.	Die Einrichtungen können Beratung zu kulturellen, religiösen und sprachlichen Fragen anfordern. Erzieher(innen) werden in diesen Feldern fortgebildet. Das Projekt hat den "Sure Start Partners in Excellence Award 2004" gewonnen. Sure Start ist ein nationales Förderprogramm für Kinder von 0 bis 4 Jahren.
Developing the use of first languages in a multi-ethnic, multilingual inner city primary school	http://www.standards.dfes.gov.uk/pri-ary/case-studies/literacy/628441/655021/ Regent's Park Community Primary School	Lehrkräfte.	Ziel der Fortbildung ist die Erhöhung der Fähigkeit, die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen im Schulumfeld als Ressource für Bildung zu erkennen. Erworben werden sollen Kenntnisse und Fähigkeiten, die helfen, das Selbstbewusstsein von Kindern zu stärken; vorhandene sprachliche Fähigkeiten erkennen und auf ihnen aufbauen zu können; in Relation dazu auch Defizite zu erkennen; Methoden des Sprachlehrens unter Einbeziehung unterschiedlicher Sprachen zu lernen. Ferner werden Strategien der Unterstützung von Kindern beim Lernen neuer Konzepte und Ideen durch Benutzen ihrer Herkunftssprache vermittelt.	Zu den Inhalten der Fortbildung gehört auch die Verbesserung der Fähigkeit zur Einbeziehung der Eltern und des Schulumfeldes.	Die Maßnahme wurde in einer Evaluation sehr positiv bewertet.
Bears Ahoy! CD-Rom	http://www.bls.s.portsmouth.sch.uk/bears/index.shtml entwickelt von der Portsmouth EMAS und gefördert von National Grid for Languages.	Schulanfänger.	Es handelt sich um ein Materialpaket, das eine multilinguale CD-ROM, eine Audio-CD bzw. -Kassette und Begleitmaterial im Großbuchformat enthält (zusätzlich Zusatzmaterial und Erweiterungen). Kinder können selbständig oder mit Lehreranleitung Sprech- und Hör-, Lese- und Schreibübungen in Englisch und verschiedenen Herkunftssprachen durchführen. Ziel ist sprachenvergleichendes Üben zur Stützung des Englischen und gleichzeitig der Herkunftssprache.	Das Material kann begleitend zum Unterricht, aber auch unter Anleitung von Eltern eingesetzt werden.	Bislang liegen Versionen in den Sprachenpaaren Albanisch : Englisch; Dhakka Bangla Bengalisches : Englisch; Kantonesisch : Englisch; Französisch : Englisch und Sylheti: Englisch vor.

Institutionelle Übergänge als Schlüssel-situationen für mehrsprachige Kinder

Projekt-titel	Kontakt	Zielgruppe(n) 26	Zielsetzung und Inhalt	Einbeziehung der Eltern / Familien-bezug	Bemerkungen
Thinking Through Languages	http://www.language-investigator.co.uk/ Entwickelt von Grundschulen in Coventry und gefördert von der Nuffield Foundation.	Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeitsförderung als Dimension des Unterrichts durchführen wollen	Es handelt sich um Handlungsanregungen für Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeitsförderung in den Lehrplan integrieren möchten. Enthalten sind multilinguales Unterrichtsmaterial, Anregungen für die Unterrichtsstundenplanung für verschiedene Unterrichtsfächer sowie viele nützliche Links und Tipps für die Erschließung von Ressourcen zur Förderung der Mehrsprachigkeit.		
March Multilingual Month	Waltham Forest (NALDIC) conference www.bristol-cyps.org.uk/services/emas/pdf/multilingual_month.pdf	Grundschulen in Waltham Forest und Lynk Ray Ltd.	Es handelt sich um ein Handbuch für Grundschulen, die explizit die kulturelle und sprachliche Vielfalt ihrer Schülerschaft wertschätzen. Ziel ist, die sprachliche Vielfalt unter den Schüler(inne)n anzuerkennen und zu unterstützen, indem Lehrer entsprechende Informationen und Materialien erhalten und selber für die Förderung der Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden. Enthalten sind u.a.: - Anregungen zum „Schnupper“-Sprachunterricht in Bengali, Urdu, Yoruba, Suaheli, Hindi, Bosnisch, Albanisch, Twi und Arabisch sowie europäischen Sprachen; - Vorschläge für bilinguale Lyrik- oder Prosaveranstaltungen, inklusive einer Preisvergabe für die beste Veröffentlichung der Schule; - Anregungen zu bi- oder multilingualem Geschichtenerzählen, Theaterworkshops oder Ausstellungen; - Anregungen zur Einbeziehung von Bi- oder Multilingualität in Teile des Lese- und Mathematikunterrichts.	Zu den Voraussetzungen für die Realisierung der Anregungen gehört die Mitarbeit und Einbeziehung der Eltern, die ihre sprachlichen Fähigkeiten einbringen.	Seit 1998 werden die Schulen in Waltham Forest und Umgebung von den regionalen Bildungsbehörden dazu angeregt, den März als „Multilingual Month“ zu gestalten.
USA					
Para Los Niños (PLN): Emergent Literacy and Lending Library Activities	www.paralosninos.org	Vor- und Grundschul-kinder mit Spanisch als Herkunftssprache.	Ziel ist die Anregung zusätzlicher und aktivierender Lese- und Schreibaktivitäten auf Englisch und Spanisch, die in der Klasse und im Elternhaus durchgeführt werden sollen. Dafür werden Bücher in beiden Sprachen zum Ausleihen angeboten.	Es handelt sich um ein Family-literacy-Projekt. Die Eltern erhalten Anleitung dafür, wie sie zu Hause mit ihren Kindern in beiden Sprachen üben können. Ferner sollen die Familien animiert werden, das Angebot von Bibliotheken zu nutzen.	„Para los Niños“ ist eine non-profit-Organisation in Kalifornien, die sich zum Ziel setzt, die Lebenschancen von Kindern durch Bildung zu erhöhen. Das Family-literacy-Projekt ist eine von zahlreichen Aktivitäten.
Intergenerational Literacy Program Boston University School of Education	http://www.bu.edu/sed/ilp/	Familien mit Kindern vom Vorschulalter bis 11 Jahre.	Ziel ist die Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten sowohl bei den Eltern als auch den Kindern. Dazu stellt die Bibliothek multilinguale und multikulturelle Kinderbücher zur Verfügung, die ausgeliehen werden können. Betreuer, die Experten für die Sprachen und Kulturen der am Programm teilnehmenden Familien sind, begleiten die Familien.	Es handelt sich um ein Family-literacy-Projekt. Den Eltern werden auch Englischkurse angeboten.	Das Projekt bezieht zahlreiche Herkunftssprachen mit ein.

