

Workshop 2

Katja Koch (Durchführung)

Sprachförderung von Migrantenkindern

- 1 Vorbemerkung
- 2 Kurze Bemerkungen zum Zweitspracherwerb
- 3 Sprachförderung im Elementarbereich
- 4 Kompetenzen für die vorschulische Sprachförderung
- 5 Ergebnisse des Workshops
- 6 Vorschläge zu einer vernetzten Sprachförderung von Erst- und Zweitsprache
- 7 Literatur

1 Vorbemerkung

Sprache ist das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation. Ein angemessener Spracherwerb stellt die Grundlage für die Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben dar. Kinder mit einem Migrationshintergrund stehen hier oft vor der Herausforderung, zwei Sprachen gleichzeitig zu lernen. Dabei stellt das Sprachenlernen, auch das Lernen von zwei Sprachen, keine grundsätzliche Überforderung für ein Kind dar. Aber: Der Zweitspracherwerb gelingt nicht von selbst, sondern braucht kompetente Unterstützung. In ihrer Expertise zur Frühpädagogik als Sprachförderung verweist List darauf, dass eine große Herausforderungen der frühkindlichen Bildung darin liegt, den Bedarf an Frühpädagogischen Fachkräften für Sprachdiagnostik und Sprachförderung besonders für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache zu decken (vgl. List 2010, S.9). Ein Ziel des Workshops lag darin, die Kompetenzen zu umreißen, die im Elementarbereich Tätige zur Unterstützung gelingender Sprachentwicklungsprozesse in der Zweitsprache Deutsch benötigen. Zunächst folgen einige kurze (linguistische) Bemerkungen zum Zweitspracherwerb, anschließend werden die derzeit im Elementar- und Primarbereich unternommenen Maßnahmen zur Sprachförderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache beschrieben, aus denen sich die dann näher ausgeführten relevanten Kompetenzen der Sprachförderung ableiten lassen. Der Bericht schließt mit einer Ergebnispräsentation des Workshops und einem Ausblick auf Formen vernetzter Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache.

2 Kurze Bemerkungen zum Zweitspracherwerb

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist mittlerweile auch in Deutschland längst zur Normalität geworden. Reich/Roth gehen davon aus, dass die Anzahl Zweisprachiger in Deutschland bei über 10 Millionen liegt (vgl. Reich/Roth 2002, S. 7), und die Sinus Sociovision Studie zeigt auf, dass jedes dritte Kind in einer Familie mit Migrationsgeschichte aufwächst (vgl. Wippermann/Flaig 2009, S.3). Grundsätzlich kann ein Mensch als zwei- oder mehrsprachig bezeichnet werden, wenn er zwei oder mehr Sprachen regelmäßig als Mittel der

Kommunikation einsetzt (vgl. z.B. Bickes/Pauli 2009, S.103). Dies ist für die meisten Migrantenkinder dann der Fall, wenn sie morgens im Kindergarten die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen und zu Hause in der Familiensprache kommunizieren. Während diese im Alltag praktizierte Mehrsprachigkeit lange Zeit als problematisch insbesondere im Hinblick auf eine gelingende Identitätsentwicklung des Individuums gewertet wurde, herrscht innerhalb der Spracherwerbsforschung die Ansicht vor, dass Zweisprachigkeit keine grundsätzliche kognitive Überforderung des Kindes darstelle, der (Zweit)-Spracherwerb selbst jedoch eine systematische Unterstützung benötige (vgl. hierzu Oksaar 1987).

Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt, in welchem Alter und auf welche Weise die zweite Sprache erworben wird, ergeben sich unterschiedliche Formen des Zweitspracherwerbs. Von früher Zweisprachigkeit spricht man, wenn sich der Erwerb zweier Sprachen simultan vollzieht. Dies ist vor allem bei Kindern der Fall, deren Eltern verschiedene Sprachen sprechen. Beim sukzessiven Bilingualismus erfolgt der Erwerb der zweiten Sprache zeitlich nach dem der Erstsprache. Dies trifft für die Mehrheit der zweisprachigen Kinder in Deutschland zu, die oftmals erst mit Eintritt in den Kindergarten Deutsch erlernen. In welchem Verhältnis Erst- und Zweitspracherwerb zueinander stehen und welches Niveau in den beiden Sprachen jeweils erreicht wird, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Neben soziokulturellen (z.B. dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie) und persönlichen Aspekten (z.B. der Lernmotivation des Kindes) scheint vor allem die sprachliche Umwelt eines Kindes und der darin geleistete Sprachinput eine wichtige Rolle beim Erwerb der Erst- und Zweitsprache zu spielen. So entsteht eine balancierte Zweisprachigkeit am ehesten, wenn die Sprachanregung in beiden Sprachen qualitativ und quantitativ auf einem relativ hohen Niveau erfolgt. Ein derartiges Ideal wird in Deutschland aufgrund der zumeist monolingualen Ausrichtung der von den Kindern besuchten Institutionen eher selten und wenn, dann nur unter besonderen familialen Anstrengungen erreicht (vgl. z.B. Roth 2003). Weitverbreiteter ist eine dominante Zweisprachigkeit, in der eine der gesprochenen Sprachen qualitativ und quantitativ auf einem höheren Niveau beherrscht wird als die andere.¹

Die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs bestehen u.a. darin, dass Lernende ihre in der Erstsprache bereits automatisierten Sprechmuster verändern müssen. Hierzu gehört es beispielsweise, die Aussprache neuer Laute zu üben sowie neue Satzbauprinzipien und andere Sprechmelodien zu verinnerlichen. Tracy spricht daher von unterschiedlichen „Meilensteinen“ des Spracherwerbs, die Kinder allgemein und damit auch Kinder mit einer anderen Herkunftssprache in ihrer Sprachentwicklung erreichen müssen, um weitere Strukturen aufzubauen. Im Hinblick auf den Satzbau stellt z.B. der Gebrauch von Mehrwortsätzen einen solchen Meilenstein dar, im Bereich der Morphologie z.B. die Flexion der Verben oder die richtige Positionierung des Verbs im Satzgefüge (vgl. Tracy 2007).

Beim Erwerb der Zweitsprache greifen Lernende auf eine Reihe von Strategien, Fähigkeiten und Mechanismen zurück, die das Sprachlernen erleichtern. Nach Ansicht von James Cummins erlernen sie in der Zweitsprache relativ schnell jene als „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (BICS) bezeichneten kommunikativen Fähigkeiten, mithilfe derer sie intellektuell wenig anspruchsvolle Situationen in der direkten Kommunikationssituation

¹ Zu unterscheiden ist das Konzept der dominanten Zweisprachigkeit von der veralteten Vorstellung eines „Semilingualismus“, bei dem unterstellt wird, dass der/die Sprechende weder die Herkunftssprache noch die Zielsprache adäquat beherrsche und somit in seiner/ihrer Sprachentwicklung „steckengeblieben“ sei.

meistern können (vgl. Cummins 1979). Das Sprachverständnis wird dabei über einen starken Kontextbezug und die explizite nonverbale Kommunikation des Gesprächspartners erleichtert. Floskeln und ein thematisch umgrenzter Wortschatz erleichtern zusätzlich die erfolgreiche Kommunikation im Alltag (vgl. Kniffka/Siebert Ott 2007, S.36f). In der Regel können sich Kinder (aber auch Erwachsene) diese kommunikativen Fähigkeiten in wenigen Jahren aneignen. Deutlich länger (zwischen fünf und sieben Jahren) dauert der Erwerb der sogenannten „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP). Darunter ist die „sprachliche Fertigkeit zu verstehen, sich aus einer kontextreduzierten, abstrakteren und linguistisch expliziteren Form des Sprachgebrauchs die mitgeteilte Bedeutung zu erschließen“ (Penner 2003, S. 45).

