

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Migrationssprachliches Fundament des Konzeptes
„Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“

Verfasserin

Julia Wohlgenannt

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Univ. Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

**„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster,
das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung
weitert.“**

Frank Harris (1856-1931)

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin **Univ. Prof. Mag. Dr. İnci Dirim** bedanken. Durch ihre Betreuung ermöglichte sie mir diese Diplomarbeit zu schreiben. Sie unterstützte mich durch wertvolle Anregungen und hat mich bei der Ausarbeitung dieser Arbeit immer wieder einen Schritt weiter gebracht.

Meinen ganz besonderen Dank möchte ich meinen Eltern aussprechen, die mir das Studium durch ihre finanzielle, und vor allem emotionale Unterstützung ermöglicht haben. Für ihr Verständnis und die Liebe, die sie mir in diesen Jahren entgegen gebracht haben, ein herzliches Danke.

Außerdem möchte ich mich von ganzem Herzen bei allen Menschen bedanken, die mir während meines Studiums und vor allem während des Verfassens meiner Diplomarbeit zur Seite gestanden sind.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit erarbeitet anhand vorhandener vorschulischer Sprachförderkonzeptionen, die Kriterien, die in einem geeigneten sprachlichen Fördermodell vorhanden sein sollten. Die daraus gewonnenen Kriterien werden im Hauptteil der Arbeit herangezogen, und für die Analyse des Konzeptes „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ verwendet. Durch das genaue analysieren, soll sich unter anderem zeigen, von welchem Begriff der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Dornbirner Modell ausgegangen wird. Im Hauptteil wird die strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) angewendet. Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, durch das Einbeziehen wissenschaftlicher Erkenntnisse über Zwei- und Mehrsprachigkeit bereits vorhandene Modelle zu optimieren, damit Kinder eine angemessene Sprachförderung erhalten.

Abstract

This thesis deals with the language support assistance before school enrolment, especially for migrant children. It is divided into three main chapters, each with a different focus. The first chapter deals with the theory of the first and second language acquisition. The second chapter is discussing the criteria of a base concept of language support. These criteria are used in the third chapter, for the analysis of the concept ‘Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn’. The aim of this thesis is to illustrate the differences in language-acquisition of monolingual or bilingual children and integrate them into concepts of language support.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	13
1 Herleitung und Ausweisung der Forschungsfrage	14
2 Pädagogische Relevanz und Disziplinäre Anbindung	16
I Theoretische Fundierung.....	19
1 Sprache und Spracherwerb	19
1.1 Begriffsbestimmung.....	19
1.1.1 Erstsprache	19
1.1.2 Zweitsprache	20
1.1.3 Mehrsprachigkeit.....	21
1.1.4 Bilingualismus.....	22
1.2 Erstspracherwerb.....	22
1.2.1 Spracherwerbstheorien.....	24
1.2.1.1 Behaviourismus.....	25
1.2.1.2 Nativismus.....	25
1.2.1.3 Kognitivismus	25
1.2.1.4 Interaktionismus	26
1.3 Zweitspracherwerb	27
1.3.1 Verläufe des Spracherwerbs.....	29
1.3.1.1 Sprechhandlungen	29
1.3.1.2 Wortschatz.....	30
1.3.1.3 Grammatik.....	31
1.3.2 Theorien des Zweitspracherwerbs.....	31
1.3.2.1 Die Kontrastiv-Hypothese.....	32
1.3.2.2 Die Identitäts-Hypothese.....	33
1.3.2.3 Die Interlanguage-Hypothese.....	33
1.3.2.4 Die Interdependenz- und die Schwellenniveau-Hypothese	34
1.4 Zwei- und Mehrsprachigkeit-Allgemeines	35
1.4.1 Individuelle vs. gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.....	36
1.4.2 Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ bei Gogolin.....	37

2 Sprache und Migration	39
2.1 Begriffsbestimmung	39
2.1.1 Migration	39
2.1.2 Menschen mit Migrationshintergrund	40
2.2 Spracherwerb in der Migration.....	41
2.3 Situation von Kindern mit Migrationshintergrund	43
2.4 Migration in Österreich	44
2.4.1 Migration in Vorarlberg.....	46
2.4.2 Integration und Sprache in Vorarlberg	47
2.5 Migrationspädagogik	48
II Sprachförderung im Kindergarten – Was beinhaltet ein Konzept?	50
1 Sprachförderung im Kindergarten – Allgemeines	50
1.1 Begriffsbestimmung: Sprachförderung – Spracherziehung – Sprachbildung	53
1.2 Funktion von Sprache im Kindergarten.....	55
1.3 Zielgruppe der Sprachförderung.....	57
1.4 Mehrsprachigkeit im Kindergarten.....	57
1.4.1 Standardsprache oder Dialekt.....	60
1.5 Feststellung der individuellen Förderbedürftigkeit	62
1.6 Rolle der PädagogInnen bei der Sprachförderung.....	64
1.7 Die Rolle der Eltern bei der Sprachförderung	65
III Analyse des Sprachförderkonzeptes	69
1 Methodisches Vorgehen	69
1.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	69
1.2 Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse	69
2 Das Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“	72
2.1 Teilbereiche eines Sprachförderkonzeptes	73
2.1.1 Klare Zielsetzung.....	74
2.1.2 Welcher Begriff von Zweisprachigkeit wird verwendet?.....	76
2.1.2.1 Standardsprache oder Dialekt – im Dornbirner Sprachfördermodell	79
2.1.4 Förderbedürftigkeit.....	80

2.1.5 Sprachstandsfeststellung	83
2.1.5.1 SELDAK	84
2.1.5.2 SISMIK	84
2.1.5.3 Wahl des Sprachstandserhebungsverfahrens.....	85
2.1.6 Rolle der PädagogInnen im Dornbirner Sprachfördermodell	87
2.1.7 Rolle der Eltern im Dornbirner Sprachfördermodell	90
IV Resümee.....	92
V Literaturverzeichnis	94
VI Abbildungsverzeichnis	101
VII Eidesstattliche Erklärung.....	103
VIII Lebenslauf.....	105

Einleitung

Sprache nimmt im Bildungskontext eine zentrale Bedeutung ein und ist gleichzeitig Voraussetzung für eine gelungene Integration. Durch den engen Zusammenhang zwischen linguistischen und kognitive Fähigkeiten sowie sozial-emotionalen Kompetenzen ist eine möglichst früh beginnende Sprachförderung der Kinder fundamental, um eine Ausweitung der möglichen sprachlichen Beeinträchtigungen auf andere Entwicklungsbereiche frühzeitig entgegenzuwirken (vgl. Albers 2009, S. 8f).

Sprachförderung stellt somit eine wichtige Maßnahme für einen erfolgreichen Bildungsweg dar. Zudem ist Sprache für die Integration der Kinder von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund wurden in Österreich verschiedene Sprachfördermodelle implementiert, welche ständig weiterentwickelt und adaptiert werden. Der Zielgedanke dieser Fördermaßnahmen ist, dass Kinder beim Schuleintritt ausreichende Deutschkenntnisse besitzen (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009, S. 9f). Kinder mit entsprechendem Förderbedarf sollen laut Hartmann u.a. (2009) daher ein bis eineinhalb Jahre vor Schulbeginn eine geeignete Unterstützung erhalten. Besonders Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind häufig auf die pädagogischen Maßnahmen angewiesen (vgl. ebd., S. 12f).

In Österreich obliegt es den Bundesländern, welche Sprachfördermaßnahmen gesetzt werden, weshalb sich die Maßnahmen der einzelnen Bundesländer bedeutend unterscheiden. Allen elementaren Bildungseinrichtungen gemeinsam ist jedoch der Auftrag, eine angemessene Sprachförderung für Kinder anzubieten. Um gerechte Bildungschancen zu gewährleisten, müssen für Kinder ausreichend Anreize zum Spracherwerb angeboten werden. Zusätzliche PädagogInnen sollen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sowohl in ihrer Muttersprache, als auch in ihrer Zweitsprache unterstützen (vgl. ebd.).

Angesichts der Tatsache, dass in Österreich eine Fülle von unterschiedlichen Sprachfördermodellen Anwendung finden, sollen im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit Kriterien für ein angemessenes Sprachfördermodell herausgearbeitet werden. Im Anschluss daran wird das Dornbirner Sprachfördermodell im Bundesland Vorarlberg anhand dieser konstatierten Kategorien genauer untersucht. Das Vorarlberger Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ wurde einerseits aufgrund des persönlichen Bezugs ausgesucht, andererseits weil Vorarlberg nach Wien die höchsten Einwanderungszahlen aufweist (vgl. Statistik Austria 2011a).

Die Arbeit ist unterteilt in drei Hauptteile. Das erste Kapitel *Theoretische Fundierung* gibt einen Überblick über die wichtigsten theoretischen Grundlagen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutend sind. An dieser Stelle werden die wichtigsten Begriffe erläutert, um anschließend auf den Erst- bzw. Zweitspracherwerb eingehen zu können. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Migration diskutiert, damit die Bedeutung der Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund, welche im Zentrum des nachfolgenden Kapitels steht, bewusst gemacht werden kann.

Das zweite Kapitel *Sprachförderung im Kindergarten – Was beinhaltet ein Konzept?* setzt sich mit den Bereichen auseinander, die in einem linguistischen Fördermodell inkludiert sein sollten. Dieser Teil der Arbeit stellt die Grundlage für die nachfolgende Analyse des Konzeptes „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“ dar. Die Analyse im dritten Kapitel stützt sich einerseits auf die herausgearbeiteten Kriterien eines adäquaten Sprachförderkonzeptes und andererseits auf die Erkenntnisse der Publikation „Sprachförderung im Kindergarten“ von Reich (2008).

Die Arbeit endet mit einem Resümee, in dem die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der zu Beginn formulierten Forschungsfrage übersichtlich dargestellt werden.

1 Herleitung und Ausweisung der Forschungsfrage

Die schlechten Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, wie zum Beispiel der PISA-Studie, machten auf Defizite aufmerksam, die in österreichischen Schulen vorzufinden sind. Nach Kerschhofer-Puhalo und Plutzar (2009) fiel dabei ein besonderes Augenmerk auf Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Leider wurden in der Vergangenheit oft die Schwächen bei den Schülern selbst und nicht am Bildungssystem oder bei den Ausbildungen der PädagogInnen verortet. Die politischen Diskussionen thematisieren dabei die schlechten Sprachkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund und sehen darin die Antwort auf die schlechten Ergebnisse in den Vergleichsstudien (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009, S. 10).

Ehlich (2007) meint dazu, dass Bildungseinrichtungen über lange Zeit nur einen unkritischen Anpassungsappell an Kinder mit Migrationshintergrund richteten. Diese Kinder galten vor allem in Bezug auf Spracherwerbsprozesse als Problemfälle. Folglich

waren Kinder mit Migrationshintergrund im Sonderschulwesen überproportional vertreten (vgl. Ehlich 2007, S. 28).

Die Sprachförderkonzepte stellten die Förderung der Zweitsprache in den Mittelpunkt und ließen die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund oft völlig außen vor. Jedoch wird seit ein paar Jahren in Förderkonzeptionen auch auf die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder Bezug genommen und dadurch erlangten die Sprachen wesentlich mehr Wertschätzung als zuvor. Aktuelle Studien haben gezeigt, dass die Einstellung des politischen und sozialen Umfelds gegenüber Mehrsprachigkeit starken Einfluss auf den Erfolg des Spracherwerbs der Kinder hat (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009, S. 10ff).

Diese Tatsache sowie die Aktualität des Themas und die Präsenz in den Medien, führten zu der Idee, ein bestimmtes österreichisches Sprachfördermodell im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit genauer zu beleuchten. Das Sprachförderkonzept soll im Hinblick auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit analysiert werden und führt somit zu folgender Forschungsfrage:

**Ist im Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“
tatsächlich ein migrationssprachlich angemessenes Verständnis von
Zweisprachigkeit vorhanden?**

Durch diese Fragestellung ergeben sich folgende untergeordnete Problembereiche:

- Was soll ein linguistisches Sprachfördermodell im Kindergarten beinhalten?
- Mit welchem Begriff von Zweisprachigkeit wird im Dornbirner Sprachförderkonzept gearbeitet?