Projekttitlel	Kontakt	Zielgruppe(n) 26	Zielsetzung und Inhalt	Einbeziehung der Eltern / Familienbezug	Bemerkungen
Kanada					
The Dual Language Showcase Thornwood Public Elementary School	http://thornwood.peelschools.org/Dual	Kinder im Vor- und Grundschulalter.	Ziel der Schule ist, ein Klima der Akzeptanz und Förderung von Mehrsprachigkeit zu schaffen. Zu ihren Aktivitäten gehört, dass die Schule gemeinsam mit ihren Schülern eine Internet-Plattform erstellt, auf der vielfältige Formen des Arbeitens mit Mehrsprachigkeit präsentiert werden. Die Plattform enthält Informationen und Lern- sowie Spielanregungen in zahlreichen Sprachen. Es soll u.a den Kindern ermöglicht werden, ihre Familie, aber auch Verwandte, Freunde in und außerhalb Kanadas an ihren mehrsprachigkeitsfördernden Projekten teilhaben zu lassen.	Eltern sind in die Arbeit mit der Plattform einbezogen.	Hier handelt es sich um die Initiative einer Einzelschule, die durch die Internetplattform Verbreitung findet.
F.L.A.G. Hamilton Public Library	http://www.myhamilton.ca/NR/rdonllyres/3A0EC539-9199-43E9-B317-522A84607C2F/0/FamilyLanguageKitsReport-Sept05.pdf	Kinder im Vor- und Grundschulalter.	Die Hamilton Public Library hat über 100 <i>dual language kits</i> in 15 verschiedenen Sprachen entwickelt. Ziel ist die Leseförderung in Herkunft- und Familiensprache sowie die Ermutigung zur Benutzung von Bibliotheken. Die <i>kits</i> enthalten Bücher, Kassetten, Handpuppen und Videos. Die meisten Bücher sind bilingual.	Es handelt sich um ein Family-literacy-Projekt, in dem Familien Anregungen zur Leseförderung in der Herkunftssprache erhalten.	Hier handelt es sich um die Initiative einer öffentlichen Bibliothek.

Der überwiegende Teil der in der Tabelle präsentierten Beispiele stammt aus England. Hier steht die Beachtung von Multilingualität in Lerngruppen seit längerem stärker im Fokus, während in den USA und Kanada eher bilinguale Ansätze entwickelt wurden. Die englischen Ansätze erscheinen insgesamt für die Adaption in deutschem Kontext anregender, denn sie entsprechen eher dem Bedarf der hiesigen, ebenfalls durch Sprachenvielfalt gekennzeichneten Konstellationen.

3.2.1 Vorstellung von Beispielen aus England

Charakteristisch für die in England recherchierten Beispiele ist ihre systemische Anlage. Es finden sich zwar auch Beispiele, in denen Einzelinstitutionen initiativ geworden sind; die Mehrzahl der Projekte aber entsteht im Kontext regionaler Unterstützungsstrukturen – wie den Ethnic Minority Achievement Services (EMA Services) – oder überregionaler Unterstützungseinrichtungen wie Naldic, der National Association for Language Development in the Curriculum.

Ethnic Minority Achievement (EMA) Services

Die Existenz der EMA Services ist zurückzuführen auf eine seit längerem etablierte staatliche Förderstruktur, deren Mittel in die Errichtung und Unterhaltung der regionalen Unterstützungssysteme fließen: den Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG). Das Funktionieren dieser Förderstruktur habe ich in einem Gutachten für den Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ausführlich dargestellt (vgl. Gogolin 2005b); hier sei nur erwähnt, dass die Bildungs- und Sozialinstitutionen sich bei Bedarf an

die in den Kommunen oder Grafschaften (Counties) Englands errichteten Einrichtungen wenden können, um personelle oder materielle Hilfe zu erhalten, die sie für die Sprach- und Leistungsförderung von Kindern aus ethnic minorities benötigen. Diese Maßnahmen werden von nationalen Qualifizierungsangeboten flankiert, die sich speziell auf die Förderung des Lernens der Zweitsprache Englisch in den Sachfächern bzw. Lernbereichen der Primarschule richten (vgl. Primary National Strategy EAL Programme in Tabelle 4).²⁸

Die regionalen Ethnic Minority Achievement Services halten „Angebotspakete“ vor, die auf den je spezifischen regionalen Bedarf zugeschnitten sind. Wie die Übersicht in Tabelle 4 zeigt, handelt es sich hierbei um Kombinationen von Material- und Qualifizierungsangeboten und zeitweiligen bzw. punktuellen Unterstützungsangeboten. Diese können die Bildungsinstitutionen nach Bedarf abrufen; wenn sie besondere Programme etablieren wollen, können sie hierfür auch zusätzliche Mittel aus dem EMAG beantragen, mit denen sie Unterstützung bei anderen Anbietern „einkaufen“ können.

Zu den punktuellen Angeboten gehört beispielsweise die Bereitstellung von Dolmetscherdiensten, z.T. per Telefon, auf die die Bildungsinstitutionen im Bedarfsfalle zugreifen können. Ferner werden in vielen EMA Services *bilingual assistants* beschäftigt, die die Bildungsinstitutionen für bilinguale oder Mehrsprachigkeits-Aktivitäten im Unterricht anfordern können. Dabei handelt es sich um speziell für die Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit qualifiziertes Personal, aber nicht notwendigerweise um Lehrerinnen oder Lehrer.

Zu den Qualifizierungsangeboten gehören solche wie das „CEA@Islington“ (siehe Tabelle 4), die sich sowohl an pädagogisches Personal richten als auch an Eltern oder Ehrenamtliche, die in die Sprachziehungsprogramme von Bildungsinstitutionen einbezogen werden. Die Bildungsinstitutionen können aus dem Fortbildungsangebot nach ihrem Bedarf Kurse abrufen oder die Beratung der Fortbildner in Anspruch nehmen.

Materialbeispiele

Eine reiche Fülle von Materialangeboten ist im Rahmen der Arbeit von EMA Services entstanden. Es wird versucht, Angebote so zu gestalten, dass sie flexibel auf den in einer Einrichtung vorhandenen Sprachenbedarf abgestimmt werden können. Beispiele dafür sind praxisorientierte Checklisten für das pädagogische Personal, die sowohl bei der Planung von Sprachförderansätzen eingesetzt als auch als Richtschnur bei der Selbstevaluation benutzt werden können. Eine im Rahmen eines Handbuchs publizierte Checkliste wurde vom „Brent Language Service“ produziert (vgl. Tabelle 4). Darin sind Leitfragen formuliert, die sich teilweise an die einzelne Lehrkraft und

28 Mit „national“ ist hier England gemeint, nicht Großbritannien; die Landesteile Großbritanniens – England, Nordirland, Schottland, Wales – haben die Hoheit über ihre Bildungssysteme, analog zu den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In England schließt die „Primary School“ das letzte Kindergartenjahr, also die Fünfjährigen ein; daher wird hier auch in Bezug auf den Kindergarten von „Schulen“ gesprochen.