Das Verwenden der CALP setzt eine hohe Sprachkompetenz sowie Wissen über grammatische Zusammenhänge voraus – eine Fähigkeit, die später für das Verständnis der „Schulsprache“ notwendig ist, die aber von vielen Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bei Schuleintritt noch nicht sicher beherrscht wird. In Berlin z.B. wurde 2007 bei jedem zweiten Kind mit nichtdeutscher Herkunftssprache ein sprachlicher Förderbedarf festgestellt². Auch im weiteren Verlauf der Schulkarriere sind viele Kinder mit einer anderen Herkunftssprache weniger erfolgreich als Kinder, die monolingual deutsch aufwachsen. Sie machen seltener Abitur und werden häufiger auf die Sonderschule überwiesen. Die vor allem im Zusammenhang mit der PISA-Studie aufgekommene Erkenntnis, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache ein wichtiger Faktor für den Bildungserfolg aller Kinder, insbesondere aber von Migrantenkindern ist, führte dazu, dass vonseiten der Kultusbürokratie eine Reihe von Maßnahmen zur Sprachförderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bereits vor der Einschulung initiiert wurde. Dahinter stand das Kalkül, dass die „Weichen für Bildungschancen und damit für Lebenschancen bereits früh“ gestellt werden und es daher notwendig sei, die Möglichkeiten zur Unterstützung früher sprachlicher Bildungsprozesse zu verbessern (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 9).

3 Sprachförderung im Elementarbereich

Bezogen auf die sprachliche Förderung von Kindern im *Elementarbereich* konkurrieren derzeit zwei Förderansätze miteinander: Zum einen wird eine auf das einzelne Kind bezogene, in den Alltag der Kindertagesstätte integrierte langfristige Sprachbeobachtung und -förderung gefordert (vgl. z.B. Ulich/Oberhuemer/Reidlhuber 2004, Jampert u.a. 2006), zum anderen sollen durch gezielte Trainingsprogramme ebenso einzelne sprachliche Teilleistungen besonders gefördert werden (vgl. Küspert/Schneider 2002, Topfink 2003, Tracy 2003, Penner 2003, Kaltenbacher/Klages 2008).³

Für die Gestaltung sprachlicher Förderung im Elementarbereich finden sich mittlerweile eine Reihe konkreter Anleitungen zur Sprachförderung, die sowohl aus der Praxis als auch aus der Wissenschaft heraus erarbeitet wurden. Grob unterscheiden lassen sich pädagogisch und entwicklungspsychologisch orientierte ganzheitliche Sprachförderansätze (z.B. Jampert u.a. 2006, Schlösser 2007), die eine in den Alltag der Einrichtung integrierte Form der Sprachförderung für alle Kinder vorsehen, praxisbezogene Konzepte zum Aufbau des Wortschatzes (Klatt 2007, Loos 2004) sowie linguistisch orientierte Programme zur

² Vgl. www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/lernausgangsuntersuchungen

³ Eine ausführliche Beschreibung der Fördermaßnahmen der Länder findet sich in Dietz/Lisker 2008.

Sprachförderung, die auf den systematischen Erwerb der Zweitsprache Deutsch zielen und speziell für einzelne Gruppen von Kindern (in der Regel mehrsprachige Kinder) konzipiert wurden (Tophinke 2003, Tracy 2003, Penner 2003, Kaltenbacher/Klages 2008, Guadatiello 2003). Gemeinsam ist letzteren, dass sie spracherwerbtheoretisch fundiert sind und auf den systematischen Erwerb unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen zielen. Neben dem Ausbau des Wortschatzes sollen das Verständnis von wort- und satzbezogenen Zusammenhängen sowie phonologische Vorläuferfähigkeiten trainiert werden.

Von den Förderbemühungen im Elementarbereich abgrenzen lassen sich die zwischen Kindergarten und Grundschule angesiedelten *Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Jahr vor der Einschulung*. Diese wurden in den westdeutschen Bundesländern in Form von kurzfristigen, intensiven Sprachfördermaßnahmen etabliert, die von den entsprechenden Kultusministerien geplant und durchgeführt werden. Betrachtet man diese näher, zeigen sich durchaus Ähnlichkeiten im Verfahren. Auf eine meist informelle, kaum standardisierte Form der Sprachstandsfeststellung erfolgt eine intensive, aber kurzfristige Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung. Unterschiede zeigen sich eher im Detail. So wird die Sprachstandsfeststellung in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Berlin landesweit bei allen Kindern durchgeführt, in Hessen und Bayern erfolgt dies auf Initiative einzelner Schulen. In Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Schleswig-Holstein, dem Saarland und Bayern werden die Sprachfördermaßnahmen von Grundschullehrerinnen und -lehrern entweder im Kindergarten oder in der Grundschule durchgeführt, in Hamburg, Berlin, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg hingegen erfolgen sie in den Kindertagesstätten durch das dortige Personal (vgl. Dietz/Lisker 2008).