Die Ergebnisse die aus der Analyse und der Fragestellung gewonnen werden, sollen sichtbar machen, wie im neu erarbeiteten Dornbirner Sprachfördermodell mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird. Durch die genaue Beleuchtung des vorhandenen Verständnisses von Mehrsprachigkeit können im direkten Vergleich mit vorhandenen Studien gegebenenfalls gelungene Sichtweisen verstärkt und lückenhafte Aspekte vervollständigt werden. Dies soll als präventive Maßnahme dienen, wie im nachfolgenden Kapitel ausführlich erläutert wird.

2 Pädagogische Relevanz und Disziplinäre Anbindung

Sprache ist eine Schlüsselkompetenz und stellt unser wichtigstes Kommunikationsmedium dar. Für erfolgreiche Bildungsprozesse ist die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und sich mitzuteilen unerlässlich und wird deshalb in unzähligen wissenschaftlichen Disziplinen ausführlich untersucht (vgl. Hellrung 2002, S. 7). Für sprachliche Bildungsmaßnahmen und für das Thema Mehrsprachigkeit sind laut Fürstenau (2011) folgende Disziplinen wesentlich:

- Die *Psycholinguistik* untersucht die Sprachaneignung von zwei- oder mehrsprachigen Kindern.
- Die *Soziolinguistik* analysiert die linguistische Entwicklung und das Verhalten in Bezug auf Sprache von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit sozialen Faktoren und bezieht die Einflussnahme von gesellschaftlichen Aspekten oder *sprachlichen Varietäten* mit ein.
- Die *Soziologie der Erziehung* zeigt die Verknüpfungen „zwischen sozio-ökonomischer Herkunft, sprachlicher Erziehung und Schulerfolg auf“ (Fürstenau 2011, S. 25). Schullinguistische Konzeptionen in Bezug auf die Handhabung von Mehrsprachigkeit werden aus *sozialpolitischer* und *historischer* Sichtweise betrachtet.
- Die *Erziehungswissenschaft* beschäftigt sich unter verschiedensten Blickwinkeln mit dem Thema Mehrsprachigkeit. In Bezug auf den Unterricht werden pädagogische Handlungsweisen in mehrsprachigen Klassen ausgearbeitet.
- In der *Schulentwicklungsforschung* wird Mehrsprachigkeit aufgrund von Migration für die Weiterentwicklung von Schulen miteinbezogen.
- Die *Interkulturelle Erziehungswissenschaft* berücksichtigt die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mitbringen und erkennt die damit einhergehenden unterschiedlichen Lernbedingungen an. Die Heterogenität der Schüler ist nach Fürstenau zu beachten, indem ihnen Wertschätzung bekundet wird und ungeachtet der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen die gleichen Bildungsmöglichkeiten eingeräumt werden sollen (vgl. Fürstenau 2011, S. 25).

Auch wenn mittlerweile in den unterschiedlichsten Disziplinen auf den Begriff der Mehrsprachigkeit umfassend eingegangen wird, zeigen die Ergebnisse einer Studie, die

im Schuljahr 2010/11 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur durchgeführt wurde, noch immer eine überproportionale Repräsentanz von SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Sonderschulwesen. Der Studie zufolge haben 18,4 % der gesamten österreichischen Schülerpopulation eine andere Muttersprache als Deutsch. Auffallend ist jedoch, dass 28,5 % dieser Schülergruppe im Sonderschulwesen vertreten sind. Zahlreiche Untersuchungen versuchen aufzuklären, wie es zu dieser Überproportionalität im Sonderschulwesen kommt (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2012, S. 24).

Außerdem wird die hohe Anzahl an mehrsprachigen Kindern in Kindergärten in den letzten Jahren häufig in der Öffentlichkeit thematisiert und führt zu bildungspolitischen Maßnahmen der zuständigen Institutionen. Allerdings wird das Thema meist nur von der Seite der mangelhaften Deutschkenntnisse betrachtet. Zwar werden die unterschiedlichen Sprachen schon vermehrt in den Kindergartenalltag integriert, eine konzeptionelle Auseinandersetzung findet jedoch in sehr unterschiedlichem Maße statt (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011, S. 13).

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Kriterien für ein Sprachfördermodell zu erfassen und zu vervollständigen, mit dem Zweck, bereits vorhandene Modelle zu optimieren, damit Kinder angemessen gefördert werden können. Um eine angemessene Konzeption von Sprachförderung auszuarbeiten, bedarf es an erster Stelle an detailliertem Wissen über die Grundlagen des kindlichen Spracherwerbs.

I Theoretische Fundierung

1 Sprache und Spracherwerb

1.1 Begriffsbestimmung

Damit über ein bestimmtes Thema gesprochen werden kann und Missverständnisse weitestgehend vermieden werden können, ist eine genaue Definition der Begriffe von Bedeutung. Günther (2010, S. 102) meint dazu:

„Begriffe sind dann nützlich und brauchbar, wenn sie zum einen präzise sind, d.h. der Kommunikationspartner kann bei einem Ereignis erkennen, was zum Begriff gehört und was nicht, und zum anderen konsistent sind, d.h. alle Kommunikationspartner kommen bei der Definition zum gleichen Ergebnis.“

Aus diesen Gründen werden nachfolgend die wichtigsten Begriffe, die im ersten Kapitel der Arbeit von Bedeutung sind, vorgestellt.

1.1.1 Erstsprache

Der Begriff der Erstsprache, oder auch Muttersprache bzw. Primärsprache, hat verschiedene Bedeutungen, meint jedoch meist jene Sprache, welche von Geburt an im familiären Umfeld erlernt wird (vgl. Ahrenholz 2010, S. 3). Gemäß Rösch (2011) setzt der Erstspracherwerb bereits nach der Geburt ein, erfolgt analog zu den anderen Entwicklungsphasen und beschreibt auch den Erwerb von mehr als einer Sprache (vgl. Rösch 2011, S. 11).

Laut Günther und Günther (2004) ist die Muttersprache, „die Erst- und Primärsprache, die von frühester Kindheit an gesprochene Sprache“ (ebd., S. 33).

Wie Klein (1992) unterstreicht ist der Erstspracherwerb in zweifacher Weise primär: es ist die erste Sprache, die erworben wird und meist für den Sprecher auch die wichtigste, unabhängig vom Fähigkeitsniveau der jeweiligen Sprache. Des Weiteren kann der Begriff auf die Bedeutung der *Abstammung* hinweisen und die Auffassung, dass die Sprache der Mutter selbstverständlich auch mit der zuerst gelernten Sprache übereinstimmt (vgl. Klein 1992, S. 15). Dieses Konzept der Muttersprache beinhaltet

eine *Normalitätsvorstellung*, welche durch Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als ihre Muttersprache anführen, entkräftet werden kann (vgl. Fürstenau 2011, S. 31).

Auch Porsché (1983) kritisiert diese Vorstellung, die mit dem Begriff der Muttersprache einhergeht. Er meint, das Missverständliche an der traditionellen Bezeichnung Muttersprache ist die Auffassung, dass es für jeden Menschen nur eine einzige Sprache gibt, die über folgende Kriterien gleichzeitig verfügt: „Sprache der Mutter, Sprache der Heimat, erste Sprache der Kindheit, Sprache der Nation, lebenslange Sprache des spontanen Ausdrucks, vielleicht auch noch die Sprache der Ahnen“ (Porsché 1983, S. 42f).

Es kann aber durchaus vorkommen, dass nicht alle Eigenschaften auf eine einzige Sprache zutreffen, sie können sich sehr wohl auf mehrere Sprachen verteilen (vgl. ebd.).

1.1.2 Zweitsprache

Als Zweitsprache wird laut Günther und Günther (2004) jene Sprache bezeichnet, die nach der Erstsprache erworben wird und verweist somit auf die zeitliche Reihenfolge des Spracherwerbs. Häufig ist damit auch eine Alternativsprache gemeint, welche für das Leben in einer neuen Gesellschaft benötigt wird (vgl. Günther/Günther 2004, S. 33). Für den Zweitspracherwerb ist die Erstsprache deshalb bedeutend, weil die Sprachfähigkeiten in der Erstsprache, laut Günther und Günther, als Grundlage für jeden weiteren Spracherwerb dienen (vgl. ebd.). Denn dadurch kann sich der Lerner bei der Aneignung einer Zweitsprache auf eine Vielzahl von „Strategien, Fertigkeiten und Mechanismen insbesondere interaktionaler, kognitiver und universal-grammatischer Art stützen und muss diese Fähigkeiten nicht aufs Neue ausbilden“ (ebd., S. 34).

Die Zweitsprache ist meist von größerer Bedeutung als eine Fremdsprache, da sie im Alltag notwendig und existenziell ist. Sie stellt ein Kommunikationsmittel in einer fremden Gesellschaft dar. Der frühe Erwerb einer Zweitsprache zeigt Vorteile im Bereich der mündlichen Kommunikation und wirkt sich positiv auf eine akzentfreie Aussprache aus. Jedoch im semantischen und syntaktischen Bereich, wo komplexere Kompetenzen benötigt werden, kann mit keinem linguistischen Nutzen für zweisprachige Kinder gerechnet werden (vgl. Ulrich 1987, S. 34).

Erfolgt der Erwerb einer neuen Sprache schon ab dem 3. Lebensjahr, wird dies als *früher oder kindlicher Zweitspracherwerb* bezeichnet, da in diesem Alter neuronale und kognitive Fähigkeiten einer Erstsprache bereits ausgebildet sind und darauf aufgebaut werden kann (vgl. Rösch 2011, S. 11).

Im Gegensatz dazu steht der Zweitspracherwerb von Erwachsenen, welcher sich durch die schon vorhandenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten unterscheidet. Lange Zeit wurde lange davon ausgegangen, dass die Entwicklung der Gehirnhälften nach Abschluss der Pubertät beendet ist und dies bedeutenden Einfluss auf den Spracherwerb hat. Durch neuere Erkenntnisse über die Ausbildung des Gehirns, speziell bezüglich Lateralisierung und Plastizität, wird eine kritische Phase in Frage gestellt (vgl. Klein 2000, S. 537ff).

Dessen ungeachtet gibt es einige Differenzen zwischen dem kindlichen und erwachsenen Zweitspracherwerb, die eine Einteilung nach Alter sinnvoll machen (vgl. Ahrenholz 2010, S. 6). Darüber hinaus gibt es auch im Hinblick auf die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen einen großen Unterschied, in welchem Alter die zweite Sprache erworben wird (vgl. Gogolin 2005, S. 13).

Eine Klassifikation der Altersgruppen von Klein (1992) und in einer detaillierteren Form von Ehlich (2007), wird in Kapitel 1.3 genauer erläutert.

1.1.3 Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit findet sich in der Literatur oft synonym verwendet mit Zweisprachigkeit. Gogolin (2005) verwendet den Begriff der Mehrsprachigkeit hingegen im Konsens der gesellschaftlichen Situation, in der viele unterschiedliche Sprachen präsent sind. Um die individuelle sprachliche Situation eines Menschen zu beschreiben, greift Gogolin auf den Terminus *Zweisprachigkeit* zurück, auch wenn im Leben der Kinder mit Migrationshintergrund häufig mehr als zwei Sprachen von Bedeutung sind (vgl. Gogolin 2005, S. 13). Einen besonderen Begriff der Mehrsprachigkeit hat Gogolin (1988) mit dem Begriff der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit* geprägt. Diese Bezeichnung bezieht mehr als nur die sprachlichen Kompetenzen mit ein, worauf in Kapitel 1.4.2 näher eingegangen wird (vgl. Wagner 2007, S. 192).

