

**„Fit in Deutsch“: Sprachförderung vor der
Einschulung. Ein Beitrag zum schulischen Erfolg von
Migrantenkindern?**

von

Katja Koch

Dokument aus der
Internetdokumentation Deutscher Präventionstag
www.praeventionstag.de

Hrsg. von

Hans-Jürgen Kerner und Erich Marks

im Auftrag der
Deutschen Stiftung für Verbrechensverhütung und Straffälligenhilfe
(DVS)

Zur Zitation:

Koch, K. (2003): „Fit in Deutsch“: Sprachförderung vor der Einschulung. Ein Beitrag zum schulischen Erfolg von Migrantenkindern? In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover.

http://www.praeventionstag.de/content/8_praev/doku/koch/index_8_koch.html

1. Das Pilotprojekt „Fit in Deutsch“ des niedersächsischen Kultusministeriums

Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund stellen der Erwerb und die Beherrschung der deutschen Sprache die entscheidende Hürde für den erfolgreichen Verlauf der Bildungskarriere dar (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 374). Dies belegen die Ergebnisse der PISA-Studie ebenso wie die vor kurzem veröffentlichten Ergebnisse der Grundschulleseuntersuchung IGLU (Bos u.a. 2003, S. 298). Damit wird offensichtlich, dass die zahlreichen und von allen Bundesländern unternommenen Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die auf den Erwerb und die Erweiterung von Kenntnissen in der deutschen Sprache zielen, keineswegs den gewünschten Erfolg gezeigt haben. Die Integration nicht-deutschsprachiger Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem bleibt bisher unerreicht, und im Vergleich zu anderen Einwanderungsländern zeigen die staatlicherseits verordneten Förderbemühungen wenig Effekte (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 2001). Dies mag an fehlenden Konzeptionen und Materialien, an der geringen Verzahnung von Förderunterricht und Regelunterricht, an fehlenden Lehrerstunden, aber auch an strukturellen Hemmnissen und kulturellen Bildungsdistanzen liegen.

Die Migrantenfamilien selbst sind dabei durchaus bestrebt ihr vorhandenes ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zu erhalten und über das Bildungssystem soziale Positionen zu erreichen. In diesem Bemühen unterscheiden sie sich nicht von der einheimischen Wohnbevölkerung (Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 169). Wie diese stehen sie vor den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels und müssen ihren Kindern unter erhöhten Anstrengungen und angesichts zunehmender Konkurrenz zukunftssträchtige Bildungs- und Berufswege erschließen. Faktisch hat sich dabei seit den 80er Jahren die relative Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern erhöht, die hohe Selektivität des deutschen Schulsystems erzeugt jedoch eine fortgesetzte Reproduktion sozialer Ungleichheiten von der insbesondere auch Migrantenkinder betroffen sind (vgl. z.B. Dinkel/Luy/Lebok 1999, Schulz 2000). Sie besuchen häufiger die Hauptschule und seltener das Gymnasium als deutsche Kinder und sind im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen insbesondere in der Sonderschule überrepräsentiert (Jeschek 2000) Die Bildungs(miß)erfolge der Migrantenkinder lassen sich zum Einen auf die in der Familie vorhandenen Unterstützungsleistungen und Ressourcen zurückführen (Nauck/Diefenbach/Petri 1997) zum Anderen aber auf die Intensität der von schulischer Seite angebotenen Fördersysteme.

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Deutschland Maßnahmen zur Sprachförderung von Migrantenkindern relativ spät und zumeist erst mit Beginn der Schulzeit einsetzen. Der vorschulische Bereich blieb bisher von derartigen Anstrengungen ausgeklammert. Die Kultusministerkonferenz hat deswegen Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits vor der Einschulung als ein zentrales Handlungsfeld zukünftiger Bildungspolitik bezeichnet¹. Die Empfehlungen beziehen sich dabei sowohl auf den Elementar- als auch auf den Primarbereich. Im Elementarbereich zielen die Bestrebungen langfristig auf die Qualifizierung der ErzieherInnen, die zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen befähigt werden sollen.