ihren Unterricht richten, teilweise an die Schulleitungen und das gesamte Kollegium. Verknüpft sind die Leitfragen mit Praxisanregungen zur Realisierung des jeweils angesprochenen Aspekts sowie mit Fallschilderungen von einzelnen Kindern, mit deren Hilfe abstrakte Informationen über Zwei- und Mehrsprachigkeit illustriert und in konkrete Handlungsanregungen „übersetzt“ werden. Als Beispiel sei ein Abschnitt zum Thema „Familiensprachen“ zitiert (aus der ins Deutsche übersetzten Fassung eines Kapitels des Handbuchs; vgl. Brent Language Service 2006, S. 326):

„Ermutigen wir die Schüler/innen, ihre Familiensprachen zu benutzen, um ihre kognitive und soziale Entwicklung zu unterstützen und um ihr Selbstvertrauen, ihre Selbstachtung und ihre Motivation zu entwickeln? Stellen wir beispielsweise Folgendes zur Verfügung:

- Gelegenheiten, in gleichsprachigen Gruppen und Paaren sowie mit bilingualen *assistants* zu arbeiten?
- Zweisprachige Texte?
- Tonbandkassetten in den Familiensprachen?
- Zugang zu Wörterbüchern?
- Zugang zu Glossaren und Listen mit Schlüsselwörtern?
- Gelegenheiten für Eltern und Mitglieder der örtlichen Community, im Klassenzimmer mit bilingualen Schülerinnen zu arbeiten?

Shahed

Es spricht viel dafür, Anfänger/innen, die bereits in einer Sprache lesen und schreiben können, zu Schreibaktivitäten in ihrer Community-Sprache²⁹ zu ermutigen. Nehmen wir den Fall des zehnjährigen Shahed, dessen Schriftsprachfähigkeiten auf einem hohen Niveau waren, als er aus dem Iran kam, der aber sehr wenig Englisch konnte. Zu Beginn schrieb er ausschließlich in Farsi und fügte lediglich einen kurzen Satz in Englisch und eine Illustration hinzu, die seiner Lehrerin erklären sollten, was er geschrieben hatte. Als sein Selbstvertrauen wuchs, ging er einen Schritt weiter und benutzte zweisprachige Texte, indem er zunächst in Farsi und dann in Englisch schrieb.“

In den illustrierenden Fallbeispielen sind die unterschiedlichsten Spracherwerbsphasen und Spracherwerbstypen repräsentiert, vom bilingualen Kind, das mit einer ausgebauten frühkindlichen Zweisprachigkeit in die Institution eintritt bis zum Grundschulkind – wie Shahed – oder Jugendlichen, die erst in höherem Alter ihre Zweisprachigkeit entwickeln. Flankierend zum Einsatz des Handbuchs können die Institutionen Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen, die beim EMA-Service oder einer anderen Fortbildungsinstitution abgerufen werden können.

Eine andere Version von Materialentwicklungen ist für den direkten Einsatz im Unterricht oder in unterrichtsergänzenden Aktivitäten gedacht. Auch hierfür sei ein Beispiel vorgestellt: Bears Ahoy! – eine CD-ROM und

29 Gemeint ist die Familiensprache; Community Sprache ist eine ungeschickte Übersetzung von community language.

Internetplattform des Portsmouth EMA Service (vgl. Tabelle 4). Das Material richtet sich an Kinder, die bereits erste Leseerfahrungen haben.

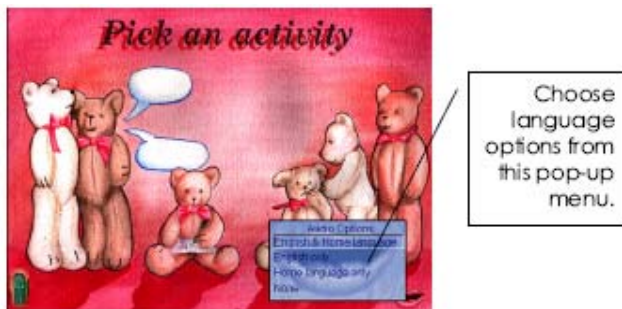
Bears Ahoy! kann – nach einer Einführung durch die Lehrkraft, durch *bilingual assistants* oder auch durch Eltern – entweder von Kindern allein am PC benutzt oder in Gruppen mit der Unterstützung von Lehrkräften und in

Further support & contacts:

Chris Pim
Ethnic Minority Achievement Service
Craneswater Junior School
St. Ronan's Road
Southsea
Hants
PO4 0PX

Tel: 023 9273 3130
e-mail: ngff@blss.portsmouth.sch.uk
website:
www.blss.portsmouth.sch.uk/bears/bearsmain.htm

Verbindung mit der Internetplattform eingesetzt werden. Es enthält *features*, die nur für Lehrkräfte oder andere „Schriftkundige“ gedacht sind (Anweisungen zur Einführung der Kinder in die Benutzung des Materials und zum Einsatz in Lerngruppen), und solche, die sich an die Kinder direkt richten. Hier ein Auszug aus der Lehreranleitung:






The activities are as follows:

What are the bears saying?

In this activity, bears can be dragged onto a picture selected by the pupil and they can then add captions to them, much like a frame in a comic book. One or all of the bears can be added to the picture, and they can be moved around as much as liked.

There are icons on the screen that access various functions. Many of these are present in all the activities.

-  This icon allows you to write in a caption or speech bubble, by placing a cursor in the appropriate place.
-  This icon allows you to print the current activity, to give the pupil a copy that they can keep.
-  This icon, when illuminated with a white glow, allows you to access a further, related activity, such as grammar rules.

Die Kinder können also – zunächst unter Anleitung, mit wachsender Leseerfahrung zunehmend selbständig – Geschichten hören, später auch lesen

und Sprech- oder Schreibaufgaben dazu erledigen, wobei sie zwischen verschiedenen Sprachen wählen können. Hier das Beispiel einer Seite, ebenfalls aus der Lehreranleitung:



There are arrow symbols to the left and right of the picture on each page, these will take you one page forward and one page backward through the story. The other icons are explained above.

Solche Materialbeispiele gehören zu den unterschiedlichen Methoden, mit denen die Arbeit in multilingualen Konstellationen in England unterstützt wird. Sie zeichnen sich durch große Flexibilität, eine hohe Sensibilität für Sprachenvielfalt und dadurch aus, dass sie nicht isoliert eingesetzt werden müssen, sondern durch unterstützende Angebote – Qualifizierung oder andere Services – flankiert werden, wenn der Bedarf dafür besteht. Ein weiteres Beispiel für solche flankierenden Maßnahmen sind die „Story Sacks“ – ein Angebot des National Literacy Trust (siehe in Tabelle 4 das Beispiel der Roshni Story Sacks).

Die Entwicklung dieser Story Sacks geschieht in Zusammenarbeit mit lokalen Bibliotheken. Im in Tabelle 4 aufgenommenen Beispiel entstehen die Story Sacks in Gruppen von Senioren, die ehrenamtlich daran mitarbeiten.