Ob die unterschiedlichen Ansätze Wirkung zeigen, lässt sich derzeit nicht einschätzen, da sie bisher empirisch kaum überprüft wurden oder sich die entsprechenden Evaluationen nur auf eine kleine Anzahl von Einrichtungen bezogen (vgl. z.B. Montanari 2007). Die Dokumentationen zur Ein- und Durchführung der Sprachfördermaßnahmen im Jahr vor der Einschulung in Niedersachsen und Berlin (Koch 2003, Mengerling 2007) liefern im Hinblick auf den sprachlichen Kompetenzaufbau der geförderten Kinder keine eindeutig positiven Ergebnisse. Ähnliches gilt für die Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich. Hier kommt eine im Rahmen des baden-württembergischen Projektes „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ in Auftrag gegebene Evaluation zu dem Ergebnis, dass sich gezielte Sprachfördermaßnahmen als nicht erheblich effektiver erweisen als Formen unspezifischer Förderung (vgl. Hoffmann u.a. 2008). Über die Ursachen derart geringer Erfolge lässt sich derzeit – auch aufgrund fehlender Längsschnittdaten – nur spekulieren. Im internationalen Vergleich fällt auf, dass die aktuell in Deutschland unternommenen Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung zwar zahlreich sind, aber weder mit zu erreichenden Zielvorgaben noch mit einheitlichen Standards der Förderung verknüpft werden.

Anzumerken ist jedoch, dass die Studien übereinstimmend auf die Bedeutung vorhandener sprachlicher Förderkompetenzen auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher verweisen (vgl. Hoffmann 2008, Koch/Jüttner 2010, Kucharz u.a. 2009). Dies deutet darauf hin, dass ein möglicher Schlüssel zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Kinder im Aufbau sprachfördernder Kompetenzen auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher liegen könnte. Doch welche Kompetenzen wären dies?

4 Kompetenzen für die vorschulische Sprachförderung

Bisher finden sich zu der Frage, welche sprachlichen Kompetenzen auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher notwendig sind, um effektiv sprachlich fördern zu können, keine eindeutigen Antworten. Betrachtet man die entsprechenden Hinweise in den Erziehungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer, wird dort für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache die Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten, die Einbindung dieser Förderung in konkrete Situationen und Handlungen sowie die intensive Kommunikation mit dem Kind propagiert. Der Aufbau eines systematisch-grammatischen Wissens wird nicht expliziert, allenfalls indirekt erwartet. Kennzeichen der in den Plänen intendierten kommunikativen Form der Sprachvermittlung (zumeist als gemeinsame Gesprächssituationen) ist, dass grammatisches Regelwissen eher implizit vermittelt wird, ohne dass das Grammatiklernen selbst im Vordergrund steht.

Vor diesem Hintergrund wurden im Workshop in Anlehnung an interaktionistische Modelle des Spracherwerbs (z.B. Quasthoff 2000), an Forschungen zur Qualität von Unterricht (z.B. Helmke 2003), an linguistische Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung (z.B. Gibbons 2002) und unter Berücksichtigung der von List in ihrer Expertise benannten Weiterbildungsbereiche (List 2010, S.33-35) drei Kompetenzbereiche skizziert, die für die Umsetzung einer kommunikativ-pragmatischen Sprachförderung für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache sinnvoll erscheinen.