1.1.4 Bilingualismus

Wörtlich übersetzt bedeutet Bilingualismus „Zweisprachigkeit“, wird aber auch oft synonym mit dem Begriff Mehrsprachigkeit verwendet (Günther/Günther 2004, S. 36). Es werden zwei Formen des Bilingualismus unterschieden: Auf der einen Seite steht Bilingualismus als Kompetenz, die sich mit den Fähigkeiten der Erst- und Zweitsprache auseinandersetzt. Auf der anderen Seite kann Bilingualismus als Funktion gesehen werden, die sich mit der Art und dem Ausmaß der beiden Sprachen beschäftigt (vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 15).

1.2 Erstspracherwerb

Der Spracherwerb vollzieht sich in einem langen und komplexen Prozess, welcher vor allem in der Anfangsphase (zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr) von außen beobachtbar ist. Jedoch erfolgt die Sprachaneignung, nach Ehlich (2008), meist so selbstverständlich, dass die Umwelt ihr nur wenig Beachtung schenkt. Vermutlich ist der Spracherwerb gerade deshalb in der Wissenschaft erst spät als eigenes Forschungsobjekt entdeckt worden. Anfangs wurden darüber hinaus nur einsprachige Kinder in die Forschung miteinbezogen. Da die Sprachaneignung ein sehr junges Forschungsgebiet darstellt, ist das Wissen darüber noch relativ begrenzt (vgl. Ehlich 2008, S.9).

Nach Ehlich ist der Forschungsstand des kindlichen Spracherwerbs sehr heterogen, wird meist nur nach bestimmten Schwerpunkten erforscht und weist erhebliche Lücken auf. Schwerpunkte bei der Spracherwerbsforschung „sind oft von allgemeinen wissenschaftlichen Fragestellungen der beteiligten Forschungsrichtungen bestimmt, also nicht primär aus dem Blick auf diese Aneignung selbst gewonnen“ (ebd., S. 22). Das Wissen über Spracherwerb bildet, so Ehlich weiter, das Forschungsinteresse der verschiedenen Fachrichtungen ab. Die Psychologie ist in dieser Hinsicht sehr bedeutend. Des Weiteren forscht die Linguistik, die Pädagogik und auch andere Disziplinen, wie die Anthropologie und Neurologie, über Sprachaneignungsprozesse (vgl. ebd., S. 23).

Aus diesem Grund gibt es für einzelne Sprachphasen, Altersstufen und den Erwerb von unterschiedlichen Sprachen mehr Forschungsergebnisse als für andere Bereiche. Ehlich merkt an, dass über den monolingualen Spracherwerb, die Altersstufe von 0 bis 3

Jahren und über die Aneignung der englischen Sprache ausführlichere Erkenntnisse vorhanden sind. Der Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen ist, im Vergleich dazu, weniger untersucht worden (vgl. ebd., S. 23).

Für Kinder stellt der Spracherwerb ein wichtiges Mittel dar, um mit der Umwelt und ihren Bezugspersonen in Kontakt treten zu können und zum Ausdruck von Bedürfnissen (vgl. Ehlich 2007, S. 18). Somit ist Sprache von Beginn ihres Erwerbs an eine „Struktur, die für Funktionen und deren Realisierung“ notwendig ist (ebd., S. 18). Sprachkonzepte, die deren Funktion in den Mittelpunkt rücken, werden als „pragmatische oder handlungstheoretische Auffassungen von Sprache“ bezeichnet (ebd., S. 18). Der Erwerb der Sprache stellt einen komplexen Prozess dar, der bei der Geburt, mit der Entwicklung von basalen kognitiven Fähigkeiten beginnt. Die Dauer des Spracherwerbsprozesses kann nur schwer definiert werden (vgl. ebd., S. 34). Ehlich meint dazu:

„Satz- und wortzentrierte Fragestellungen, besonders solche eines radikalen oder auch eines gemäßigten Nativismus, sehen den Erwerb von Morphologie und Syntax zu wesentlichen Teilen bis in die Mitte des dritten Lebensjahres abgeschlossen“ (Ehlich 2007, S. 21).

In anderen Darstellungen wird der Zeitraum der Sprachaneignung bis ins Alter der Pubertät angenommen (vgl. ebd., S. 21). Die ersten 12 Lebensjahre sind auch für die Sprachforschung von Bedeutung und ihre unterschiedlichen Phasen werden genauer in den Blick genommen. Ehlich unterteilt die Sprachaneignung in die drei Phasen von 0-3, 3-6 und 6-12 Jahre (vgl. ebd., S. 34).

In der ersten Phase bildet das Kind laut Ehlich die grundlegenden kognitiven Fähigkeiten aus, welche die Voraussetzung für den Spracherwerb darstellen. Die darauf folgende Phase zeichnet sich durch das veränderte soziale Umfeld des Kindes aus. Das Kind besucht den Kindergarten und die Vorschule und muss lernen auf unbekannte Menschen zu reagieren, ohne den Rückhalt der Eltern zu haben. Das Kind lernt in dieser Phase die eigenen Bedürfnisse klar auszudrücken und auf Anweisungen adäquat zu reagieren. In diesem Abschnitt werden Kinder in Bezug auf die sprachlichen Erwartungen noch geschont. Sprachliche Unzulänglichkeiten, die in diesem Zeitabschnitt auftreten, können meist ohne gravierende Auswirkungen auf den späteren Sprachverlauf abgewendet werden. Mit der Einschulung im Alter von sechs Jahren

muss das Kind jedoch die Fähigkeit besitzen, den neuen Anforderungen sprachlich gerecht zu werden. Sprachliche Mängel haben unter anderem, laut Ehlich, oft unmittelbare Auswirkungen auf den weiteren Schulverlauf (vgl. ebd., S. 34).

Grimm (2003) weist ebenfalls auf die Folgen einer Verharmlosung von Entwicklungsverzögerungen hin. Sie unterteilt die Sprachaneignung in vier Phasen, wobei die dritte Phase mit einer Entwicklung der spezifischen Hemisphären einhergeht. Nach der Beendigung dieser Phase könnte sich laut Grimm das *Entwicklungsfenster* schließen. Demnach ist Sprachförderung, welche erst kurz vor Schulbeginn einsetzt, eindeutig zu spät angelegt. Fundamentale Fähigkeiten, die in dieser Phase nicht erlernt werden, bleiben laut Grimm mangelhaft. Diese Mängel grenzen die Kinder für alle weiteren Lern- bzw. Sozialisationsentwicklungen ab und sind kaum mehr aufzuholen (vgl. ebd., S. 133). Damit diese Defizite vermieden werden können, bedarf es eines ausführlichen Wissens über den genauen Ablauf des Spracherwerbs. Dazu wurden in der Vergangenheit verschiedene Theorien aufgestellt, die im Folgenden erläutert werden.

1.2.1 Spracherwerbstheorien

Der kindliche Spracherwerb wird laut Albers (2009) durch unterschiedliche Theorien, die das Augenmerk auf jeweils unterschiedliche Facetten legen, zu erklären versucht. In der Vergangenheit wurden je nach Auffassung die endogenen und exogenen Einflüsse auf den Spracherwerb unterschiedlich miteinbezogen. Die verschiedenen Spracherwerbstheorien basieren auf unterschiedlichen Grundlagen und beschäftigen sich mit jeweils unterschiedlichen Gesichtspunkten der Sprache (vgl. Albers 2009, S. 17).

Die langjährige Debatte, welche Theorie die Realität abbildet, polarisiert die unterschiedlichen Theorien und dies führt laut Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996) zu einem konvergenten Spracherwerbsmodell (vgl. ebd., S. 11). Erst in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann die deutsche Spracherwerbsforschung, angloamerikanische Theorien auf die eigene Situation zu übertragen (vgl. Günther/Günther 2004, S. 47). Nachfolgend werden die verschiedenen Theorien des Spracherwerbs beschrieben.

1.2.1.1 Behaviourismus

Die lerntheoretische Vorstellung von Sprache besagt, dass Kinder alle Verhaltensweisen nach den gleichen Grundsätzen erlernen – so auch die Sprache. Skinner, der wichtigste Vertreter des Behaviourismus, geht davon aus, dass Kinder die Sprache der Erwachsenen imitieren. Dieses Verhalten wird durch Belohnung verstärkt. Laut Skinner handelt es sich um „Verhaltensgewohnheiten“ des Menschen, die Sprache möglich macht. Das Kind nimmt in dieser Vorstellung eine passive Rolle ein und erwirbt Sprache rein durch die Außenwelt, ohne grammatische Regeln zu bilden. In diesem Ansatz kommt den Bezugspersonen eine große Bedeutung zu, da sie in der Lage sind den Erwerb der Sprache zu unterstützen (vgl. Günther/Günther 2004, S. 47f).

1.2.1.2 Nativismus

Der nativistische Ansatz sieht den Spracherwerb als einen Prozess der Reifung an, welcher genetisch bedingt und angeboren ist. Sprache wird als eine Fähigkeit betrachtet, die ausschließlich dem Menschen zukommt. Chomsky (1969), als wichtigster Vertreter des Nativismus, postuliert, dass die menschliche Sprache genetisch vorbestimmt ist und nach determinierten Gesetzmäßigkeiten abläuft (Günther/Günther 2004, S. 48). Das Lernen einer Sprache ist laut der nativistischen Position nicht erlernt, und somit ist die Umwelt für den Spracherwerb von geringer Bedeutung, da der Erwerb der Sprache in allen Sprachen und Kulturen ähnlich abläuft. Laut Chomsky wäre der Spracherwerb nicht möglich, wenn Kinder sich allein an die fehlerhaften und fragmentarischen Sätze ihrer Umgebung halten müssten, um Sprache zu erlernen (vgl. Günther/Günther 2004, S. 48). Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996) sehen den Nativismus als eine *inside-out-Theorie*, die davon ausgeht, dass Sprache von Geburt an im Kind vorhanden ist und sich parallel mit der Ausbildung der Organe entwickelt. Der Spracherwerb ist genetisch vorgegeben und wird weiterentwickelt durch Anreize von außen (vgl. ebd., S. 17).

1.2.1.3 Kognitivismus

Einer der wichtigsten Vertreter des Kognitivismus ist der Entwicklungspsychologe Piaget, der davon ausgeht, dass der Spracherwerb mit der *allgemeinen kognitiven Entwicklung* einhergeht (vgl. Günther/Günther 2004, S. 48). Er vertritt die Meinung, dass die Fähigkeit des Spracherwerbs nicht von Geburt an vorhanden ist und die

Imitation der Bezugspersonen auch keinen Einfluss auf den Spracherwerb hat (vgl. Günther/Günther 2004, S. 48f). „Das Kind erwirbt die Sprache durch die ständige Auseinandersetzung – insbesondere die kognitive – mit seiner Umwelt, mit den Menschen und den Dingen“ (ebd., S. 49). Für den Kognitivismus ist der Beginn der Sprache in der „sensomotorischen Phase [angelegt], d.h., Wahrnehmung und Bewegung bilden die Basis der sprachlichen Entwicklung“ (ebd., S. 49).

1.2.1.4 Interaktionismus

Die Vertreter des Interaktionismus sind der Meinung, dass Sprache aus „sprachlichen Strukturen, Strategien und auch Regeln“ besteht (ebd., S. 50). Die Aneignung der Erstsprache erfolgt demnach durch eine Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt und hat seinen Ursprung schon in der vorsprachlichen Kommunikation des Säuglings mit seinen Bezugspersonen. Die Handlungen der Mutter sind vom Beginn an sprachlich und somit wird die Mutter zum Sprachvorbild des Kindes, welches vorerst nur körpersprachlich reagieren kann (vgl. ebd.).

Sprache wird durch Integration des situativen und sozialen Umfelds, von den primären Bezugspersonen erlernt. Sprache und Kommunikation sind demnach miteinander verwoben und werden im Interaktionismus als „Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen“ gesehen (ebd., S. 50). Die wichtigste Aufgabe im Spracherwerbsprozess kommt den Eltern zu. Die Bezugspersonen sind verpflichtet ihre Sprache an das Fähigkeitsniveau des Kindes anzugleichen, damit es für das Kind verständlicher ist und der Erwerb dadurch leichter fällt. Nach Auffassung der Interaktionisten ist die Aneignung von Sprache keine angeborene Fähigkeit und hat auch nichts mit Konditionierung oder Imitation zu tun. In diesem Ansatz ist die Aufgabe der PädagogInnen den Kindern kommunikationsfördernde Situationen zu offerieren, damit die Aneignung der Sprache gefördert wird (vgl. Günther/Günther 2004, S. 50).