Die Gruppen bestehen aus Senioren der unterschiedlichsten sprachlichen Herkunft. Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit treffen sie sich in den Bibliotheken und tauschen ihre Erzähl- und Leseerfahrungen untereinander aus. Dann stellen sie vor diesem Hintergrund gemeinsam mit der Bibliothek die Story Sacks zusammen, die die kulturelle Vielfalt ihrer Herkunft reflektieren sollen. Für die fertigen Säcke werden gemeinsam Titel erfunden, die in den repräsentierten Sprachen per Hand aufgemalt werden. Jeder Sack beinhaltet die gedruckten Geschichten sowie eine Kassette, die die englischen und die anderssprachigen Versionen als Hörgeschichten enthalten. Die Story Sacks werden von den Senioren zum Vorlesen und Geschichtenerzählen benutzt – sei es privat in ihren Familien oder in Kindergärten und Grundschulen.

Naldic

Eine weitere flankierende, die Aktivitäten von Bildungsinstitutionen unterstützende, überregional operierende Einrichtung ist Naldic – die National

Association for Language Development in the Curriculum. Hierbei handelt es sich um eine auch aus öffentlichen Mitteln geförderte Interessenvertretung, die nicht selbst Schul- oder Unterrichtsprojekte zur Entwicklung der Sprachfähigkeiten durchführt, aber solche Projekte unterstützt; Beispiele dafür sind in Tabelle 4 enthalten. Die Association hilft bei der Materialentwicklung, stellt Informationen bereit, kann für Qualifizierungsmaßnahmen angefordert werden und bietet eine informationsreiche Internetplattform, die schnellen Zugriff auf Problemlösungen oder Unterstützungsangebote erlaubt. Im Zentrum der Naldic-Aktivitäten steht die Förderung des Englischen als Zweitsprache, aber zahlreiche Anregungen gelten der Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Konzert damit, vom Kleinkindalter bis zur Sprachförderung von Jugendlichen oder Erwachsenen. Angesprochen werden nicht nur pädagogisches Personal und Experten, sondern auch Eltern und Laien, die sich über Sprachförderung informieren oder Unterstützung erhalten wollen.

Elternkooperation

Hiermit ist ein letztes für die Beispiele aus England charakteristisches Merkmal angesprochen: nämlich ihre aktive Einbeziehung von Eltern oder anderen Mitgliedern der *Communities* in die Gestaltung von Maßnahmen der Sprachförderung. Auch hierfür sind in Tabelle 4 Beispiele enthalten; ein besonders kreatives ist das Projekt „A multilingual introduction to nursery class“ (das allerdings aus Schottland stammt, aber der Einfachheit halber in der Tabelle den englischen Projekten subsumiert wurde). Auch hierbei handelt es sich um ein Projekt, das mit Computerunterstützung durchgeführt wird. Es richtet sich an Eltern und Kinder an der Schwelle zur *Nursery School*, also bei Kindergarteneintritt, und zielt darauf, den Kindern den Übergang in die Institution zu erleichtern und dabei gleichzeitig ihre Sprechfreude und ihre sprachlichen Fähigkeiten im Englischen und den Familiensprachen anzuregen.

Mit Hilfe einer dafür bereitgestellten Software werden vom Kindergartenpersonal Fotos gemacht, die die Kinder bei ihren alltäglichen Aktivitäten in der Einrichtung zeigen. Zu diesen Fotos werden in Zusammenarbeit mit den Eltern kleine Geschichten in den Familiensprachen und auf Englisch produziert, die einerseits zu hören sind, andererseits in schriftlicher Form wiedergegeben werden. Die Kinder dürfen sich zu festgelegten Zeiten im Kindergarten diese Geschichten anschauen und anhören – sie hören dabei die Stimmen ihrer Eltern, und dies scheint den besonderen Erfolg des Projekts auszumachen. Nach und nach können sie die Geschichten dann auch für eigene erste Schrifterfahrungen nutzen.

Soweit die Vorstellung praktischer Ansätze aus England, wie sie in der Übersicht in Tabelle 4 enthalten sind. Die wenigen Beispiele, die aus den USA und Kanada in die Tabelle aufgenommen wurden, zeigen sehr ähnliche Grundmuster, wie sie in den englischen Beispielen zu erkennen sind – allerdings ist nicht mit der gleichen Konsequenz wie in England für regionale und überregionale Unterstützungssysteme zur Förderung von Mehrsprachigkeit gesorgt worden.

3.3 Fazit zu Kapitel 3

Werden die in Kapitel 3 vorgestellten Ergebnisse im Lichte der Erkenntnisse betrachtet, die in den beiden ersten Kapiteln dieser Expertise vorgestellt wurden, so lässt sich folgendes Fazit ziehen:

In Deutschland sind erste, aber insgesamt recht wenige Aktivitäten zu verzeichnen, die die frühe Phase der Sprachaneignung bei Kindern mit Migrationshintergrund für die Förderung der Zweisprachigkeit nutzen und die sich zugleich an alle Kinder der Kindertagesstätte oder Grundschule richten, um erste Begegnungen mit Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Von Ausnahmen abgesehen, handelt es sich bei den vorgefundenen Ansätzen um Einzelentwicklungen, denen keine kontinuierlichen flankierenden Maßnahmen zur Unterstützung der Einrichtungen, die sie einsetzen, an die Seite gestellt sind – sieht man vom kommerziellen Vertrieb einzelner Ansätze einmal ab. Ausnahmen von dieser Regel bilden Programme wie „Rucksack“, die mit Hilfe kommunaler Einrichtungen wie den Regionalen Arbeitsstellen in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern angeboten werden.

Die Suche nach den Projekten hinterlässt zudem den Gesamteindruck, dass es der konzertierten Aktivitäten bedürfte, um über den bislang erreichten Entwicklungsstand hinauszugelangen. Hierfür wäre sicherlich das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ ein guter Ansatzpunkt, wenn der Aspekt der Mehrsprachigkeitsförderung hier Gewicht erhielte. Es wäre aber wahrscheinlich ratsam, Initiativen zu ergreifen, mit deren Hilfe es gelingen könnte, die – u.a. als ungewollte Nebenfolge einer vielfältigen Trägerlandschaft – wahrnehmbare Zersplitterung von Maßnahmen zu überwinden und zu Entwicklungen über den erreichten Stand hinauszugelangen.

Dies gilt auch für den Aspekt der Anschlussfähigkeit zwischen Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen und der Schule, dem besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden müsste, aber bislang nicht erkennbar zugewendet wird. So kann beispielsweise nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder, die im Elementarbereich in bilingualen Modellen erzogen und gebildet wurden, diese Erfahrung in der Grundschule fortsetzen können (vgl. Roth 2005). Ebenso wenig ist es selbstverständlich, dass andere Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit, die im Elementarbereich erprobt werden, in Grundschulen weitergeführt werden. Erste Ansätze zur Überwindung der Abgrenzung zwischen den Bildungsstufen bilden die auch in Deutschland allmählich sich verbreitenden „family literacy“-Programme, zu denen das „Rucksack-Projekt“ zu rechnen ist, oder Entwicklungen wie Portfolios oder „Sprachlerntagebücher“ (so genannt im Land Berlin, vgl. FÖRMIG Berlin sowie Senatsverwaltung 2006), die es zumindest ermöglichen, dass ein Kind seine Sprachbildungserfahrungen über die Bildungsbiographie hinweg dokumentieren kann – womit auch ein Informationsfluss zwischen abgebender und aufnehmender Einrichtung verbunden sein kann, also ein erster Schritt dahin, dass Förderkonzepte ineinander greifen.