1. *Fachliche Kompetenz:* Diese umfasst auf der theoretischen Ebene ein allgemeines fachliches Wissen über sprachliche Entwicklungsprozesse im Kindesalter, ein Überblickswissen über unterschiedliche Spracherwerbsmodelle sowie spezifische Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache. Diese Kompetenz führt dazu, dass Erzieherinnen und Erzieher die zu vermittelnden sprachlichen Lerninhalte sowohl in ihrem fachlichen Gehalt als auch in ihrer didaktischen Strukturierbarkeit beherrschen. Bestandteile sind neben dem Fachwissen auch pädagogisch-psychologische Kenntnisse darüber, wie sich die sprachlichen Inhalte in Bezug auf unterschiedliche Lerngruppen am besten vermitteln lassen.

2. *Diagnostische Kompetenz:* In der Debatte um die Qualität von Unterricht ist mittlerweile hinlänglich bekannt, dass die entsprechenden Lerneffekte dann besonders hoch sind, wenn Lehrkräfte über eine hohe diagnostische Kompetenz verfügen und den Lernenden auf dieser Basis gezielte Strukturierungshilfen anbieten können. Übertragen auf die Situation im Elementarbereich sollten Erzieherinnen und Erzieher die Fähigkeit besitzen, den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder zumindest in der Zielsprache adäquat einzuschätzen, hiervon ausgehend sprachliche Förderprozesse zu initiieren und schließlich die Lernfortschritte der Kinder in der Zweitsprache zu dokumentieren und zu überprüfen. Sie benötigen also Kenntnisse über Sprachstandsverfahren, deren Möglichkeiten und Grenzen, über Beobachtungsverfahren und deren Umsetzbarkeit in der Einrichtung sowie über adäquate Förderkonzepte.

3. *Sprachförderkompetenz:* Diese bezieht sich vor allem auf die praktische Umsetzung der sprachlichen Förderung. Mit Blick auf eine kommunikativ-pragmatische Ausrichtung zweitsprachlicher Förderung liegt der Fokus hier auf der Fähigkeit der Erzieherinnen und Erzieher, kommunikative Prozesse zu gestalten, z.B. über das Aufnehmen kindlicher Sprachimpulse, das Initiieren geteilter Sprachprozesse (z.B. indem gemeinsam über

Lösungen nachgedacht wird oder Kinder animiert werden, ihre eigenen Vorstellungen zu artikulieren) oder die Verwendung sprachfördernder Strategien (z.B. korrigierendes Feedback, Scaffolding etc.).

Über den Ausbau der Kompetenzen für Erzieherinnen und Erzieher hinaus sind für gelingende zweitsprachliche Erwerbsprozesse meiner Einschätzung nach auch Fragen der institutionellen Qualität dieser Förderung von Bedeutung. Für die Fremd- und Selbstevaluation von Einrichtungen geben folgende drei Fragen Hinweise auf die Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität zweitsprachlicher Förderung im Elementarbereich:

- 1) Wer fördert wen, wann und wie lange? Qualitätsindikatoren der Strukturqualität wären hier z.B., ob eine Einrichtung ein Konzept zur Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache entwickelt hat und anwendet, auf welche Weise die zweitsprachliche Förderung in den Alltag eingebunden ist und wie dies begründet wird.
- 2) Wie wird wer gefördert? Auf der Prozessebene müsste der Blick gelenkt werden auf die sprachlichen Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Erziehern und dem Kind. Es müsste überprüft werden, ob diese Interaktionen auf die Adressaten abgestimmt sind und ob hier individuelle Förderbedürfnisse berücksichtigt werden.
- 3) Die Frage, mit welcher Intention gefördert wird, bezieht sich auf die Orientierungsqualität zweitsprachlicher Förderung und fokussiert somit die Erzieherinnen und Erzieher selbst. Welche Ziele möchten sie für die Kinder erreichen? Welche subjektiven Vorstellungen haben sie von Sprache und kindlichem Zweitspracherwerb?

Mit diesen drei Fragen und Bereichen wird Sprachförderung als eine institutionelle Aufgabe beschrieben, die zunächst auf der Ebene der einzelnen Kindertagesstätte ansetzt. Hier müssen passgenaue Konzepte für die eigene Klientel entwickelt und das Personal mit den entsprechenden Kompetenzen ausgestattet werden.