Nach Günther und Günther (2004) liefert keiner der vier Ansätze zum Spracherwerb eine geeignete oder zufriedenstellende Erklärung (vgl. ebd., S. 50). Durch die Konzentration auf einen zentralen Gesichtspunkt „geht der Blick für das komplexe, hochsensible und damit auffällige multifunktionale Beziehungsgeflecht der

menschlichen Sprache verloren“ (ebd., S. 50). Der behaviouristische, nativistische, kognitive, sowie der interaktionistische Ansatz sollten „weder isoliert noch additiv betrachtet werden, sondern sind im Sinne eines integrativen und natürlichen Spracherwerbskonzeptes zu verstehen, wobei unterschiedliche Aspekte des Spracherwerbs beleuchtet werden“ (ebd., S. 50).

1.3 Zweitspracherwerb

Das Themengebiet Zwei- und Mehrsprachigkeit, welches ursprünglich ein Bereich der Linguistik darstellte, wird vor allem seit den Resultaten der PISA-Studie auch aus dem Fokus der Erziehungswissenschaft beleuchtet (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S. 99).

Die Zweisprachigkeit ist dadurch charakterisiert, dass eine Person mehr als eine Sprache verwendet (vgl. Sani 2005, S. 74). Rösch (2011) definiert Zweitsprache genauer und spricht von einem Zweitspracherwerb, wenn „Kinder ab dem dritten Lebensjahr mit einer oder mehreren weiteren Sprachen“ in Kontakt kommen (ebd., S. 11). Die Zweitsprache hat einen zentralen Stellenwert, da sie zur „kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen“ dient (ebd., S.11).

Bei der Aneignung von mehr als einer Sprache gibt es laut Ehlich (2008) drei verschiedene Gruppen. Manche Kinder werden von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen konfrontiert und lernen beide Sprachen in gleichem Maße. Häufiger erwerben Kinder jedoch zuerst ihre Herkunftssprache und kommen erst später mit der Sprache des Landes in Kontakt. Weiters gibt es noch eine kleine Anzahl von Kindern, die erst später einwandern und somit auf eine schon gut ausgeprägte Erstsprache aufbauen können. In allen drei Fällen unterscheiden sich die Normalitätserwartungen voneinander. Deshalb ist es wichtig, auf die Kinder individuell einzugehen und die Normalitätserwartung aus der Situation heraus zu bilden (vgl. Ehlich 2008, S. 27).

Rösch (2011) nimmt, wie in Abbildung 1 dargestellt, angelehnt an die Kategorisierung von Klein (1992), eine Klassifikation in bestimmte Altersstufen vor. Diese tabellarisch dargestellte Unterteilung wurde in Anlehnung an Ehlich (2007) nochmals verfeinert und zeigt die Abgrenzung zwischen mono- oder bilinguaalem Erstspracherwerb, frühem Zweitspracherwerb von Kindern, Zweitspracherwerb von Kindern und dem Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen.

Alter etwa	Erwerb Sprache A	Erwerb Sprache B	Name
0-3 Jahre	+	-	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb (Doppelspracherwerb)
3-6 Jahre	+	+	Früher Zweitspracherwerb von Kindern
6-12 Jahre	(+)	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	-	+	Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Abbildung 1: Einteilung des Spracherwerbs nach Lebensalter (Rösch 2011, S. 11).

Der Terminus *Zweitspracherwerb* wird laut Rösch altersunabhängig eingesetzt, um die zahlreichen Überschneidungen zwischen dem kindlichen Zweitspracherwerb und dem von Jugendlichen und Erwachsenen, aufzuzeigen und die Unterschiede zum Erstspracherwerb zu verdeutlichen (vgl. ebd.). Für die vorliegende Arbeit, die sich vorwiegend mit dem Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund beschäftigt, ist die Phase des frühen Zweitspracherwerbs im Alter von 3-6 Jahren von zentraler Bedeutung. In der dritten Altersgruppe wurde in Abbildung 1 die Sprache A eingeklammert. Dies zeigt den Umstand, dass Kinder mit Migrationshintergrund, welche in eine deutsche Schule gehen und dort der Unterricht ausschließlich in Deutsch stattfindet, zwar die Zweitsprache erlernen sollen, jedoch im Spracherwerb der Erstsprache gestört werden:

„Denn sie hören und sprechen diese Sprache seit ihrer Geburt, können sie aber nicht in gleicher Weise weiterentwickeln wie Kinder, die das Lesen und Schreiben in ihrer Sprache A [Erstsprache] lernen, sie als Bildungs- und Instruktionssprache in verschiedenen Fächern erfahren“
(Rösch 2011, S. 12).

Reichs eng gefasster Begriff von Zweisprachigkeit überschneidet sich mit der Definition von Rösch. Er versteht darunter die „Fähigkeit eines Menschen, Elemente

und Strukturen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Kommunikation einzusetzen“ (Reich 2009, S. 14). Wie stark diese Fähigkeit ausgebildet sein muss, damit sie unter den Begriff *Zweisprachigkeit* fällt, kann nicht genau abgesteckt werden (vgl. ebd.). Zweisprachigkeit ist eine „dynamische und eine in sich gegliederte Größe“ und es werden dabei „mehrere sprachliche Teilfähigkeiten“ erworben (ebd., S. 14). Unter Teilfähigkeiten kann „intralingual – die Fähigkeiten in den verschiedenen Teilbereichen in der Erstsprache und in der Zweitsprache und – interlingual – die Fähigkeiten in den verschiedenen Teilbereichen beider Sprachen“ unterschieden werden (ebd., S. 14).

1.3.1 Verläufe des Spracherwerbs

Die elementaren Übereinstimmungen von Sprachen ermöglichen laut Reich (2009) eine einheitliche Unterteilung in Teilbereiche der Erst- und Zweitsprache. Reich differenziert zwischen *Sprechhandlungen*, *Wortschatz* und *Grammatik*. Im Erwerbsprozess der Erst- und Zweitsprache gibt es immer wieder Phasen, bei der die Fähigkeiten der einen oder anderen Sprache dominant sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang, welche Sprache das Kind bevorzugt, in welchen Situationen welche Sprache eingesetzt wird und welche Interferenzen bestehen (vgl. ebd., S. 14).

1.3.1.1 Sprechhandlungen

Im Kindergarten wird das Kind mit einer zweiten Sprachgemeinschaft konfrontiert, welche andere Sprechhandlungen einbringt als die Familie. Normalerweise stellt die familiäre Handlungsweise die Grundlage dar, auf der alle weiteren Fähigkeiten aufbauen und sich im weiteren Verlauf gegenseitig beeinflussen (vgl. Reich 2009, S. 15). Mit dem Beginn der ersten Lautäußerungen bis etwa zum dritten Lebensjahr verständigen sich die Kinder hauptsächlich mit Erwachsenen und älteren Geschwistern. Diese Bezugspersonen versuchen zu begreifen, was das Kind möchte, wiederholen das Gesagte und führen es weiter aus. Ab dem dritten Lebensjahr wird die Verständigung mit Kindern im gleichen Alter bedeutend und dient als Antrieb für die Entwicklung weiterer Fähigkeiten (vgl. ebd.). KindergartenpädagogInnen agieren im Gegensatz zur Familie zweckgerichteter,

„etwa in dem sie Fragen stellen, die nicht als Bitte um Mitteilung eines unbekannten Sachverhalts gemeint sind, sondern als Versuche zur Feststellung eines Wissensstandes, oder indem sie Mitteilungen machen oder Meinungen äußern, die verfügbares Wissen der Kinder aktivieren sollen“ (Reich 2009, S. 16).

Die Kinder entwickeln die Fähigkeit darauf zu antworten indem sie *Wissen* oder *Nichtwissen* ausdrücken, „auf w-Fragen mit Mitteilungen oder Vermutungen, auch Deutungen, Interpretationen oder Bewertungen, auf ‚pädagogische Mitteilungen‘ mit eigenen weiterführenden Mitteilungen“ reagieren können (ebd., S. 16). Der Erwerb der sprachlichen Handlungsweisen korreliert mit dem sozialen und kognitiven Fortschritt und erfolgt bei Zwei- oder Mehrsprachigen *sprachübergreifend* (vgl. ebd.). Die Voraussetzung dafür stellt das Vorhandensein „lexikalischer und grammatischer Mittel, die zur Ausführung der Sprechhandlungen nötig werden, in beiden Sprachen“ dar (ebd., S. 16). Wenn das nicht vorhanden ist, bedarf es in der weniger ausgebildeten Sprache einer Aufarbeitung der Entwicklungsrückstände, damit sie mit der besser ausgebildeten Sprache mithalten kann (vgl. ebd., S. 17).

1.3.1.2 Wortschatz

Reich (2009) unterteilt den lexikalischen Erwerbsverlauf in drei Phasen. Die ersten fünfzig Wörter werden innerhalb der ersten Phase, etwa im zweiten Lebensjahr erworben. In der nächsten Phase werden darüber hinaus circa zwei- bis dreihundert Wörter erlernt und in der dritten Phase werden weitere neun- bis zwölfhundert Wörter angeeignet. Bei Zweisprachigen erfolgt von Beginn an ein *sprachspezifischer* Erwerb (vgl. Reich 2009, S. 17f). Die Theorie, dass bei einem parallelen Spracherwerb von zwei Sprachen, ein *gemeinsamer* Wortschatz erlernt wird, konnte laut De Houwer (2005) entkräftet werden (vgl. ebd., S. 30ff). Dennoch kann der Sinngehalt der Wörter transferiert werden, „einzelne Wörter aus der einen in die andere Sprache übernommen und lexikalisch-semantische Lernprozesse in der schwächeren Sprache durch den Wortschatzbestand der stärkeren Sprache unterstützt werden“ (Reich 2009, S. 18).

Durch den Besuch des Kindergartens erwirbt das Kind einen bereichsspezifischen Wortschatz in der Muttersprache, der erst später in geringerem Ausmaß in die Familiensprache übersetzt wird. Im umgekehrten Fall sind die Begrifflichkeiten, die für

den Familienalltag wichtig sind, in der Herkunftssprache gut ausgeprägt und bilden sich dort auch weiter aus (vgl. Reich 2009, S. 18).

1.3.1.3 Grammatik

Nach Reich fängt die Ausbildung der Grammatik mit dem „syntaktischen Rahmen der Zwei-Wort-Äußerung [an], in der erstmals so etwas wie ‚Gegenstand‘ und ‚Aussage‘ voneinander getrennt auftreten und so (...) die Entstehung der Wortarten vorbereiten“ (Reich 2009, S. 18). Ab diesem Zeitpunkt entwickelt sich die Sprache sehr individuell je nach Sprache weiter, wobei manche Teilbereiche, wie der Erwerb der „komplexeren Syntax“ in den unterschiedlichen Sprachen oft gleich verlaufen (vgl. Reich 2009, S. 18). Nach Reich ist die monolinguale Aneignung der grammatischen Regeln in der deutschen Sprache weitestgehend untersucht worden und er verweist auf eine Veröffentlichung von Szagun (2006). In der ersten Phase vollzieht sich die „Herausbildung von nominalen Subjekt und verbalem Prädikat, durch die dann auch die Aneignung der ersten Personalform beim Verb und der ersten Artikelform beim Nomen in Gang gebracht wird“ (Reich 2009, S. 18f).