Die Beobachtung der bislang eher geringen Koordination und Kooperationen ist angesichts der Erkenntnisse, die über frühen Spracherwerb und Zweisprachigkeit vorliegen, insbesondere deshalb misslich, weil Phasen der besonderen Empfänglichkeit für Sprachentwicklung dadurch nicht optimal

genutzt werden. Es ist zu befürchten, dass es in der gegenwärtigen Praxis nur im seltenen Fall zur Kumulation von Sprachlernergebnissen kommt, häufiger aber zu diskontinuierlichen Sprach- und Bildungserfahrungen. Dies kann sich nicht zuletzt angesichts der nötigen Dauer einer systematischen Sprachförderung, worüber im zweiten Kapitel dieser Expertise berichtet wurde, kaum förderlich auswirken.

Die insbesondere aus England vorgestellten Beispiele zeigen demgegenüber eine stärker das Erziehungs- und Bildungssystem durchdringende, systemische Strategie. Selbstverständlich sind hier Grenzen für die Übertragbarkeit nach Deutschland schon aufgrund der Strukturunterschiede der Bildungssysteme gegeben; und ebenso selbstverständlich lassen sich auch im englischen Bildungssystem schlechte Beispiele finden. Gleichwohl sind einige Merkmale der in England gefundenen Praxis der – an hiesige Verhältnisse angepassten – Übertragung würdig. Hierauf geht das folgende, abschließende Kapitel der Expertise näher ein.

Kapitel 4

Resümee: Möglichkeiten der aktiven Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Spracherziehungs- und Sprachbildungskonzepte

Im Folgenden wird aus den ersten drei Kapiteln der vorliegenden Expertise eine knappe Bilanz gezogen. Diese soll erkennen lassen, welche konkreten Handlungsperspektiven für die Entwicklung von praktischen Ansätzen einer aktiven Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in Spracherziehungs und Sprachbildungsmaßnahmen am Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule bestehen und welche Voraussetzungen für gelingende Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen und den Familien geschaffen werden müssten. Es werden familien- bzw. bildungspolitische Empfehlungen formuliert, die einerseits die strukturellen und materiellen Voraussetzungen für die Einbeziehung einer Mehrsprachigkeitsperspektive in Spracherziehungs- und Sprachbildungsmaßnahmen und andererseits die notwendige Qualifikation bzw. Qualifizierung des beteiligten Personals betreffen. Hierbei werden auch Ansätze berücksichtigt, mit denen im Rahmen des BLK-Modellprogramms FÖRMIG Erfahrungen gewonnen werden, da in die Gestaltung des Konzepts für dieses Programm bereits viele nationale und internationale Erfahrungen wie die, die vorstehend beschrieben wurden, eingeflossen sind.

Empfehlung 1:

Die Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich kann durch kooperative Modelle realisiert werden

Sowohl im deutschen Beispiel „Rucksack“ als auch in den aus England vorgestellten Beispielen ist die Zusammenarbeit mit Eltern – in England darüber hinaus mit Einrichtungen oder Angehörigen der sprachlichen Gemeinschaften und mit anderen lokalen Institutionen, wie z.B. Bibliotheken – ebenso sehr Voraussetzung wie Chance für die Etablierung von Ansätzen der Zwei- und Mehrsprachigkeitsförderung. Durch die Zusammenarbeit mit Eltern kann die individuelle Zweisprachigkeitsförderung erleichtert oder ggf. überhaupt nur durchgeführt werden; zugleich ist durch ihre Gewinnung als Partner der Spracherziehung und Sprachbildung eine Chance für die Einbeziehung von Mehrsprachigkeitsaktivitäten für alle Kinder einer Einrichtung gegeben.

In Konstellationen von großer Sprachenvielfalt, wie wir sie in der Bundesrepublik Deutschland meistens vorfinden, liegt vermutlich in solchen Kooperationen, die über die Zusammenarbeit mit Eltern hinaus auch Vertreterinnen oder Vertreter der sprachlichen Gemeinschaften beteiligt, sogar die einzige Realisierungsmöglichkeit der Förderung von bilingualen Fähigkeiten beim einzelnen Kind im vorschulischen Alter. Nach dem Schuleintritt wäre es zwar erforderlich, dass Fachkräfte eine koordinierte Alphabetisierung übernehmen, wenn die Familien dies wünschen. Aber auch hierfür sind zahlreiche flexible, kooperative Modelle der Realisierung denkbar, beispielsweise unter Einsatz der neuen Informations- und Kommunikati-

onstechnologien, die ohne dauernde unmittelbare Präsenz von Lehrkräften bei Kindern, die schon ersten Zugang zur Schrift erhalten haben, eine Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Familiensprache erlauben würden. Entsprechende nachahmenswerte Ansätze sind in England, aber auch z.B. in Finnland entwickelt worden, wo es aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte im Lande in vielen Bereichen des Bildungssystems schon früh zur Entwicklung von Kombinationen von Fern- und Präsenzbildungsangeboten gekommen ist.

Mit Ansätzen der kooperativen Zwei- und Mehrsprachigkeitsförderung im Elementarbereich kann es gelingen, dass die Phase besonderer Offenheit und Aufnahmefähigkeit für sprachliches Lernen deutlich besser genutzt wird, als das bisher der Fall ist – und zwar sowohl mit Blick auf die Förderung individueller Zweisprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund als auch mit Blick auf Möglichkeiten der Begegnung mit Mehrsprachigkeit, die für alle Kinder der Einrichtungen geschaffen werden könnten.

Sehr viel stärker und systematischer, als dies bislang der Fall zu sein scheint, sollten hierbei auch Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Institutionen und Personen genutzt werden. So wäre beispielsweise die Idee der „Story Sacks“ ohne weiteres in Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und lokalen Bibliotheken – vielleicht unter Einbeziehung der „Stiftung Lesen“ – sowie von ehrenamtlichen Mitwirkenden realisierbar, und zwar vermutlich unter Einsatz von relativ geringen finanziellen Mitteln. Ein besonderer Vorzug solcher Methoden ist, dass mit ihnen flexibel auf regionale Bedarfslagen reagiert werden könnte, indem beispielsweise genau auf die sprachliche Zusammensetzung in einer Einrichtung zugeschnittene Materialien zur Verfügung gestellt werden könnten.