¹ 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 abrufbar unter <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?beschl>

Das übergeordnete Ziel besteht dabei darin, Konzepte der Qualitätssteigerung von Bildung und Erziehung im Kindergarten zu verankern. Die im schulischen Bereich initiierten Maßnahmen sind bestrebt, die Probleme, die sich aus den Sprachschwierigkeiten der Kinder für den Ablauf des Unterrichts ergeben, abzumildern. Hierzu gehört vor allem die Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz und übergeordnet der Ausgleich schulischer und sozialer Benachteiligungen.

In Niedersachsen erprobten im Schuljahr 2002/03 im Rahmen des Projektes „Fit in Deutsch“ 20 Pilotschulen ein Verfahren, das den Sprachstand der Kinder im Deutschen feststellt. Im Anschluss daran erhielten jene Kinder, deren Deutschkenntnisse als unzureichend eingestuft wurden, noch vor der Einschulung eine sechsmonatige Sprachförderung. Das Ziel der Maßnahme war es, die Chancen einer erfolgreichen Mitarbeit in der Schule für jene Kinder zu erhöhen, deren Deutschkenntnisse sehr wahrscheinlich nicht ausreichten, um dem Unterricht in der ersten Klasse folgen zu können. Die Sprachfördermaßnahmen richteten sich damit sowohl an Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund als auch an deutsche Muttersprachler.

2. Die Evaluation des Pilotprojektes

Die gesamte Pilotphase wurde dabei wissenschaftlich mit dem Ziel begleitet, die Erfahrungen der 20 Pilotschulen im Hinblick auf die flächendeckende Einführung im Schuljahr 2003/2004 zu dokumentieren. Der Auftrag zur Evaluation des Pilotprojektes „Fit in Deutsch“ bestand darin zu prüfen, ob und wie die Zielsetzungen der vorschulischen Sprachförderung in der Pilotphase verwirklicht wurden. Da über das langfristig mit der vorschulischen Sprachförderung verbundene Ziel, die Chancen einer erfolgreichen Mitarbeit in der Schule insbesondere für Kinder aus Zuwandererfamilien und für Kinder mit Sprachschwierigkeiten zu erhöhen, nach einem Jahr Pilotphase keine Aussagen getroffen werden können, beschränkte sich die Evaluation im ersten Jahr auf unmittelbar mit der Durchführung der Pilotphase verbundene Aspekte. Hierzu gehörten die Qualität der Instrumente zur Sprachstandsfeststellung, die Durchführung der Sprachförderung in den Schulen, die Erwartungen und Erfahrungen der teilnehmenden Schulleitungen und Lehrerinnen², die Dokumentation der Lernfortschritte und die Zusammenarbeit mit den Kindergärten. Konkret wurde danach gefragt:

- Welche Erwartungen äußerten die betreffenden Lehrerinnen (und Schulleitungen) vor Beginn des Pilotprojektes? Welche Erfahrungen machten sie während der Umsetzung des Pilotprojektes? Wie beurteilten sie abschließend die Wirksamkeit der Maßnahme? Und wo sahen sie Verbesserungsbedarf?
- Waren die gewählten Verfahren zur Sprachstandserfassung und zur Sprachförderung aus Sicht der betreffenden Lehrkräfte praktikabel? Welche Verbesserungsvorschläge wurden gemacht?
- Konnten nach einem halben Jahr Lernfortschritte festgestellt werden? Wie sahen diese aus?
- Wie beurteilten die Lehrerinnen und Schulleitungen, aber auch die Erzieherinnen in den Kindergärten die Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten im Kontext der

² Da die Mehrheit der an der Evaluation Beteiligten in der Schule und im Kindergarten Frauen waren, wird im Text hierfür ausschließlich die weibliche Form verwendet.

vorschulischen Sprachfördermaßnahmen? Welche Probleme traten auf und wie konnten diese gelöst werden?

Die Evaluation der Pilotphase erfolgte in unterschiedlichen Schritten und im Zeitraum vom 30.08. 2002 bis zum 31.07. 2003 wurden im Sinne einer Prozessevaluation einzelne Elemente evaluiert, ausgewertet und an die Steuergruppe im Kultusministerium zurückgemeldet.