1.3.2 Theorien des Zweitspracherwerbs

Studien zum Spracherwerb haben gezeigt, dass sich die allgemeinen Rahmenbedingungen ein- oder mehrsprachiger Kinder eindeutig auf die Resultate des Spracherwerbs auswirken. Im Gegensatz zu mehrsprachig aufwachsenden Kindern, befindet sich das einsprachig aufwachsende Kind in einer meist einheitlichen Sprachumgebung. Die Sprachkompetenz ist somit abhängig vom Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs, wie das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache im Alltag ist und wer für das Kind als sprachliches Vorbild dient (vgl. Albers 2009, S. 76). Die Erstsprache dient meist unabhängig davon, welchen Stellenwert die Sprache im Leben des Kindes hat, als Sprache um Gefühle auszudrücken. Kinder mit Migrationshintergrund entwickeln durch die unterschiedlichen Kontaktpunkte mit der Umgebungssprache unterschiedliche Ausprägungen des Bilingualismus (vgl. Albers 2009, S. 76).

In der Literatur über Erklärungsansätze des Spracherwerbs finden sich unterschiedliche Thesen, die den Zweitspracherwerb erläutern. Die klassischen sprachlichen Ansätze, wie die Kontrasiv-, Identitäts-, Interlanguage- und Interdependenz- bzw. Schwellenniveau-Hypothese werden im Anschluss genauer erläutert.

1.3.2.1 Die Kontrastiv-Hypothese

Die in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts von Lado formulierte Kontrastivhypothese berücksichtigt auch *schulische Lernprozesse* und geht von der Annahme aus, dass der Erwerb einer zweiten Sprache auf dem Fundament der Erstsprache aufbaut. Bei der Satzbildung wird die Erstsprache herangezogen und es werden *Interferenzen* gebildet, die nur dann bemerkt werden, wenn es aufgrund von Differenzen zwischen den beiden Sprachen zu fehlerhaften Satzbildungen kommt (vgl. Lado 1957). Somit sind übereinstimmende Strukturen und Regeln einfach zu erwerben. Jedoch durch Sprachunterschiede können Schwierigkeiten entstehen (vgl. Rösch 2011, S. 23). Diese Schwierigkeiten werden durch die divergenten Sprachstrukturen der Erst- und Zweitsprache erklärt. Die Kontrastivhypothese ist aus dem Behaviourismus entstanden und sieht den Spracherwerb als einen *Stimulus-Response-Mechanismus*, durch den der Sprecher auf die Reize der Umwelt antwortet, indem er die Sprache nachahmt und sich diese durch *Verstärkung* aneignet (vgl. Saville-Troike 2006, S. 34). Die Regeln und der Aufbau der Erstsprache können durch einen *negativen oder positiven Transfer* auf die Zweitsprache übertragen werden. Eine positive Übertragung findet statt, wenn die Sprachstrukturen in beiden Sprachen gleich sind. Wenn jedoch die Übertragung Fehler in der Zweitsprache verursacht, spricht man von *Interferenz* oder *negativem Transfer* (vgl. Kracht/Welling 1995, S. 380).

Die Kontrastivhypothese konnte durch neuere Studien inzwischen falsifiziert werden. Im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund wird sie jedoch in pädagogischen Debatten noch immer thematisiert. Albers meint, dass „insbesondere wenn es um die Debatte um Kompetenzen der Sprache Deutsch als Eingangsvoraussetzung für die Einschulung und die damit verbundenen Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung geht“ (Albers 2009, S. 77).

1.3.2.2 Die Identitäts-Hypothese

Die von Corder (1967) entwickelte Hypothese geht von einem gleich verlaufenden Erst- und Zweitspracherwerb aus. Wird eine Zweitsprache erworben, absolviert der Lerner unabhängig vom Alter nochmalig einen Erstspracherwerb. Diese Theorie wurde laut Corder durch *Beobachtungen des natürlichen Zweitspracherwerb* bestätigt (vgl. Corder 1967, zit. nach Rösch 2011, S. 12).

Bei diesem Ansatz wird die Aneignung einer Zweitsprache als *aktiver und kreativer Prozess* gesehen, der sich an Regeln hält, welche in beiden Sprachen gleich sind (vgl. Oksaar 2003, S. 105f). Die Identitäts-Hypothese besagt, dass es einen Mechanismus für die Aneignung von Sprache gibt, der angeboren ist und beim Zweitspracherwerb eingesetzt wird, um aus der Sprache Gesetzmäßigkeiten herauszufiltern, die für den Zweitspracherwerb von Bedeutung sind (vgl. Kracht/Welling 1995, S. 382).

1.3.2.3 Die Interlanguage-Hypothese

Inzwischen konnte sich die Interlanguagehypothese durchsetzen. Grundsätzlich wird postuliert, dass Lernende beim Zweitspracherwerb *Interlanguages* formen, welche Sprachmuster aufweisen, die weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache auftreten. Diese Sprachmischungen stellen ein eigenes Sprachsystem dar, welches nicht als mangelhafte Variante der Zweitsprache aufgefasst werden darf. Diese Sprachvarietät wird auch *Lernersprache* genannt (vgl. Rösch 2011, S. 12). Interlanguages werden als Taktiken gesehen, die dem Sprecher ermöglichen, Unkenntnisse in der Gesprächssituation auszugleichen. Im Sinne der Interlanguage-Hypothese ist es die Aufgabe der Sprachdiagnostik, die individuellen Sprachsysteme der Kinder herauszufinden (vgl. Kracht/Welling 1995, S. 384).

Im Erwerbsprozess gleicht sich die Lernersprache immer mehr der Zielsprache an, gegebenenfalls kommt es nicht zu so genannten *Fossilisierungen*, welche die Lernersprache versteinert (vgl. Rösch 2011, S. 12). Ausgehend von der Interlanguage-Hypothese meint Rösch dazu:

„Für den Sprachunterricht folgt aus dieser Hypothese ein differenziertes lernendenorientiertes Vorgehen, das Lernersprachen als

Zwischenstadien nicht nur zulässt, sondern daraus resultierende Normabweichungen als Lernleistung betrachtet und den kreativen Prozess der Hypothesenbildung und –überprüfung zu nutzen versucht“ (ebd., S. 24).

1.3.2.4 Die Interdependenz- und die Schwellenniveau-Hypothese

Wird die Interdependenzhypothese berücksichtigt, dann gibt es zwei gegensätzliche Theorien: „Die Interlanguagehypothese (als Weiterentwicklung der Identitätshypothese) und die Interdependenzhypothese, die dann entsprechend als Weiterentwicklung beziehungsweise Revision der Kontrastivhypothese gedeutet werden kann“ (Rösch 2011, S. 25). Die von Cummins (1982) formulierte Interdependenz- oder Schwellenniveau-Hypothese basiert auf der Vorstellung, dass der Spracherwerb in drei unterschiedliche Phasen, oder auch *Schwellen* genannt, eingeteilt werden kann. Die erste Schwelle ist der *Semilingualismus*, der durch geringe Fähigkeiten in beiden Sprachen gekennzeichnet ist. Im zweiten Schwellenniveau, der *dominanten Zweisprachigkeit*, sind die Fähigkeiten einer Sprache, der anderen Sprache überlegen. In der dritten Phase ist eine hohe *Kompetenz* in beiden Sprachen erreicht (vgl. Cummins 1982, zit. nach Rösch 2011, S. 25).

Nach Cummins (1982) hängt die Sprachkompetenz stark mit der kognitiven Entwicklung zusammen und kann negative oder positive Auswirkungen mit sich bringen. Kritisiert wurde an dieser Theorie die mangelnde Einbeziehung der sozialen Faktoren. Jedoch wird in Cummins Theorie zum ersten Mal eine negative Auswirkung der Erstsprache auf die Zweitsprache weitestgehend ausgeschlossen (vgl. Cummins 1982, zit. nach Kracht 2000, S. 173).

Schlechte Fähigkeiten in beiden Sprachen werden als *doppelte Halbsprachigkeit* bezeichnet. Diese Kategorie ist jedoch kritisch zu hinterfragen, da hier die Sprachkompetenz zweisprachiger Kinder mit denen von einsprachigen Kindern verglichen wird und dadurch zweisprachige Kinder eine Benachteiligung erfahren, da sie in diesem Vergleich nur schlechter abschneiden können (vgl. ebd., S. 445).

Laut der Interdependenz- bzw. Schwellen-Hypothese wäre der Erwerb einer zweiten Sprache nur möglich, wenn die erste Sprache ausreichend ausgebildet ist. Diese Vermutung wird untermauert mit der Unterteilung in eine *situationsgebundene* und eine *kognitiv akademische* Sprachfähigkeit (vgl. Cummins 1982, zit. nach Rösch 2011, S.

26). Die Interdependenz-Hypothese beschäftigt sich zwar eher mit der zweisprachigen Sozialisation, als mit dem Zweitspracherwerb, jedoch wird sie trotzdem als *Weiterentwicklung der Kontrastivhypothese* angesehen. Sie geht von einer Verbundenheit zwischen der Ausbildung beider Sprachen aus und erzeugt einen Zusammenhang zwischen den Sprachfähigkeiten und -problemen. Aus diesem Grund ziehen Erziehungswissenschaftler oft die Interdependenz-Hypothese heran um die Vorteile einer zweisprachigen Erziehung zu begründen (vgl. Rösch 2011, S. 26).

1.4 Zwei- und Mehrsprachigkeit-Allgemeines

Von Mehrsprachigkeit wird gesprochen, wenn von Geburt an oder im Laufe des Lebens zwei oder mehr Sprachen angeeignet werden (vgl. Klein 1992, S. 43f). Die unterschiedlichen Definitionen bewegen sich zwischen einem maximalen Konzept, das in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Ansicht ist, dass eine muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen vorhanden sein muss, bis hin zum minimalistischen Konzept. Dieses besagt, dass schon geringe Fähigkeiten in mindestens zwei Sprachen als Mehrsprachigkeit bezeichnet werden. Nach der pragmatischen Theorie, werden bei einer Mehrsprachigkeit abwechselnd zwei oder mehr Sprachen verwendet (vgl. Wagner 2007, S. 192). Mehrsprachigkeit ist in vielen Ländern alltäglich, bedarf jedoch für den einzelnen einen erhöhten Aufwand um die Sprachfähigkeiten erhalten zu können (vgl. Apeltauer 1997, S. 17).

Wagner unterscheidet, je nach Zeitpunkt des Spracherwerbs, zwischen simultanem und sukzessivem Spracherwerb. Beim erstgenannten ist das Kind von Geburt an mit zwei oder mehr Sprachen konfrontiert. Meist ist diese Form der gleichzeitigen Spracherziehung bewusst gestaltet und wird nach dem Prinzip „Eine Person-eine Sprache“ erlernt. Beginnt der Spracherwerb einer zweiten oder weiteren Sprache erst nach dem dritten Lebensjahr, nachdem die Erstsprache schon etwas gefestigt ist, wird von einem sukzessiven Spracherwerb gesprochen. Diese Form der Zweisprachigkeit ist für Familien mit Migrationshintergrund charakteristisch (vgl. Wagner 2007, S. 192).

Genauso wie Wagner (2007) geht auch Reich (2009) in Bezug auf die zweisprachige Grammatikaneignung auf die Differenzierung zwischen einem „simultanen und sukzessiven Erwerb in der frühen Kindheit“, die in neueren Publikationen thematisiert werden, ein (Reich 2009, S. 21). Werden zwei Sprachen simultan erworben, bedeutet

das, dass die Sprachen gleichzeitig von Geburt an erworben werden. Hier wird der Sprachverlauf analog zum einsprachigen Spracherwerb erwartet (vgl. ebd.).

Spricht ein Mensch mehrere Sprachen, so ist meist eine Sprache die dominantere, die im Laufe des Lebens, je nach Belang, auch wechseln kann. In diesem Zusammenhang wird von funktionaler Mehrsprachigkeit gesprochen. Mehrsprachige Sprecher können demnach den einen Bereich ihres Lebens besser in einer Sprache ausdrücken und andere in der zweiten Sprache. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist die Herkunftssprache auch meist identisch mit ihrer Familiensprache, darüber hinaus entspricht ihre Zweitsprache in den meisten Fällen der Schulsprache (vgl. Rösch 2011, S. 159).