Im Modellprogramm FÖRMIG werden verschiedene Ansätze der kooperativen Sprachbildung und Förderung im Elementar- und Primarbereich erprobt (vgl. FÖRMIG 2006), und hier erfolgt auch eine systematische Evaluation ihrer Wirksamkeit. Deren erste Ergebnisse werden erst im Bericht über das Jahr 2007 vorliegen. Bereits jetzt zeichnet sich aber ab, dass die Bereitschaft von Eltern und anderen Personen (z.B. Ehrenamtlichen im Projekt „FÖRMIG Signal“ des Saarlands oder mit Vertretern der sprachlichen Gemeinschaften in FÖRMIG Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach) zur Mitwirkung sehr hoch ist. Diese Erfahrung korrespondiert mit Berichten aus anderen Zusammenarbeitsprojekten, wie z.B. dem „Rucksack-Projekt“, und mit Forschungsergebnissen, die die hohe Bereitschaft von Eltern mit Migrationshintergrund gezeigt haben, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Ein positiver Nebeneffekt von Kooperationsbeziehungen dieser Art mit Eltern ist es im Übrigen, dass diese einen besseren Zugang zu den hiesigen Bildungsinstitutionen ihrer Kinder gewinnen und durch die Beschäftigung mit dem Lernen ihrer Kinder die eigene Erziehungs- und oft auch Sprachkompetenz stärken.

Allerdings zeigt sich in den FÖRMIG-Projekten auch, dass die traditionell zwischen den Institutionen des Bildungsbereichs und zwischen ihnen und anderen Akteuren bestehenden Schranken derzeit nur zu überwinden sind, wenn beträchtliche Anstrengungen unternommen werden. Von geringem Erfolg gekrönt sind z.B. Formen der Ansprache von Eltern, in denen sie nicht als Partner mit eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten betrach-

tet und behandelt werden, sondern quasi als zusätzliche Zöglinge der Einrichtungen. Wie leicht es andererseits ist, angemessene Aufgaben für die Eltern in arbeitsteiligen kooperativen Ansätzen zu finden, zeigt sich an einigen der aus anderen Ländern vorgestellten Beispiele, etwa dem schottischen Projekt „A multilingual introduction to nursery class“.

Empfehlung 2:

Die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich bedarf der Errichtung kontinuierlicher und verlässlicher – möglichst regional verankerter und durch überregionale Angebote ergänzter – Begleit- und Stützsysteme

Wie im 3. Kapitel angesprochen, sind die Entwicklungen, die in Deutschland zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich vorgefunden werden können, weder besonders zahlreich noch über die Maßen kreativ – ohne mit dieser Aussage das Verdienst zu schmälern, das den einzelnen Aktivitäten gebührt. Dies kann vermutlich unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass es bislang nicht zur kumulativen Weiterentwicklung von Ansätzen gekommen zu sein scheint; vielfach erwecken die Ansätze den Eindruck, dass sie an vielen verschiedenen Stellen gleichsam neu erfunden werden. Wie das vorgestellte Beispiel der bilingualen Kindertagesstätten der Caritas Köln zeigt, kommt es unter beträchtlichen Anstrengungen der Einzelinstitutionen zu beachtlichen Entwicklungen – aber die Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelinstitutionen sind gleichzeitig auch begrenzt.

Um diese Limitierungen zu überwinden wäre es erforderlich, dass – analog zu den englischen Beispielen, etwa der EMA Services – Instanzen etabliert werden, in denen einerseits für die Einrichtungen abrufbares *Know-how* versammelt wird und die andererseits dafür sorgen, dass Entwicklungen über einen einmal erreichten Stand hinauskommen können. Solche Instanzen müssten eine regionale Verankerung aufweisen, damit sie mit der nötigen Flexibilität auf lokale Migrations- und Sprachlagen reagieren können. Sie müssten aber darüber hinaus durch überregionale Informations- und Unterstützungsangebote ergänzt werden, damit es zu Synergie-Effekten und arbeitsteiligen Entwicklungen kommt.

Für Letzteres bietet das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ einen guten Ansatzpunkt; allerdings müsste sichergestellt werden, dass die dabei gewonnenen Erfahrungen nicht mit dem Abschluss des Projekts wieder verloren gehen. Denkbar wäre hier etwa die Etablierung einer auf Dauer gestellten, zentral gepflegten Internetplattform (z.B. in Verbindung mit dem Deutschen Bildungsserver), zu deren beständiger Aktualisierung einerseits durch aktive Recherche der pflegenden Einrichtung, andererseits durch die Zufütterung von Informationen durch dezentrale Einrichtungen beigetragen werden könnte – zum Beispiel, wenn es sie denn gäbe, durch die regionalen Unterstützungssysteme.

Ansatzpunkte für die Etablierung von regionalen Unterstützungssystemen werden im Kontext des Programms FÖRMIG gewonnen, etwa mit den sog. DaZ (=Deutsch-als-Zweitsprache-)Zentren in Schleswig-Holstein, mit den Regionalen Arbeitsstellen und lokalen Koordinatoren in Nordrhein-Westfalen oder in Mecklenburg-Vorpommern. Diese Entwicklungen sind

darauf gerichtet, Modelle zu finden, die den unterschiedlichen Bedarfslagen – z.B. in Flächenländern mit hoher oder mit geringer Dichte von Migranten – gerecht werden. Da mit dem Programm FÖRMIG der Auftrag der Verstärkung und des Transfers von Maßnahmen verbunden ist, steht zu hoffen, dass die sich in der Evaluation als erfolgreich erweisenden Modellansätze auch auf andere Regionen oder Bundesländer übertragen werden können.

Empfehlung 3:

Die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich bedarf der begleitenden Qualifizierung des pädagogischen Personals für die damit verbundenen Tätigkeiten

Die Tätigkeiten, die mit der Sprachförderung allgemein und speziell mit der Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit verbunden sind, gehören in der Bundesrepublik Deutschland bislang nicht zum selbstverständlichen Repertoire der Qualifikationen, die das Personal in Kindertageseinrichtungen oder in Grundschulen in ihrer Ausbildung erworben haben kann. Eine Analyse der bisher angebotenen Ausbildungsgänge für Erzieherinnen und für Lehrämter (vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2006, Kap. 6) zeigt, dass hier zwar an einigen Standorten spezielle Angebote gemacht werden. Aber weder ist es selbstverständlich, dass die Auszubildenden oder Studierenden diese Angebote wahrnehmen, denn sie gehören zumeist nicht zum Pflichtrepertoire der Ausbildungen, noch sind die Angebote so zahlreich, dass sie von einer nennenswerten Zahl der Absolventinnen und Absolventen hätten wahrgenommen werden können.