Zeitpunkt	Untersuchungsfokus	Instrument / Methode	Fallzahl
August 2002	Evaluation der Fortbildung I	Feedbackbogen	N = 40
September 2002	Befragung der Schulleitungen	Schulfragebogen	N = 19
	Befragung der Lehrerinnen	Fragebogen Erwartung & Motivation	N = 30
Dezember 2002	Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes	Screening-Bogen des Kultusministeriums	N = 555
Januar 2003	Evaluation der Fortbildung I	Feedbackbogen	N = 40
Februar-Mai 2003	Beobachtung von Sprachförderunterricht	Teilnehmende Beobachtung	N= 29
	Interviews mit Sprachförderlehrerinnen	Leitfadeninterview	N = 17
	Interviews mit Schulleitungen	Leitfadeninterview	N = 13
	Interviews mit Kindergartenleiterinnen	Leitfadeninterview	N = 5
Mai -Juni 2003	Beobachtung einer Sprachfördergruppe	Langzeitbeobachtung	N = 1
Juni 2003	Befragung der Kindergärten	Fragebogen Kindergarten	N = 47
Juli 2003	Abschlussevaluation	Fragebogen Abschlussevaluation A-B	N = 51
August 2003	Dokumentation der Lernfortschritte	Dokumentationsbogen	N = 452

Abb.1: Überblick über das Untersuchungsdesign

Aus der Abbildung geht hervor, dass unterschiedliche (qualitative wie quantitative) Verfahren zur Anwendung kamen. Dementsprechend wurden Interviews geführt, standardisierte Fragebögen eingesetzt und Beobachtungen durchgeführt. Um Auswertung und Interpretation anhand möglichst vieler unterschiedlicher Daten vornehmen zu können, wurde auf das Verfahren der Triangulierung zurückgegriffen. In Anlehnung an Fielding/Fielding (1986) wurde Triangulierung als Möglichkeit gesehen, verschiedene Methoden zielbewusst zu kombinieren, um Auswertung und Interpretation durch möglichst viele unterschiedliche Daten vornehmen zu können. Insbesondere wurden, wie Kelle/Erzberger (1999) vorschlugen, die Methoden gleichwertig in den Forschungsprozess mit einbezogen. Da qualitative und quantitative Daten allerdings nicht nur in einem ergänzenden Verhältnis zueinander stehen, sondern durchaus auch widersprüchliche Ergebnisse produzieren, wurde Triangulierung als eine kumulative Validierung von Forschungsergebnissen gesehen. Durch den kombinierten Einsatz von qualitativen und quantitativen Verfahren und einem dem Auswertungsprozess inhärenten Rückbezug von quantitativen und qualitativen Ergebnissen konnten Erkenntnisse gewonnen werden, die mit einem Verfahren allein nicht möglich gewesen wären. So gaben z.B. die Beobachtungen in den Schulen einen konkreten und anschaulichen Einblick in die Gestaltung der Sprachfördermaßnahmen vor Ort, der sich allein aus Interviews und Fragebögen nicht

rekonstruieren ließe. Umgekehrt trugen die statistischen Auswertungen wie z.B. die des Kindergarten-Fragebogens dazu bei, allgemeine Aussagen über die Kooperation von Kindergarten und Schule zu generieren. Die Interviews mit einzelnen Lehrerinnen und Schulleitungen wiederum rückten die Situation der Einzelschule und die dort vorfindlichen Problemlagen und Lösungsansätze in den Mittelpunkt der Betrachtungen und lieferten so Ergebnisse, die mit statistischen Verfahren nicht möglich gewesen wären.