Laut Apeltauer (1997) gibt es unterschiedliche Formen von Zweisprachigkeit. Er unternimmt eine Unterscheidung zwischen balanciert Zweisprachigen, welche in beiden Sprachen etwa auf demselben Kompetenzniveau sind und Bilingualen mit einer dominanten Erst- oder Zweitsprache. Außerdem gibt es laut Apeltauer monolinguale Sprecher, die am Anfang ihres Zweitspracherwerbes stehen. Wenn die Fähigkeiten in beiden Sprachen, in den Bereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, etwa gleich gut sind, spricht Apeltauer von einer balancierten Zweisprachigkeit. Wenn Kinder von Geburt an zweisprachig aufwachsen, die Schulbildung jedoch einsprachig verläuft, verändert sich die balancierte Zweisprachigkeit zu einer subtraktiven Zweisprachigkeit bzw. besitzen die Kinder ab diesem Zeitpunkt eine dominante Sprache (vgl. Apeltauer 1997, S. 18). Eine einsprachig deutsche Schulbildung fördert bei Kindern mit Migrationshintergrund, die Entwicklung der Zweisprachigkeit und die Dominanz der Zweitsprache. Gelingt dies jedoch nicht, laufen die betroffenen Kinder Gefahr der doppelten Halbsprachigkeit (vgl. Apeltauer 1997, S. 18).

1.4.1 Individuelle vs. gesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Österreich galt genauso wie Deutschland lange Zeit als einsprachige Gesellschaft, welche aber längst eine mehrsprachige geworden ist. Laut Rösch zeigt sich das an den „nicht-deutschsprachigen Informationsblättern“, mehrsprachigen Schildern im Straßenverkehr und an der „Aufnahme der türkischen Sprache im Sprachenportfolio“ (Rösch 2011, S. 160).

Im Gegensatz dazu stellt die Schweiz eine mehrsprachige Gesellschaft dar, wenngleich die einzelnen Regionen weitestgehend einsprachig sind. Südtirol hatte lange für eine Gleichstellung der deutschen mit der italienischen Sprache gekämpft. Deshalb werden offizielle Kundgebungen in beiden Sprachen angeführt und die Aneignung beider Sprachen wird im Bildungssystem gefördert (vgl. Rösch 2011, S. 160). In den meisten Ländern, in denen Sprachminderheiten wohnen, besteht eine Diglossie, da zwei unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Einsatzbereichen der Gesellschaft gebraucht werden. Wenn nur die Sprachminderheiten die Amtssprache für ihr Bestehen im Alltag benötigen, dann wird dies als „einseitige [...] Diglossie mit unzureichendem Bilingualismus“ bezeichnet (ebd., S. 160). In vielen Einwanderungsländern wie zum Beispiel Deutschland oder Österreich ist dieser Umstand in Bezug auf die *eingewanderten Sprachminderheiten* zu beobachten (vgl. ebd.).

Nur vereinzelt tritt gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ohne Diglossie auf, denn das erfordert eine Gleichstellung mehrerer Sprachen. Die Umsetzung dessen stellt sich als große Herausforderung dar, doch die Realisierung ist ein Zielgedanke der Europäischen Union (EU). Die EU umfasst 23 offizielle Amtssprachen, von denen drei als interne Arbeitssprachen fungieren (vgl. Rösch 2011, S. 160f).

1.4.2 Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ bei Gogolin

Gogolin hat den Terminus „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ geprägt und zeigt damit die besondere Stellung des Spracherwerbs von Migrantenfamilien auf (vgl. Gogolin 1988). Der Terminus ist deskriptiv und beschreibt:

„die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, den Umstand dass die Mehrheitssprache meistens nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl“ (Fürstenau 2011, S. 30).

Die Vorstellung einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ hebt sich von einem normativen Konzept der Zwei- und Mehrsprachigkeit insofern ab, als es nicht darauf abzielt, dass alle Sprachen gleich gut zu beherrscht werden. Im Gegensatz dazu steht

zum Beispiel der Begriff der „ausgewogenen Zweisprachigkeit“, der besagt, dass alle gelernten Sprachen in gleichem Maße gut gesprochen und angewendet werden. Diese Auffassung unterscheidet sich von der tatsächlich gelebten Mehrsprachigkeit. Empirische Untersuchungen konnten belegen, dass Menschen, die zwei oder mehr Sprachen sprechen in jeder Sprache einen bereichsspezifischen Wortschatz ausbilden, abhängig vom jeweiligen Zusammenhang oder Kommunikationspartner (vgl. Bialystok 2009, S. 53ff). Laut Fürstenau (2011) kann eine Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht, wie eine „doppelte Einsprachigkeit“ gesehen werden, da sich der Erwerb einer zweiten Sprache vom Erstspracherwerb unterscheidet. Aus diesem Grund sind normative Konzepte, welche die sprachlichen Fähigkeiten von Mehrsprachigen an einsprachigen Kriterien ermitteln, unzulänglich (vgl. Fürstenau 2011, S. 30).

Weiters steht der Begriff lebensweltliche Zweisprachigkeit für die charakteristischen Fähigkeiten, die die Kinder nach ihren bisherigen Erfahrungen in Bezug auf ihre Lebenswelt und Sprache im Bildungsprozess mitbringen. Diese Sprachfertigkeiten sind von Bedeutung für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im Einwanderungsland. Nach Gogolin wirkt die lebensweltliche Zweisprachigkeit auf die psychische und geistige Entwicklung des Kindes sowie auf die Sprachfähigkeiten und die sachliche Bildung (vgl. Gogolin 1988, S. 10).

Die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund, welche Gogolin mit dem Begriff der lebensweltlichen Zweisprachigkeit beschreibt, wird anschließend im Kapitel *Sprache und Migration* ausführlich dargestellt.

2 Sprache und Migration

2.1 Begriffsbestimmung

2.1.1 Migration

„Die biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-) politisch bedeutsamer Grenzen kann als Migration bezeichnet werden“ (Mecheril 2010, S. 35). Migration impliziert gleichzeitig einen Wandel und die Bekräftigung des Bestehenden. In den politischen Migrationsdiskursen werden die Grenzen einer *nationalstaatliche(n) Gesellschaft* und deren Umgang mit *Differenz*, *Heterogenität* und *Ungleichheit* thematisiert. Migration bringt immer die Frage der Grenzziehung im Sinne von geografischen, sowie „symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit“ mit sich (ebd., S. 35).

Der Terminus Migration ist allgemeiner gefasst, als die Begriffe der „Zuwanderung“ oder „Einwanderung“ und lässt dadurch mehr Raum für eine Thematisierung von gesellschaftlichen Aspekten (vgl. Mecheril 2010, S. 11).

Über lange Zeit bestand der Glaube, dass Österreich kein Einwanderungsland sei, was zu schwerwiegenden Auswirkungen für das Bildungssystem, die Universitäten sowie für die Forschung führte. Wenngleich seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts alle west- und mitteleuropäischen Länder unstreitig als Einwanderungsländer gelten, wurde laut Krumm und Portmann-Tselikas (2009) zu wenig im Bereich der Forschung, Ausbildung und der Förderung der Sprache getan. Erst seit kurzem, auch aufgrund der internationalen Studien, wie PISA, finden die bedeutenden Themen auch in der Politik Beachtung (vgl. ebd., S. 9). Mecheril (2010) schreibt in Bezug auf die Geschichte der Migration, dass es Wanderungen von Menschen über geografische Grenzen hinweg schon immer und beinahe überall auf der Welt gegeben hat. Migration ist laut Mecheril, somit eine „universelle Praxis, eine allgemeine menschliche Handlungsform“ (ebd., S. 9). Jedoch haben sich Form und Umfang der Migration, sowie die Regelungen, welche die Grenzen bestimmen, und somit die Grenzen an sich, in den vergangenen Jahren fundamental verändert (vgl. Mecheril 2010, S. 7). Das Phänomen der Migration ist für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Zusammenhänge beachtlich, da weltweit so viele Menschen infolge

von Kriegen, ökologischen Veränderungen sowie anderen Beweggründen bereit sind in ein anderes Land zu ziehen, wie noch nie (vgl. Mecheril 2010, S. 7).

Spätestens seit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleiche wurde die Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt pädagogischer Diskussionen gerückt und Begriffe wie Migrationsgesellschaft und Migration wurden Inhalt pädagogischer Überlegungen (vgl. ebd., S.12). Der Begriff Migration beschreibt darüber hinaus eine Fülle von gesellschaftlichen Erscheinungen, die pädagogisch relevant sind, da sie sich auf die individuellen Bildungsbiografien auswirken und für pädagogische Institutionen bedeutsam sind (Mecheril 2010, S. 17).

Des Weiteren wird Migration in Europa noch immer sehr stark aus der *Negativ- und Defizitperspektive* gesehen, welche Migration in Zusammenhang mit *Armut* und *Kriminalität*, oft als unangenehm und beängstigend wahrnimmt (vgl. Mecheril 2010, S. 8). Im Gegensatz aller negativen Zuschreibung kann Migration als wichtige Antriebskraft für gesellschaftliche Veränderungen und Weiterentwicklungen gesehen werden. Unter diesem Blickwinkel sind MigrantInnen die Akteure, die „neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten“ (Mecheril 2010, S. 8).

2.1.2 Menschen mit Migrationshintergrund

Laut Fleck (2009) ist die Bezeichnung *Personen mit Migrationshintergrund*, der im Moment am gebräuchlichsten verwendete Begriff für Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft in der Migrationsforschung sowie in den Sozialwissenschaften. Jedoch meint Fleck weiter, dass dieser Terminus teilweise unpassend ist und die zentrale Problematik nicht ganz trifft. Um sich *politisch korrekt* auszudrücken, wird die Bezeichnung *AusländerInnen* ausschließlich im Zusammenhang mit Menschen, die nicht in Besitz eines österreichischen Passes sind, verwendet (vgl. Fleck 2009, S. 54).

Gemäß der Statistik Austria (2011) werden als *Menschen mit Migrationshintergrund* jene Personen genannt,

„deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen,

die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern“ (Statistik Austria 2011b, S. 1)

In der vorliegenden Arbeit wird vorwiegend der Begriff *Menschen mit Migrationshintergrund* bzw. *Kinder mit Migrationshintergrund* verwendet, allerdings wird die Bedeutung des Begriffes mit der Bezeichnung *Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch* gleichgesetzt.

2.2 Spracherwerb in der Migration

Die Erstsprache von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und ihre Herkunftssprache sind meist identisch. Je älter Kinder werden, umso mehr treffen sie auf die dominierende Sprache des Landes und erleben diese als weitere Beeinflussung. Die Umgebungssprache unterscheidet sich meist erheblich von der Herkunftssprache, in Bezug auf den sprachlichen Bestand der mit der Sprache einhergeht. (vgl. Gogolin 2005, S. 17).

Die Sprache der Umgebung hat einen bedeutenden Einfluss auf das Kind, dem es sich nicht entziehen kann, da die Sprache in den Medien, in sozialen Kontakten und der Öffentlichkeit allgegenwärtig ist. Dadurch bilden Kinder mit Migrationshintergrund unabhängig von den familiären Kommunikationsgepflogenheiten unterschiedliche Ausprägungen von Zweisprachigkeit aus. Die individuelle Beschaffenheit der Bilingualität wird durch die konkreten Rahmenbedingungen der Familie beeinflusst (vgl. ebd., S. 17). In Bezug auf den Erstspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund liegen einige wenige deutschsprachige Studien vor, die aufzeigen, wie unterschiedlich die Zusammensetzung aus Familien- und Umgebungssprache beim Erstspracherwerb sein können (vgl. ebd., S. 17).