Die Desiderate der Qualifizierung zeigen sich dementsprechend, wenn das Personal von Kindertageseinrichtungen oder Schulen befragt wird, wie dies z.B. im oben vorgestellten Projekt der bilingualen Kindertagesstätten der Caritas Köln der Fall war; entsprechende Rückmeldungen liegen auch aus den an FÖRMIG beteiligten Projekten vor (vgl. FÖRMIG 2006). Die auch von den Befragten selbst so benannten Qualifikationslücken betreffen dabei keineswegs nur die unmittelbar mit der Sprachförderung im direkten Kontakt mit den Kindern vollzogenen Tätigkeiten, sondern darüber hinausgehend auch Aktivitäten der Organisation bzw. des Managements von Sprachförderung, und nicht zuletzt: der Kooperation mit den Eltern und anderen Institutionen. Partnerschaftliche Beziehungen zwischen Bildungseinrichtungen und anderen Instanzen zu schaffen und zu pflegen, gehört nicht zu den Traditionen des hiesigen Bildungssystems.

Die Qualifizierungsnotwendigkeiten sind dabei keineswegs einmalig gegeben, so dass sie etwa durch einen „Einführungskurs“ abgedeckt werden könnten. Vielmehr zeigen die u.a. aus England vorliegenden Beispiele, dass die Aufgaben, die dem pädagogischen Personal im Kontext der Sprachförderung in multilingualen Konstellationen gestellt sind, sich kontinuierlich entwickeln und auch rasch verändern können. Dies kann z.B. im Zusammenhang damit der Fall sein, dass neu zuwandernde Kinder aufgenommen werden müssen, mit deren Familiensprachen bislang keine Erfahrung bestand. Aufgrund dessen müssten Qualifizierungsangebote sowohl grundlegende und systematische Themen und Fähigkeiten betreffen als auch solche, die punktuell auftretende Probleme angehen und in kurzzeitig angebotenen Maßnahmen bedient werden könnten. Auch hierfür bietet sich eine Kombi-

nation von Fern- und Präsenzangeboten an, wobei die Letzteren bevorzugt regional verankert sein müssten, um auftretende lokale Bedürfnisse flexibel befriedigen zu können (vgl. als ein Beispiel die sog. Qualitätszirkel, die in FÖRMIG Brandenburg erprobt werden, oder entsprechende, allerdings nicht auf den Elementar- und Primarbereich bezogene Ansätze in FÖRMIG Sachsen). Für die Ersteren bestünde eine Realisierungsmöglichkeit beispielsweise darin, die Errichtung von Qualifizierungsgemeinschaften zu unterstützen, in die Universitäten mit entsprechenden Ressourcen und Fortbildungseinrichtungen der Länder eingebunden werden. Durch die Einbindung von Universitäten mit entsprechenden Ressourcen könnte gewährleistet werden, dass die Angebote stets den *State-of-the-art* repräsentieren; durch die Kooperation mit Fortbildungseinrichtungen der Länder könnte für die regionale Zugänglichkeit von Angeboten gesorgt werden.

Empfehlung 4:

Eine Weiterentwicklung der Ansätze zur Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich über den erreichten Stand hinaus bedarf der systematischen wissenschaftlichen Evaluation

Die Feststellung, dass es in der Bundesrepublik Deutschland vergleichsweise wenig entwickelte Angebote zur Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich gibt, sollte nicht als Aufforderung zur Entwicklung unendlich zahlreicher weiterer Angebote missverstanden werden. Es geht vielmehr eher darum, dass systematisch in ihren Wirkungen überprüfte Ansätze zustande kommen – und damit kann durchaus auch eine Dezimierung von Konzepten verbunden sein. Am englischen Beispiel zeigt sich, dass die sorgsame Beachtung gleicher Grundlagen bei einer Variation von Zugriffsweisen mit Blick auf lokale oder regionale Bedürfnisse, verbunden mit beständigen Evaluationen ihrer Wirksamkeit, erfolgreiche Modelle hervorbringt (vgl. Bourne 2007).

Einen Ansatz hierfür bietet wiederum das Modellprogramm FÖRMIG, in dem regionale – zumeist formative – Evaluationen sowie eine überregionale formative und summative Evaluation vorgenommen werden. Die summative Evaluation besteht aus Sprachstandsmessungen sowie der Erhebung von Kontextfaktoren, die für die Interpretation der sprachbezogenen Ergebnisse erforderlich sind (vgl. die Darstellung des Evaluationskonzepts: www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Daher wird sich im Laufe des Programms herausstellen, welche der Ansätze unter welchen Bedingungen im Sinne der Intentionen erfolgreich sind. Es wäre zu empfehlen, dass die Entwicklungen im Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ einer ähnlichen wissenschaftlichen, auch summativen Evaluation unterzogen würden. Zudem wäre es wünschenswert, dass sowohl die im Rahmen von FörMig geförderten Kinder als auch die Kinder, die im Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ gefördert werden, zumindest in angemessenen Stichproben einer Langzeituntersuchung unterzogen werden – denn nur so werden sich belastbare Aussagen darüber erzielen lassen, welche Förderung zu den gewünschten nachhaltigen Ergebnissen führt.

Bibliographie zur Expertise

- Bialystok, E./ Shapero, D. (2005): Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. In: *Developmental Science*, 8, 595–604
- Blair, M./ Bourne, J. (1988): *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*. London: Department for Education and Skills
- Bourne, J. (2007): *Making the Difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools*. In: Gogolin, I./ Lange, I. (Hrsg.): *Durchgängige Sprachförderung – das Konzept des Modellprogramms FÖRMIG*. Münster/ New York: Waxmann (Reihe FÖRMIG edition, im Erscheinen)
- Brent Language Service (2006): *Den Schriftsprachegebrauch bereichern – ein Konzept für die ganze Schule*. In: Mecheril, O./ Quehl, P. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster/ New York: Waxmann-Verlag, S. 324–336
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2006): *Bundesweites Integrationsprogramm (§45 Aufenthaltsgesetz). Feststellung der Sprachförderangebote des Bundes, der Länder, der Kommunen und der privaten Träger*. Nürnberg: BAMF
- Collier, V.P. (1987): Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617–641
- Crystal, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge. CUP
- Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49, 222–251
- Cummins, J. (1980): The cross-linguistic dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14 (3), 175–187
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag
- FÖRMIG (2006): *Bericht des Programmträgers (September 2005 bis Oktober 2006)*. Hamburg: Universität Hamburg (Mimeo)
- Franceschini, R. (2006): *Mehrsprachigkeit und Gehirn: Mythen – Potential – Praxis*, Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Mehrsprachigkeit als Chance wahrnehmen und fördern – Kongress zum Spracherwerb“ im Oktober 2006 in Mannheim
- Fried, L. (2005): *Sprachwissenschaftlich begutachtet: Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger*. In: Jampert, K./ Best P./Guadatiello, A./ Holler, D./ Zehnauer, A. (a.a.O.), S. 53–66
- Fürstenau, S./ Gogolin, I./ Yağmur, K. (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen*. Münster/ New York: Waxmann-Verlag
- Gillborn, D. / Mirza, H. (2000): *Educational inequality: mapping race, class and gender*, <http://ofsted.gov.uk>
- Gogolin, I. (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig (vergr.)
- Gogolin, I. (2004): *Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 3. Beiheft, S. 101–111
- Gogolin, I. / Kaiser, G. / Roth, H.-J. (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlichkultureller Diversität*. Hamburg (Universität Hamburg), Forschungsbericht an die DFG
- Gogolin, I. (2005a): *Bilingual Education – The German Experience and Debate*. In: *Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte (AKI)* (Hrsg.): *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*. Berlin (AKI), S. 133–145
- Gogolin, I. (2005b): *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen*. In: *Sachverständigen-kommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 301–388
- Gogolin, I. (2007): *Was ist durchgängige Sprachförderung?* In: Gogolin, I./ Lange, I. (Hrsg.): *Durchgängige Sprachförderung – das Konzept des Modellprogramms FÖRMIG*. Münster/ New York: Waxmann (Reihe FÖRMIG edition, im Erscheinen)
- Gogolin, I./ Kaiser, G./ Roth, H.-J. (2004): *Mathematiklernen im Kontext sprachlichkultureller Diversität*. Hamburg (Universität Hamburg), Forschungsbericht an die DFG
- Gogolin, I./ Krüger-Potratz, M. (2006): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen u.a.: Barbara Budrich/ UTB
- Haberzettl, S. (2005): *Der Erwerb von Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer
- Hakuta, K./ Butler, Y./ Witt, D. (2000): *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute
- Halliday, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Halliday, M.A.K. (1989): *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press