3. Charakterisierung der Pilotschulen

Die am Projekt beteiligten Pilotschulen hatten sich bei den Bezirksregierungen um die Teilnahme am Pilotprojekt beworben und ein Auswahlgrund war der Anteil von Migrantenkinder an der Schülerschaft. Alle Schulen hatten mindestens einen Migrantenanteil von 15%. In 7 Schulen wies fast jedes dritte Kind einen nichtdeutschen Hintergrund auf, in fünf Schulen fast jedes zweite und in weiteren fünf Schulen waren drei Viertel oder mehr Kinder ausländischer Herkunft. Damit wiechen die Pilotschulen deutlich von der Realität in Niedersachsen ab. 75% aller niedersächsischen Grundschulen haben weniger als 15% ausländische Schülerinnen und Schüler. Dass die Pilotschulen etwas besonderes sind, sieht man auch an der Anzahl der an der Schule vertretenen Nationalitäten. Im Durchschnitt wurden die Pilotschulen neben deutschen Kinder noch von Schülern aus 15 unterschiedlichen Herkunftsnationen besucht, wobei die Spannbreite hier zwischen 6 und 36 unterschiedlichen Nationalitäten variierte. Die größte Gruppe stellten mit einem Drittel Schüler türkischer Herkunft, gefolgt von Kindern aus den ehemaligen jugoslawischen Republiken (12%) und Kindern russischer, vietnamesischer und kurdischer Herkunft (8%).

Die meisten Schulen sind in einem Umfeld angesiedelt, dass sich am besten mit „sozialer Brennpunkt“ charakterisieren lässt. Damit wird deutlich, dass sich im Wohnumfeld dieser Schulen viele Problemfelder akkumulieren und die Menschen schwierige Lebensverhältnissen meistern müssen: schlechte Wohnqualität im zumeist städtischen Umfeld, ein weit über dem niedersächsischen Landesdurchschnitt liegender Ausländeranteil, eine hohe Arbeitslosenquote gepaart mit einem großen Anteil an Sozialhilfeempfängern und damit an sozialschwachen Familien, viele alleinerziehende Mütter und vermutlich an vielen Stellen Armut. Da das lebensräumliche Umfeld einer Familie die Rahmenbedingungen unter denen sich die Schullaufbahn des Kindes vollzieht beeinflusst, ist es im Hinblick auf die Schullaufbahn eines Kindes nicht unerheblich, wo dieses Kind lebt, wie sein Umfeld bewertet wird und welche Unterstützungsleistungen von familiärerer und schulischer Seite zu erwarten sind (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1995, S. 228). Für viele Kinder in den Pilotschulen stellt der täglich zu bewältigende Wechsel zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen eine nicht zu unterschätzende Belastung dar. Für die Lehrerinnen ist es eine enorme Herausforderung, Kinder, die außerschulisch mit problembehafteten Lebenslagen konfrontiert sind, immer wieder neu zum Lernen und zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren.

Vor dem Hintergrund einer doch durchaus schwierigen Klientel, die – wie der Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung deutlich macht, sehr häufig eine Einschränkung ihrer Erfahrungs- Lebens- und Lernchancen hinnehmen muss (vgl. Bundesministerium für Arbeit und

Sozialordnung 2001, S. 100), schien es fast selbstverständlich, dass ein derartiges Schulumfeld insbesondere die pädagogische Arbeit in den Pilotschulen prägte. Dies zeigt sich z.B. bei der Frage nach den Gründen für die Teilnahme am Projekt. Die Schulleiterin einer Großstadtgrundschule begründete ihre Motivation zur Mitarbeit an dem Pilotprojekt wie folgt

Unsere Schule liegt in einem Stadtteil, in dem auf engstem Raum Mitbürger aus den unterschiedlichsten Herkunftsbereichen und Religionszugehörigkeiten leben. Weil die Eltern kaum Deutsch sprechen, reicht auch die Sprachkompetenz der Kinder oft nicht aus, um am Unterricht teilzunehmen. Sprachförderung ist schon lange ein absolutes Muss an unserer Schule. Bisher haben die Förderstunden aber nur geringen Erfolg gezeigt. Wir wollten durch unsere Teilnahme am Projekt die Möglichkeit nutzen, unsere Kinder bereits vor Schulbeginn zu fördern. Und hoffen natürlich, dass so der Schulbeginn für alle unproblematischer wird. Auch in anderen Grundschulen stand der Wunsch nach einer besseren Förderung und Integration von Migrantenkinder im Vordergrund. Ein wichtiger Impuls für die Teilnahme ergab sich zudem aus der -wohl immer stärker werdenden Erfahrung-, dass die Sprachprobleme der Kinder sich zunehmend auf den Unterricht und damit auf die Lernbedingungen in den Schulen auswirkten.