Außerdem zeigen zweisprachig aufwachsende Kinder laut Gogolin deutliche Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung der Sprachfähigkeit. Diese Differenz zu der monolingualen *Normalitätserwartung* zog Zweifel an einem normalen ungestörten Spracherwerb von Zweisprachigen nach sich. Gogolin argumentiert, wenn Probleme im Spracherwerb von mehrsprachigen Kindern auftreten, ist es unzulässig, die Ursachen dafür in der Zweisprachigkeit an sich zu suchen. Stattdessen ist es erforderlich, die Bedingungen der Aneignung von Sprache zu berücksichtigen. Genauer gesagt besitzen die beiden Sprachen erwähnenswerte Besonderheiten, die für den Spracherwerb wesentlich sind (vgl. ebd., S. 19). Gogolin weist in diesem Zusammenhang darauf hin,

dass die Familiensprache eines Kindes mit Migrationshintergrund eben eine MigrantInnensprache ist. Das bedeutet, dass sich die Sprache der MigrantInnen meist deutlich von der Sprache des Herkunftslandes unterscheidet, da sich Sprachen ständig verändern und deutlich dem Einfluss der Umgebungssprache unterliegen (vgl. ebd., S. 19). Außerdem baut jeder Spracherwerb, der nach der Erstsprache angeeignet wird, auf den Kenntnissen des vorherigen Spracherwerbs auf (vgl. ebd., S. 17). Gogolin meint dazu:

„Der Einfluss betrifft alle sprachlichen Bereiche: Jede neue linguistische Information durchläuft gleichsam den Filter des mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestands an Informationen. Auch die Aneignung von konventionellen Bedeutungen und die Teilhabe an Traditionen und am Alltagswissen ist in dieser Weise beeinflusst von den allerersten Spracherfahrungen“ (Gogolin 2005, S. 18).

Das Aufwachsen mit zwei Sprachen stellt keinesfalls eine Gefahr für den kindlichen Spracherwerb dar. Es treten aber Differenzen im Sprachbesitz auf, die sich durch die individuelle Spracherwerbssituation ergeben (vgl. ebd.). Gogolin meint in diesem Zusammenhang, dass der soziale Kontext, wie zum Beispiel eine generelle „Sprach- und Bildungsferne der Familie oder andere allgemein entwicklungshemmende Sozialisationsbedingungen“, einbezogen werden sollten (ebd., S. 19).

Diese Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern demonstrieren, dass es in Institutionen das Angebot von individueller Förderung bedarf (vgl. ebd., S. 19). Zahlreiche Studien zeigen, dass sich die Situation von MigrantInnen im historischen Vergleich verändert hat. Früher beinhaltete der gebräuchliche Migrationsprozess eine Anpassung an die Umgebungssprache nach zwei, höchstens drei Generationen. Dieser Entwicklungsgang hat sich infolge von weltweiten demografischen, technischen und kulturellen Modifikationen verändert. Auf lange Sicht ist davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen und leben. Infolgedessen ist es sehr wahrscheinlich, dass auch in Zukunft eine Vielzahl an mehrsprachigen Kindern in Bildungsinstitutionen anzutreffen sein werden (vgl. ebd.).

Die Bildungsinstitutionen waren bisher der Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche die Zweitsprache „von selber“ erwerben. Jedoch zeigt eine linguistische

Studie von Penner (2003) zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich, durchgeführt in Deutschland und der Schweiz, dass auch im Kindergartenalter eine natürliche Sprachentwicklung nicht genügt, um ein adäquates Zweitsprachniveau zu erlangen. Die Studie kann belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die einen sukzessiven Zweitspracherwerb durchlaufen, sich die Zweitsprache meist wie eine Fremdsprache aneignen und einen linguistischen Input benötigen, damit sie sich die Zweitsprache und deren Regeln wie einsprachige Kinder aneignen können (vgl. Penner 2003, zit. nach Röhner 2005, S. 7f).

Röhner (2005) kritisiert den Umstand, dass in Bildungseinrichtungen bisher die Zwei- und Mehrsprachigkeit zu wenig Beachtung gefunden hätte (vgl. ebd., S. 7). Österreichs Schulen hielten lange an dem Konzept der einsprachigen Erziehung, oder auch dem *monolingualen Habitus*, wie Gogolin dies benennt, fest (vgl. Gogolin 1994). Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eignen sich die deutsche Sprache im Normalfall unter *Submersionsbedingungen* an (vgl. Röhner 2005, S. 7). Submersion bedeutet übersetzt Untertauchen und wird als

„ein Programm mit dem Ziel der Einsprachigkeit in der Zweitsprache, bei dem Minderheitenkinder mit einer Muttersprache, die einen niedrigen Status hat, gezwungen sind, die Mehrheitssprache zu erwerben, wenn sie am Kommunikationsprozess teilnehmen, sich verständigen und lernen wollen, charakterisiert“ (ebd., S. 7).

Apeltauer (2007) postuliert, dass schon seit 30 bis 40 Jahren Ergebnisse von Untersuchungen über Submersionsprogramme vorliegen, welche die Defizite dieser Herangehensweise aufzeigen. Demnach sind Kinder, die unter Submersionsbedingungen, also ausschließlich in der Zweitsprache gefördert werden, im Unterricht ständig überfordert (vgl. ebd., S. 12). Apeltauer meint weiter, dass diese Kinder anstatt Selbstvertrauen und Selbstsicherheit auszubilden, Minderheitsgefühle aufbauen, die sie vermutlich auch im späteren Leben noch begleiten (vgl. ebd., S. 12).

2.3 Situation von Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch stehen in mancher Hinsicht vor einer schwierigen Situation, auch wenn sie schon seit längerem in Österreich leben.

Einerseits müssen sie lernen mit den Veränderungen und Problemen, die durch die Migration entstehen, umzugehen. Andererseits ist der Umgang mit einer neuen Sprache für die meisten herausfordernd. Dies betrifft gerade Kinder, mit denen Eltern in ihrer nicht-deutschen Muttersprache kommunizieren, da es dann erst sehr spät zu einer Konfrontation mit der anderen Sprache kommt. Der Eintritt in eine neue Kommunikationsgemeinschaft, wie zum Beispiel in den Kindergarten, ist jedoch auch für Kinder, die schon in Österreich geboren wurden, mit Hindernissen verbunden (vgl. Fthenakis 1985, S.32ff).

In öffentlichen Diskursen wird zwar häufig davon gesprochen, wie wichtig Zweisprachigkeit in der gegenwärtigen Zeit ist, jedoch wird dabei meist nur die Frage, inwiefern Erstsprachen beim *Erwerb von Deutschkenntnissen* eine Rolle spielen, diskutiert. Durch die zunehmenden weltweiten Verbindungen im ökonomischen, politischen und kulturellen Sinne, werden Zweit- und Drittsprachen immer bedeutender und Eltern investieren viel in bilinguale Kindergärten und Schulen. Im Gegensatz zu dieser positiven Einstellung zu Bilingualität, wird jedoch die Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern bzw. –jugendlichen als Problem gesehen (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011, S. 13). Denn die internationalen Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS/IGLU zeigen auch die immer noch vorherrschende große Kluft zwischen den schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationsintergrund und ihren autochthonen Altersgenossen (vgl. Döll/Dirim 2011, S. 153).

2.4 Migration in Österreich

In den letzten Jahren wird Österreich vermehrt als Einwanderungsland anerkannt. Die stärksten Einwanderungsgruppen sind aus dem ehemaligen Jugoslawien, Deutschland und der Türkei nach Österreich gekommen. Es gibt sechs anerkannte autochthone Minderheiten in Österreich (Slowenen, Kroaten, Ungarn, Tschechen, Slowaken und Roma), deren sprachenpolitische Regelungen in dem Artikel von St. Germain, Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrages aus dem Jahr 1955, dem Volksgruppengesetz 1976 und dem Minderheitenschulgesetz für Kärnten und dem Burgenland der Bundesverfassung, festgelegt sind. Alle anderen nicht anerkannten Sprachen in Österreich sind nicht gesetzlich geregelt und besitzen dadurch keine Rechte (vgl. de Cillia 2003, S. 131).

In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden in Österreich vermehrt ausländische Arbeitskräfte akquiriert. Zunächst aus Spanien, später auch in größerem Ausmaß aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Eine anhaltende Einwanderung war jedoch nicht beabsichtigt und führte 1974 zu einem *Anwerbestopp*. Ab diesem Zeitpunkt standen beschäftigungspolitische Themen, sowie der Nachzug von Familien und Familiengründung der MigrantInnen im Zentrum der Überlegungen. Außerdem wurde in Österreich ab Mitte der 1970er Jahre die Einschulung, Ausbildung und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zum Thema. Die zuerst herbeigeführte Arbeitsimmigration wurde in dieser Zeit zwar toleriert, war aber eigentlich unerwünscht. Erst in den 90er Jahren begann sich die Politik mit migrationspolitischen Themen aktiv auseinanderzusetzen und eine erstmalige politische Steuerung der Migration wurde forciert (vgl. Tazi-Preve u.a. 1999, S. 75). Die starke Immigration in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts führte zu der Verabschiedung bzw. Novellierung mehrerer migrationspolitischer Gesetze:

„Neben der zentralen Regelung der Zuwanderung durch das seit 1993 geltende Aufenthaltsgesetz wird der Aufenthalt von Ausländern in Österreich durch das Fremden-gesetz, das Asylgesetz, das Bundesbetreuungsgesetz und das Ausländerbeschäftigungsgesetz geregelt. Weiters bestehen Maßnahmen gegen illegale Zuwanderung, illegalen Aufenthalt und illegale Beschäftigung“ (Tazi-Preve u.a. 1999, S. 75).

Darüber hinaus bedarf es durch die zunehmende sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft auch Regelungen für eine Chancengleichheit aller Gesellschaftsmitglieder im Bildungswesen. Die Bildungspolitik ist laut Kerschhofer-Puhalo und Plutzar (2009) verpflichtet auf die gesellschaftlichen Veränderungen einzugehen und Konzepte zu gestalten, die eine Gleichberechtigung im Bildungssystem sichern. Fundamental für die gesellschaftliche Teilhabe von MigrantInnen ist die sprachliche Förderung (vgl. ebd., S. 9). Kerschhofer-Puhalo und Plutzar argumentieren weiter, dass „Maßnahmen zur Sprachförderung in allen Bereichen des Bildungssystems (...) damit ein grundlegender Beitrag für gesellschaftlichen Zusammenhalt und sozialen Frieden [sind]“ (ebd., S. 9).

2.4.1 Migration in Vorarlberg

Laut Thurner (1997) gehört Vorarlberg seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts zu den wichtigsten Industrieregionen von Österreich. Gleichzeitig wurde es zum *klassischen Arbeitszuwanderungsland* (vgl. ebd., S. 16). Seit dem Beginn der Industrialisierungen im 19. Jahrhundert gab es unterschiedliche bedeutende Strömungen von Immigranten (ebd., S. 16):

- „*ItalienerInnen aus dem Trentino (nach 1870 bis 1914)*“
- „*Deutschsprachige Zuwanderer aus den Kronländern der (ehemaligen) Habsburger Monarchie in den beiden Jahrzehnten vor und nach der Jahrhundertwende*“
- „*Südtiroler Umsiedler*“
- „*Fremd- und Zwangsarbeiter (1939-1945), besonders Polen, Franzosen, Jugoslawen, UkrainerInnen*“
- „*GastarbeiterInnen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei ab den sechziger Jahren*“ (ebd., S. 16).

Vorarlberg stellt das flächenmäßig kleinste Bundesland Österreichs dar (abgesehen von Wien), mit ausschließlich Mittel- und Kleinstädten. Die Sitze der Industrie verteilen sich über die Täler und Gemeinden und sind nicht in Industrieknotenpunkten geballt vorzufinden und daher gibt es auch kaum *Migrantenzentren* (vgl. Thurner 1997, S. 16f).

Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern					
Bundesland	Bevölkerung in Privathaushalten	Migrationshintergrund			
		zusammen	Zuwanderer der 1. Generation	Zuwanderer der 2. Generation	zusammen in %
Österreich	8.283,2	1.543,3	1.138,7	404,6	18,6
Burgenland	282,0	27,1	20,2	7,0	9,6
Kärnten	554,1	57,9	45,3	12,6	10,5
Niederösterreich	1.591,8	195,7	140,6	55,1	12,3
Oberösterreich	1.391,1	211,1	153,3	57,8	15,2
Salzburg	522,6	91,6	68,1	23,5	17,5
Steiermark	1.196,4	122,2	96,8	25,4	10,2
Tirol	699,5	115,1	84,7	30,4	16,4
Vorarlberg	365,9	80,5	54,5	26,0	22,0
Wien	1.679,8	642,0	475,3	166,7	38,2

Q: STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2010 (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Erstellt am: 20.03.2011.
Bevölkerung in Privathaushalten. - Zur Definition Migrationshintergrund siehe "Recommendations for the 2010 censuses of population and housing", Seite 90, der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE; siehe www.unecce.org/stats/documents/2010.00.census.htm). Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind.