5 Ergebnisse des Workshops

Unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops wurde mit dem Fokus auf die notwendigen Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher für die sprachliche Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache an dieser Stelle ausführlich diskutiert,

- 4) ob die bisherigen empirischen Studien tatsächlich belegen, dass die vorschulische Sprachförderung nur wenige Effekte zeigt;
- 5) ob eine Konzentration auf pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten im Elementarbereich sinnvoll ist;
- 6) inwiefern Erzieherinnen und Erzieher bereits über die angemahnten Kompetenzen verfügen und ob diese durch Fortbildungen angeeignet werden können;
- 7) welche Möglichkeiten auf der institutionellen Ebene vorhanden sind, um die Qualität der Sprachförderung für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache verbessern zu können.

Die Ergebnisse der Diskussion waren eher disparat. Einigkeit bestand über folgende Punkte:

1. Es ist notwendig zu klären, welche zweitsprachlichen Kompetenzen sich Kinder im Elementarbereich aneignen sollen.

2. Es ist notwendig, die Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher im Hinblick auf die Förderung kindlicher Zweitspracherwerbsprozesse zu verbessern.

Im Zeitrahmen des Workshops nicht mehr geklärt werden konnten Formen einer vernetzten Sprachförderung. Dies soll nun an dieser Stelle nachgeholt werden.

6 Vorschläge zu einer vernetzten Sprachförderung von Erst- und Zweitsprache

Der Ausbau institutioneller Qualität und personeller Kompetenz im Hinblick auf die sprachliche Förderung von Kindern mit einer anderen Herkunftssprache kann ergänzt werden um eine weitere Vernetzung mit den Familien, z.B. indem niedrigschwellige mehrsprachige Lernprogramme, wie „Griffbereit“ oder „Rucksack“ der RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, www.rucksack-griffbereit.raa.de) initiiert werden, die eine Förderung in der Herkunftssprache der Kinder intendieren. Dass dies nicht von einer Einrichtung allein geleistet werden kann, ist einleuchtend. Als Beispiel für eine solche Vernetzung soll an dieser Stelle das Projekt „Vernetzte Sprachförderung und Elternbildung“ in Hannover-Linden erwähnt werden.⁴ Hier haben 15 Einrichtungen (darunter die entsprechenden Kindergärten und Grundschulen) ein stadtteilweites, gemeinsames vernetztes und trägerübergreifendes Konzept für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren und deren Eltern erstellt, das Sprachförderung und Elternbildungsarbeit gleichermaßen beinhaltet. Im Sinne eines Empowerments der gesamten Familie verbreiten „Stadtteilmütter“ das Rucksackkonzept. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindertagesstätten und der Grundschule wurden zur Vorbereitung des Programms qualifiziert und die Institutionen stellen die entsprechenden Räumlichkeiten zur Verfügung. Ihrerseits ergänzen die Institutionen das familiäre Förderkonzept in der Herkunftssprache durch Sprachfördermaßnahmen in der Zweitsprache. Damit wird deutlich hervorgehoben, dass gelingende Erwerbsprozesse in der Zweitsprache auf die Förderung der Herkunftssprache angewiesen sind.

Ob eine derartige Kombination von Elternarbeit und Sprachförderung auch empirische Effekte zeigt und sich messbar positiv auf den kindlichen Zweitspracherwerb auswirkt, lässt sich derzeit (noch) nicht eindeutig belegen. Meiner Ansicht nach tragen zwischen Institution und Familie vernetzte Angebote sprachlicher Förderung eher dazu bei, eine balancierte Zweisprachigkeit zu erreichen, als die derzeit in den Einrichtungen des Elementarbereichs angebotenen Fördermaßnahmen, die einseitig auf den Erwerb von monolingualen Kompetenzen in Deutsch ausgerichtet sind. Hier gilt es zukünftig über die bisher propagierte und sicherlich notwendige „Wertschätzung der Herkunftssprache“ (vgl. z.B. List 2010, S.10) hinaus, andere Formen der Inklusion sprachlicher Vielfalt in den Elementarbereich zu etablieren.