4. Das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes

Um feststellen zu können, welche Kinder an der vorschulischen Sprachförderung teilnehmen sollten, wurde ein Verfahren entwickelt, das den Sprachstand der zukünftigen Erstklässler 10 Monate vor der Einschulung messen sollte. Die besondere Schwierigkeit bei der Feststellung des Sprachstandes der Kinder vor der Einschulung lag zu Beginn der Projektphase darin begründet, dass geeignete Instrumente und Verfahren bisher nicht zur Verfügung standen, sondern noch entwickelt werden mussten. Zentrale Leitlinien bei der Entwicklung des Verfahrens waren:

- die Orientierung an der Sprache des Kindes,
- die Erfassung der gesprochenen Sprache des Kindes,
- die Berücksichtigung der kindlichen Sprachbiographie.

Bei dem neu entwickelten Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes handelt es sich nicht um einen normierten und standardisierten Test, sondern um ein informelles Screening-Verfahren, dessen zentraler Aspekt die Praktikabilität und nicht die Normierung der ermittelten Daten ist. Das niedersächsische Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes gibt damit, ähnlich wie das Berliner Verfahren Bärenstark, Auskünfte über die sprachlichen Lernausgangslagen der zukünftigen Erstklässler und veranschaulicht in einem gewissen Umfang den Förderbedarf. In seiner konkreten Ausführung umfasst das 30minütige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes fünf Teile. Zunächst beginnt das Verfahren mit einem *Elterngespräch*, in dem einige grundlegende Informationen zur bisherigen Sprachentwicklung des Kindes eingeholt werden. U.a. interessiert, ob das Kind Deutsch spricht, welche Sprache in der Familie gesprochen wird und ob das Kind in sprachtherapeutischer Behandlung ist. In einem ersten *Gespräch mit dem Kind* wird dieses von der Lehrerin langsam an die Überprüfungssituation herangeführt, indem sie es auffordert, etwas über sich und seine Erfahrungsbereiche zu erzählen. Hieraus lassen sich erste Einschätzungen über den aktiven Wortschatz ableiten. Der *passive Wortschatz* wird überprüft, indem dem Kind eine detailreiche, farbige Abbildung vorgelegt wird, und es aufgefordert wird bestimmte Dinge (z.B. den Spielplatz, die Rutsche, die Uhr) zu zeigen.

Im weiteren Verlauf geht es darum, zu prüfen, ob das Kind *Handlungsanweisungen* der Lehrerin ausführen kann. Hier wird es gebeten, einen Teddybär unter den Tisch, in den Schrank oder hinter das Bett zu setzen. Im Vordergrund des letzten Teils stehen schließlich die *aktiven Äußerungen* des Kindes. Hier wird es mit farbigen „Was-ist-falsch-Bildkarten“ (z.B. Fahrrad mit eckigen Rädern) konfrontiert oder gebeten, eine Geschichte anhand von Bildern zu erzählen. Die Äußerungen des Kindes werden dabei protokolliert.

Von den in der Pilotphase insgesamt 1557 getesteten Kindern wurde ein Drittel für eine Sprachförderung vorgeschlagen. Diese Kinder kamen aus 39 Staaten und sprachen 34 verschiedene Sprachen. Ein Viertel der überprüften Kinder sprach zu Beginn der Förderung kein Deutsch, 64% sprachen aber zwei Sprachen. Türkische Kinder stellten mit einem Drittel die größte Gruppe der Förderkinder, knapp 10% der Kinder waren deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund. 17% der Sprachförderkinder hatten Probleme in der Sprachentwicklung, die sich vor allem auf die Aussprache bestimmter Laute bezog. 76% der Kinder besuchten bereits einen Kindergarten besucht.