- Hasan, R. (2001): The Ontogenesis of Decontextualised Language: Some Achievements of Classification and Framing. In: Morais, A. et al. (Hrsg.): Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research. New York: Peter Lang, S. 47–79
- Jampert, K./ Best, P./ Guadatiello, A./ Holler, D./ Zehnbauer, A. (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen. Weimar/ Berlin: Verlag das netz
- Jampert, K./ Leuckefeld, K./ Zehnbauer, A./ Best, P. (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien. Weimar/ Berlin: Verlag das netz
- Klesmer, H. (1993): Development of ESL achievement criteria as a function of age and length of residence in Canada: ESL achievement project. Ontario, Canada: North York Board of Education
- Klieme, E. DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI), Frankfurt am Main: DIPF, http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf
- Kroffke, S./ Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit Deutsch als Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Frankfurt: Peter Lang, S. 145–153
- Lengyel, D. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation. Stuttgart, S. 197–204
- Lenneberg, E.H. (1967/1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt: Suhrkamp
- Leuven, E./ Lindahl, M./ Oosterbeek, H./ Webbink, D. (2006): Expanding Schooling Opportunities for 4-Year-Olds. IZA DP No. 2434. Bonn: IZA
- Limbird, C./ Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./ Stanat, P./ Weishaupt, P. (Hrsg., a.a.O.) S. 257 – 307
- List, G. (2006): Wie kommt das Kind zur Sprache? In: Jampert, K./ Leuckefeld, K./ Zehnbauer, A./ Best, P., a.a.O, S. 13–21
- List, G. (2005): Zur Anbahnung mehr- oder quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Jampert, K./ Best, P./ Guadatiello, A./ Holler, D./ Zehnbauer, A. (a.a.O.), S. 29–32
- Lenneberg, E.H. (1967): The Biological Foundations of Language. New York u.a.: Wiley & Sons
- MacSwan, J./ Pray, L. (2005): Learning English Bilingually: Age of Onset of Exposure and Rate of Acquisition Among English Language Learners in a Bilingual Education Program. In: Bilingual Research Journal, 29, Vol. 3, S. 653–678
- Mahoney, K./ MacSwan, J./ Thompson, M. (2005): The condition of English language learners in Arizona: 2005. In: D. García & A. Molnar (Hrsg.), *The condition of preK–12 education in Arizona, 2005* (pp. 3.1– 3.24). Tempe, AZ: Education Policy Research Laboratory
- Meisel, J. (2004): The bilingual child. In: Bathia, T.K./ Ritchie, W.C. (Hrsg.): The Handbook of Bilingualism. Malden, Oxford: Blackwell, S. 91–113
- Müller, N. u.a. (Hrsg., 2005): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr
- Ramm, G. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Ländervergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann-Verlag, S. 269–298
- Ramsey, C.A./ Wright, E.N. (1974): Age and second language learning. *The Journal of Social Psychology*, 94, 115–121
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien Nordrhein-Westfalen (RAA NRW) (o.J.): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Essen: Hauptstelle RAA, www.raa.de, Zugriff vom 11.12.2006
- Reich, H.H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: Ehlich, K. (Hrsg., 2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung für die frühe und individuellen Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Publikationen, 121–170
- Reich, H.H./ Roth, H.-J. (2004): HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsdiagnose Fünfjähriger. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Reich, H.H./ Roth, H.-J./ Neumann, U. (Hrsg., 2007): Sprachdiagnose und aufbauende Förderung (= Arbeitstitel). Münster u.a.: Waxmann-Verlag (Reihe FörMig edition, Band 3)
- Roth, H.-J. und Mitwirkende (2005): Bericht zur Evaluation der Kindertagesstätten des Caritas-Verbandes Köln. Köln: Universität zu Köln, Mimeo
- Roth, H.-J./ Neumann, U./ Gogolin, I. (2007): Evaluation des Schulversuchs Bilinguale Grundschulen Hamburg. Abschlussbericht an die Behörde für Bildung und Sport Hamburg. Köln/ Hamburg: Universität zu Köln/ Universität Hamburg, Mimeo

- Rothweiler, M. (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. In: VHN (73), 2, S. 167–178
- Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Hrsg.): Interfaces in Multilingualism. Acquisition and representation. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, S. 91–113
- Rothweiler, M./ Kroffke, S. (2006): Bilingualer Spracherwerb. In: Siegmüller, J./ Bartels, H. (Hrsg.): Leitfaden: Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken. München: Urban & Fischer, S. 44–49
- Bos, W. u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006): Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten. Berlin: Senatsverwaltung, www.berlin.de/sen/bjs, Zugriff vom 13.12.2006
- Snow, S./ Hoefnagel-Höhle, M. (1978): The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. Child Development, 49, 1114–1128
- Springer-Geldmacher, M. (2005): Rucksack-Projekt – ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Essen: RAA NRW, URL: www.stadtteilarbeit.de/seiten/projekte/essen/rucksack.htm; Zugriff vom 20.12.2006
- Stanat, P./ Baumert, J./ Müller, A.G. (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (6), 856–875
- Thoma, D./ Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg/ Br.: Fillibach Verlag, S. 58–79
- Tracy, R./ Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Sprachentwicklung. Göttingen (Hogrefe), S. 495–535
- Ulich, M./ Oberhuemer, P./ Soltendiek, M. (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz-Verlag
- Wegener, H. (Hrsg., 1998): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr
- Wright, E.N./ Ramsey, C.A. (1970): Students of non-Canadian origin: Age on arrival, academic achievement and ability. Research Report No. 88. Toronto Board of Education
- Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit (2006): KIKUS. Der kinderleichte Deutschkurs für Kinder von 3 bis 7 Jahren. München: Hueber17 Verlag