7 Literatur

⁴ Nähere Informationen unter www.stadtteilforum-linden-sued.de/index.php?id=49

- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn
- Bickes, H./Pauli, U. (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn
- Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism 19, 121–129
- Dietz, S./Lisker, A. (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. London
- Guadatiello, A. (2003): KIKUS – Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter. München
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 4. Aufl. Seelze
- Hoffmann, N./Polotzek, S./Roos, J./Schöler, H. (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 291–300
- 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
- Kaltenbacher, E./Klages, H. (2008): Deutsch für den Schulstart. Abrufbar unter: <http://www.xn--deutsch-fr-den-schulstart-nwc.de/index.html>
- Klatt, G. (2007): Elterressemenne – Deutsch reden: Ein Sprachprogramm für eine systematische Vermittlung der deutschen Sprache in Kindergarten und Vorschule. Berlin
- Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn
- Koch, K.: „Fit in Deutsch“ – Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Abschlussbericht zur Pilotphase. Abrufbar unter: <http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf>
- Koch, K./Jüttner, A.-K. (im Erscheinen): Erste Ergebnisse zur Strukturqualität niedersächsischer Kindertageseinrichtungen aus dem Projekt: „Sprachförderung für Migrantenkinder im Elementarbereich-Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten“. In: Böttcher, W./Hogrebe N.: Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Münster
- Kucharz, D./Uemminghaus, M./Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W.(2009): Zielsetzung, Konzeptualisierung und Umsetzung von Sprachförderung im Kindergarten aus der Sicht von Erzieherinnen. Ergebnisse von Leitfaden-Interviews. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 2/2, S. 27–41
- Küspert, P./Schneider, W. (2002): Hören, lauschen, lernen. Göttingen
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. München. Abrufbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/wiff_list_langfassung_final.pdf
- Loos, R. (2004): Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten. München
- Mengering, F. (2005): Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter: In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1/2, S. 242–262
- Montanari, E. (2007): Begleitstudien zu den Fördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Mainz. Abrufbar unter: http://kita.bildungrp.de/fileadmin/downloads/ZusammenfassungStudie_Sprachfoerderung.pdf

- Oksaar, E. (1987): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. 2., erweiterte Auflage, Stuttgart
- Penner, Z. (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Frauenfeld
- Quasthoff, U. (2000): Wie werden mündliche Kommunikationsfähigkeiten erworben? In: Grundschule, 32/12, S. 38–40
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg
- Roth, H.-J. (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6/3, S. 378–402
- Schlösser, E. (2007): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Münster
- Tophinke, D. (2003): Sprachförderung im Elementarbereich. Julia, Elena und Fathi entdecken gemeinsam die deutsche Sprache - Materialien und praktische Anleitung. Weinheim
- Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- Ulich, M./Oberhuemer, P./Reidelhuber, A. (Hrsg.) (2004): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim
- Wippermann, C./Flaig, B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5, S. 3–11

Kurzbiografie



Dr. Katja Koch, Professorin für Schulpädagogik an der Technischen Universität Braunschweig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Mehrsprachigkeit und Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich sowie der institutionellen Übergänge im Bildungswesen. 2003 hat sie das Sprachförderprojekt „Fit in Deutsch“ der niedersächsischen Landesregierung evaluiert, das 2004 flächendeckend eingeführt wurde. In ihrer Habilitation „Zweitspracherwerb von Grundschulkindern und institutionelle Unterstützungsleistung“ hat sie erforscht, ob und welche Effekte die vorschulische Sprachförderung hat und welche sprachliche Unterstützung Kinder mit einer anderen Herkunftssprache beim Lernen der

Unterrichtssprache Deutsch durch die von ihnen besuchten Grundschulen erhalten. Aktuell untersucht sie mit ihrem vom niedersächsischen Forschungsbund für frühkindliche Bildung und Entwicklung (FBE) unterstützten Forschungsprojekt „Sprachförderung für Migrantenkinder – Evaluation unterschiedlicher Sprachförderkonzepte in niedersächsischen Kindertagesstätten“, die Struktur und Qualität der vorschulischen Sprachförderung im Elementarbereich.