Hinsichtlich der Lernausgangslagen zeigte die Auswertung der Verfahren, dass der *passive Wortschatz* der Kinder recht ausgeprägt vorhanden war. Im Durchschnitt konnten die Kinder sechzehn Nomen zeigen, gefordert wurden zwanzig. 12% der Kinder erreichten dies sogar. Bei den Verben konnten die Kinder im Durchschnitt sieben Verben zeigen, mindestens gefordert wurden acht. Einem Drittel der Kinder gelang auch dies. Etwas mehr Schwierigkeiten hatten die Kinder hinsichtlich des Verständnisses von einfachen Satzreihen mit Präpositionen. Im Durchschnitt erkannte jedes Kind drei von diesen richtig. Die geforderten fünf Satzreihen erreichten 17% der Kinder. Um so erstaunlicher war, dass die befragten Kinder beim Verständnis von komplexen Satzreihen deutlich häufiger richtig agierten als dies bei den einfachen Satzreihen der Fall war. Im Durchschnitt setzten die Kinder drei der vier Aufforderungen richtig um. Deutlich größere Schwächen zeigten sich bei den aktiven Äußerungen der Kinder. Der Anteil der Kinder die für die Beschreibung der „Was ist falsch-Karten“ Dreiwortsätze bildeten lag bei knapp 18%, ein Viertel verwendete Zweiwortsätze, der Rest benutzte Einwortäußerungen um das Bild zu beschreiben. Offensichtlich waren zu Beginn der Förderung Kompetenzen im Bereich des Lexikons vorhanden, die in der Sprachförderung noch durch grammatikalische Kompetenzen erweitert werden mussten.

5. Die Umsetzung der Sprachförderung in den Schulen

Da die Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen unterschiedlich waren, erhielten diese keine Vorgaben bezüglich der Einteilung der Gruppen und der Organisation der Sprachfördermaßnahmen. Für jedes Kind standen dabei 1,5 Lehrerstunden zur Verfügung. Einige Schulen förderten 10 Kinder in einer Gruppe 15 Stunden (jeden Tag drei Stunden), andere förderten die Kinder 4,5 Stunden verteilt auf 2 Tage, wieder andere ein Kind 1,5 Stunden einmal in der Woche. In Absprache mit den Kindergärten konnten die Kinder auch dort gefördert werden. Die Arbeitssituation der in der Sprachförderung eingesetzten Lehrerinnen unterschied sich in manchen Punkten von der Arbeit einer „normalen“ Grundschullehrerin: die Kinder waren etwas jünger als die gewohnte Klientel, die Gruppen wesentlich kleiner als Schulklassen und die Unterrichtsgestaltung musste im Wesentlichen ohne Schriftlichkeit auskommen. Da die Förderung mehrheitlich im Kindergarten stattfand, ergab sich für die Lehrerinnen zudem die

ungewohnte Situation an mehreren Orten eingesetzt zu sein. Die zunächst ungewohnte Arbeit mit kleinen Kindern und die erfolgte Anpassung an deren Kenntnisstand beschreibt Frau B.:

Am Anfang musste ich meine Vorbereitung etwas verändern, weil ich mich wirklich daran gewöhnen musste, dass es Kindergartenkinder sind. Ich hatte da auch so ein paar Arbeitsblätter, wo sie so bestimmte Fähigkeiten für mich deutlich sichtbar machen sollten, da habe ich dann z.B. hinterher ganz selbstverständlich gesagt: „So jetzt schreibt mal noch hinten euren Namen drauf“, was einige noch gar nicht konnten. Da habe ich mich dann ganz schnell umgestellt und wir machen jetzt sehr viel über die Sinne, sehr viel Spielerisches und das läuft eigentlich ganz gut.

Die Gestaltung der einzelnen Sprachförderstunden lief in allen Schulen nach einem ähnlichen Muster ab. Die entsprechenden Einheiten wurden von den Lehrerinnen kindgerecht und abwechslungsreich präsentiert. Methodisch sorgten Lieder, Klopfspiele, Partner- und Einzelarbeit und vor allem Memory- und Lottospiele für ein spielerisches Lernen und altersangemessenes Üben. Neben dem Ausbau des Wortschatzes wurden auch soziale Verhaltensweisen und Rituale eingeübt, die für den zukünftigen Schulalltag wichtig sind (z.B. Melden, bevor man spricht, Stillsitzen im Kreis und den anderen zuhören). In den Stundenverlauf integriert wurden immer auch Mal- und Bastelarbeiten, die nicht nur für Abwechslung sorgten, sondern auch für das Schreibenlernen wichtige feinmotorische Fähigkeiten fördern. Eine inhaltliche Orientierung gaben die vom niedersächsischen Kultusministerium entwickelten „Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung“³. Diese enthalten neben einem zentralen Curriculumsteil auch Hinweise zur Progression in der Sprachentwicklung, Anregungen zur Elternarbeit und zur Zusammenarbeit mit den Kindertagestätten.

Das Curriculum selbst basiert auf den Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache und gliedert sich in fünf Situationsfelder, von denen drei verbindlich sind (Ich und du - Sich orientieren - Miteinander leben) und zwei als Zusatzangebot gewählt werden können (Was mir wichtig ist - Sich wohlfühlen). Jedes Situationsfeld besteht aus einem Signalthema mit den zugeordneten Modulen, den Kerninhalten und Lernzielen, dem jeweiligen Wortschatzbereich, Sprechakten und sprachlichen Strukturen sowie den hierbei möglichen Aktivitäten zum Erwerb der Sprache. Das Curriculum ist dabei so aufgebaut, dass die Lehrkraft entsprechend dem individuellen Förderbedarf des Kindes über Auswahl und Umfang der Module und des konkreten Wortschatzes entscheidet. Die Sprechakte und sprachlichen Strukturen sind als individuell erweiterbares Basisangebot gedacht, Art und Umfang der Aktivitäten zum Erwerb der Sprache werden von dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen, den örtlichen Gegebenheiten und den Möglichkeiten, Interessen und Fähigkeiten der Lerngruppe bzw. des einzelnen Kindes bestimmt. Das Curriculum ermöglicht so einen individualisierenden und differenzierenden Sprachförderunterricht, in dem sich Phasen des individuellen und gemeinsamen Lernens und Spielens abwechseln.

Bisher gibt es nur wenig empirisch gesichertes Wissen darüber, wie Lehrpläne Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen und was Lehrerinnen bei ihrer alltäglichen Unterrichtsarbeit mit den Vorgaben und Lehrplänen tatsächlich tun. Aus der entsprechenden Curriculumforschung ist bekannt, dass sich die meisten Lehrerinnen zwar mit den konkreten Inhalten ihrer Arbeit identifizieren, die Rahmenrichtlinien kennen jedoch nur wenige Lehrkräfte (Rauin u.a. 1996).

³ Abrufbar unter: http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/rrlgs_sprache.pdf

Von der Lehrplanarbeit erwarten sie keine praktische Unterstützung für ihren Unterricht und sehen deswegen auch keinen allzu großen Nutzen darin. Aus den Gesprächen mit den Lehrerinnen wurde deutlich, dass die Didaktisch-methodischen Empfehlungen positiv aufgenommen wurden. In der Praxis zeigte sich, dass diese als übergeordneter Rahmen und Wegweiser für die Sprachförderung betrachtet werden. Frau S. meinte z.B., sie seien am *„Anfang eine gute Hilfe für die Arbeit“* gewesen. Dem stimmt auch Frau B. zu, die darauf verweist, dass sie einen eigenen Plan entwickelt habe und sich an den Oberthemen der Empfehlungen *„entlanghängele“*. Die Lehrerinnen orientierten sich also an den Empfehlungen so, wie sie sich auch in ihrem „normalen“ Unterricht an den Lehrplänen zu orientieren pflegten. Frau L. beschrieb diese Praxis mit den Worten *„Ich schau da schon rein, aber ich mache das nicht ausschließlich. Ich schaue, was da steht und suche mir dann meine Sachen für die Stunde dazu zusammen.“* Ob vor diesem Hintergrund die Praxis des Unterrichts in den Sprachförderstunden - wie in den Empfehlungen impliziert - tatsächlich individualisiert und differenziert erfolgte, kann auf der Grundlage der in der Evaluationsphase entstandenen sporadischen Beobachtungen des Sprachförderunterrichts nicht beurteilt werden. Hier besteht in Zukunft noch weiterer Forschungsbedarf.

6. Bessere Startchancen für Migrantenkinder durch vorschulische Sprachförderung?

Ziel dieser Ausführungen war es, die Frage zu beantworten, ob die Sprachförderung die Startchancen von Migrantenkindern verbessert. Diese Frage zu beantworten ist jedoch nicht ohne Einschränkung möglich. Auf der Grundlage der vorliegenden Evaluationsergebnisse können zwar erste Aussagen über die Durchführung der Pilotphase gemacht und einige Vorschläge für das weitere Vorgehen entwickelt werden, Aussagen über den Erfolg der vorschulischen Sprachförderung und den Verlauf der landesweiten Umsetzung sind jedoch nach einem Jahr wissenschaftlicher Begleitung nur begrenzt möglich. Das hauptsächliche Problem resultiert hier aus der Tatsache, dass das zur Sprachfeststellung eingesetzte Verfahren kein standardisierter Test ist. Von daher lassen sich die durch die Sprachförderung erzielten Lernfortschritte der einzelnen Kinder nicht einfach durch einen zweiten Testzeitpunkt ermitteln. Die in der Evaluation eingeholten Rückmeldungen zu den Lernfortschritten der Kinder beruhen auf den subjektiven Einschätzungen der entsprechenden Lehrerinnen und gaben nicht den tatsächlichen Lernfortschritt der Kinder wieder. Hier gilt es in Zukunft auf der Basis bereits bestehender Testverfahren in den nächsten Jahren ein entsprechendes Instrument zu entwickeln und zu erproben, das valide Aussagen über den Nutzen der bisher getätigten Investitionen erlaubt.

Kurzfristig war es sicher so, dass die Kinder besser auf die Schulsituation vorbereitet wurden. Nicht unterschätzt werden darf dabei der soziale Lerneffekt, der insbesondere bei jenen Kindern auftritt, die keinen Kindergarten besucht haben. Langfristige Erfolge werden jedoch nur erzielt werden können, wenn die halbjährige Sprachförderung vor der Schule durch weitere Maßnahmen flankiert werden. Hierzu gehört im Primarbereich die Verankerung von Sprachfördermaßnahmen und eine hiermit einhergehende Qualifizierung der Erzieherinnen sowie eine entsprechende Aufwertung ihrer Arbeit. In den Grundschulen muss - neben der Fortbildung der Lehrerinnen - die vorschulische Sprachförderung in bestehende Sprachförderkonzepte eingebunden werden. Hier gilt es die zur Verfügung stehenden Ressourcen zu nutzen und z.B. auch die muttersprachlichen Lehrkräfte zu integrieren.

Grundsätzlich wird in Zukunft vieles davon abhängen, ob es gelingt das Förderangebot – ähnlich wie in anderen Ländern – bis in die Sekundarschulen sinnvoll aufeinander aufzubauen. Gesellschaftlich besteht in Deutschland ein hochrangiges Interesse darin, die Wissenspotentiale, Kenntnisse und Fähigkeiten *aller* Kinder volkswirtschaftlich zu nutzen. Deswegen ist eine frühzeitige sprachliche Förderung von einigen Kindern auch in Zukunft dringend notwendig.

Literatur:

- Bos u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn 2001.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Fünfter Familienbericht. Bonn 1995.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Sechster Familienbericht. Berlin 2000.
- Deutsches PISA-Konsortium 2001. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Dinkel, R. H.; Luy, M.; Lebok, U.: Die Bildungsbeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lüttinger, P. (Hrsg.): Sozialstrukturanalysen mit dem Mikrozensus. Mannheim 1999, S. 354-375.
- Fielding, N. G./ Fielding J. L.: Linking Data. Beverly Hills 1986.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L.: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (1998) 5, S. 663-678. 2001.
- Jeschek, W.: Ausbildung junger Ausländer in Deutschland: Rückschritte bei der Berufsausbildung. In: DIW-Wochenbericht 27/2002
- Kelle, U./ Erzberger, C.: Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 51 (1999) 3, S. 509-531.
- Nauck, B./ Diefenbach, H./ Petri, K.: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (1998) 5, S. 701-722
- Rauin, U./ Tillmann, K.-J./ Vollstädt, W.: Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G./ Bauer, K.-O. / Klemm, K. (Hrsg.): Aus: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim u.a. (1996), S. 377-414.
- Schulz, A.: Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in einer großstädtischen Region. In: Die deutsche Schule 4 (2000), S. 464-479.