Abbildung 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Statistik Austria 2011)

Wie in Abbildung 2 ersichtlich, leben in Vorarlberg allerdings, laut Statistik Austria (2011a), nach Wien prozentual zu der Gesamtbevölkerung die meisten Menschen mit Migrationshintergrund. In Österreich gibt es 1.543.300 (18,6 % der österreichischen Gesamtbevölkerung) Menschen mit Migrationshintergrund aus der ersten und zweiten Generation. Davon leben die meisten mit 38,2 % in Wien und 22 % in Vorarlberg (vgl. ebd.).

2.4.2 Integration und Sprache in Vorarlberg

Die Beziehung zur eigenen Sprache, genauer gesagt zum alemannischen Dialekt, war für Vorarlberg schon immer sehr charakteristisch. Sie diente in der Vergangenheit oft als „Abgrenzungsmittel“ gegenüber nicht-dialektsprechenden Zuwanderern (vgl. Thurner 1997, S. 32). Laut Thurner zählte vor allem die Beherrschung des Dialektes als „Kriterium für Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zum ‚Vorarlberger Volk‘“ (ebd., S. 32).

Es wird jedoch in Vorarlberg, wie auch in anderen Bundesländern, keine einheitliche Mundart gesprochen, sondern regional bedingte Abweichungen. Darüber hinaus sind unterschiedliche Soziolekte zur gesellschaftlichen Abgrenzung vorhanden. Die in anderen Regionen angewandte Distinktion zu niedrigeren gesellschaftlichen Schichten, durch eine einwandfreie Beherrschung der Standardsprache, wurde in Vorarlberg nur wenig eingesetzt (vgl. ebd.). Im Gegenteil, in „Vorarlberg wurde in allen Schichten und in allen Lebens- und Gesellschaftsbereichen Dialekt gesprochen“ (Thurner 1997, S. 32).

Seit ein paar Jahren lassen sich Veränderungen in der Einstellung gegenüber Standardsprache und Dialekt beobachten. Laut Thurner lässt sich das durch die verstärkte Entwicklung in Richtung Bildungsgesellschaft und dem Interesse, auch außerhalb des Bundeslandes zu arbeiten, erklären. Die Veränderung zu einer stärker werdenden nationalen Identität spiegelt sich vor allem in der zunehmenden Verwendung der Hochsprache wider (vgl. ebd.).

2.5 Migrationspädagogik

„Migrationspädagogik bezeichnet einen Blickwinkel, unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft“
(Mecheril 2010, S. 19).

Laut Mecheril ist die Notwendigkeit sich aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht mit Migration und Bildung zu beschäftigen, aufgrund von „Unterschieden und Unterscheidungen“ von Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem, unerlässlich (vgl. 2010, S. 12). Damit meint er, dass in politischen Diskussionen über Migration immer die Frage, „wie und wo ein nationalstaatlicher Kontext seine Grenzen festlegen und wie er innerhalb dieser Grenze mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit umgehen will“, erörtert wird (Mecheril 2010, S. 12f). Die Migrationsdebatte thematisiert Grenzen, wobei hier nicht die konkreten geografischen Grenzen, sondern Grenzen im übertragenen Sinne gemeint sind. Mecheril argumentiert weiter, dass durch Wanderungsbewegungen die Zugehörigkeit aller Angehörigen einer Gesellschaft thematisiert wird. Dazwischen wird eine Grenze gezogen, die „das ‚Innen‘ von dem ‚Außen‘“ trennt (Mecheril 2010, S. 12f).

Migration ist ein Aspekt, der nicht nur auf die kulturelle Perspektive, die damit verbunden ist, reduziert werden kann. Denn Migration ist eine komplexe Erscheinung, die in „politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher“ Hinsicht kontrovers diskutiert wird und sich auf „globaler, nationaler und lokaler Ebene“ abspielt (Mecheril 2010, S. 19). Die Stellung der MigrantInnen in der Gesellschaft muss im Kontext dieser Kontroversen betrachtet werden. Migrationspädagogik richtet den Fokus auf die pädagogischen Diskussionen, die den Einfluss des Bildungswesens auf die vorherrschenden Verhältnisse thematisieren. Die migrationspädagogische Herangehensweise kann als Vorschlag gesehen werden, der davon ausgeht, dass es angemessen ist, Handlungsweisen zu forcieren, die weniger einflussreich auf die Entscheidung anderer sind. Darüber hinaus ist die migrationspädagogische Sichtweise auch ein kritischer Ansatz, der alle Prozesse, die mit der Migration einhergehen, kritisch hinterfragt. Der Zweck dahinter liegt in der Vermeidung der Klassifikation von

Menschen in symbolische, räumliche oder institutionelle Kategorien, die ihre Wertschätzung und Autonomie einschränken (vgl. Mecheril 2010, S. 19).

Im gleichen Sinne hat für Ehlich (2007) die Prämisse der Gesellschaft, dass Einsprachigkeit normal ist und Zwei- oder Mehrsprachigkeit von der Norm abweicht und ausschließlich eine Zusatzqualifikation darstellt, direkten Einfluss auf den sprachlichen Umgang und die wertschätzende Haltung gegenüber mehrsprachigen Menschen (vgl. Ehlich 2007, S. 28). Dirim und Mecheril (2010) stimmen mit der Aussage von Ehlich überein und postulieren, dass Sprache ein Bereich der systematischen Differenzierungen darstellt, in dem die verschiedensten Sprachvarietäten auftreten. Jedoch finden diese Sprachen und Sprachvarietäten unterschiedliche Anerkennung von Seiten der Gesellschaft. Die gesellschaftliche Beachtung der Kinder ist weniger von ihren Sprachfähigkeiten, als von der allgemeinen Anerkennung der gesprochenen Sprache abhängig (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S. 100f).

Diese Wertschätzung gegenüber Sprachen erhalten Kinder, in den entscheidenden sprachlichen Entwicklungsphasen, vor allem von den PädagogInnen im Kindergarten. Die anerkennende Haltung hat einen entscheidenden Einfluss auf den Spracherwerb. Dies ist ein Grund von vielen, warum es notwendig ist ein umfangreiches Sprachförderkonzept zu entwickeln, welches auch die neuesten Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung mit einbezieht (vgl. Tracy 2008).

II Sprachförderung im Kindergarten – Was beinhaltet ein Konzept?

In vielen bildungspolitischen Diskussionen findet sich das Thema der zwei- und mehrsprachigen Kinder an Kindergärten wieder. Jedoch werden hierbei häufig, wie schon des Öfteren erwähnt, nur die Deutschkenntnisse der Kinder betrachtet. Reich (2009) meint dazu, dass Mehrsprachigkeit schon vielfach in den Kindergartenalltag integriert wird, was jedoch noch immer fehlt, ist eine „konzeptionelle Auseinandersetzung“ mit den verschiedenen vorhandenen Erstsprachen der Kinder (vgl. ebd., S. 9). Reich äußert dazu weiter: „Konkrete Konsequenzen aus der Akzeptanz der Zweisprachigkeit, Konsequenzen in der alltäglichen Sprachpraxis der Einrichtungen, bei den Sprachbeobachtungen und den Elterngesprächen, bei Förderplänen und didaktischen Materialien sind dünn gesät“ (ebd., S. 9).

Durch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachförderung in den letzten Jahren haben sich allerdings zahlreiche Programme für Sprachförderung herausgebildet, die in unterschiedlichem Maße auf das Thema der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit eingehen (vgl. Reich 2008). Inhaltlich geht es in diesem Teil der Arbeit um Sprachförderung im Allgemeinen, die genaue Abgrenzung der wichtigsten Begriffe, sowie die Ermittlung der bedeutendsten Kriterien für eine gelungene Sprachförderung.

1 Sprachförderung im Kindergarten – Allgemeines

Durch die Selbstverständlichkeit des Spracherwerbs, gibt es laut Ehlich, die gesellschaftlich allgemeine Annahme eines „normalen“ Spracherwerbsverlaufes. Damit die Sprachaneignung beurteilt werden kann, bedarf es ein Wissen über die „normalen“ Phasen, die ein Kind im Spracherwerbsprozess durchläuft. Jedoch sind solche Normalitätserwartungen mit Vorsicht zu betrachten, da die Sprachaneignung nur schwer in enge Zeitabschnitte gegliedert werden kann und individuell variiert (vgl. Ehlich 2008, S. 11).

Trotzdem gibt es Kinder die bedeutend von den „normalen“ Sprachaneignungsphasen abweichen. Damit sie mit den gleichaltrigen Kindern

mithalten können, sind sie auf Fördermaßnahmen angewiesen (vgl. ebd.). Ehlich weist darauf hin, dass die Entwicklung eines solchen Sprachförderungskonzeptes mit einigen Problemen verbunden ist:

„Um Fördermaßnahmen gezielt einsetzen zu können, ist eine individuell möglichst präzise Bestimmung der Aneignungsbereiche erforderlich, für die ein Zurückbleiben hinter der Normalitätserwartung festgestellt oder vermutet wird. Dafür bedarf es guter Werkzeuge. Die sind aber nicht einfach zu haben oder zu erstellen“ (Ehlich 2008, S. 11).

In den letzten zehn Jahren hat sich die gesellschaftliche Meinung in Bezug auf die Bedeutung von Sprachfördermaßnahmen erheblich verändert. Die Bildungspolitik beginnt das Erfordernis an Sprachförderung zu beachten und die notwendigen Maßnahmen umzusetzen (vgl. Ehlich 2008, S. 11). Hellrung (2002) meint ebenfalls, dass eine wesentliche Aufgabe der Pädagogik die „unterstützende Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern“ ist (Hellrung 2002, S. 7). Besonders für Kinder mit Migrationshintergrund ist der Erwerb einer neuen Sprache eine besondere Herausforderung und erfordert gezielte Fördermaßnahmen (vgl. ebd.).

Laut Rezavandy (2005) wurden Kinder auch in den vergangenen Jahren schon in ihrem Spracherwerbprozess gefördert, jedoch reicht diese Unterstützung nicht aus, wenn es darum geht, dass Kinder innerhalb der Institution altersgemäß sprachlich handeln sollen. Überdies sollen den Kindern beim Übergang in die Schule gleiche Startbedingungen gewährleistet werden. Den KindergartenpädagogInnen ist ihre Aufgabe meist zwar bewusst, dennoch stehen sie oft vor dem Problem, die Sprachförderung in den Kindergartenalltag zu integrieren, während zur selben Zeit auch andere Aufgaben ausgeführt werden sollen (vgl. Rezavandy 2005, S. 55).

Laut Tracy (1990) erfolgt der Spracherwerb im Kindergarten ungesteuert. Dies bedeutet, dass das Erlernen der Zweitsprache kein gesteuerter Fremdspracherwerb darstellt, wie dies in der Schule üblich ist. Der Terminus „ungesteuerter Spracherwerb“ bedeutet allerdings nicht, dass Kinder durch ausreichenden Input die Sprache wie von selbst erlernen. Dazu meint Tracy, dass linguistische Studien nachweisen, dass eine

natürliche Progression in der Zweitsprache, also ein von außen nicht gesteuerter Spracherwerb, nicht existiert (vgl. Tracy 1990, S. 22-49).

Der frühe Beginn der Sprachförderung von Kindern, mit einem „wohl durchdachten, regelmäßigen und möglichst intensiven Sprachangebot“, ist aus den verschiedensten Gründen sinnvoll, wie Tracy (2008) nachfolgend ausführt (ebd., S. 160). Die Förderung findet im bestmöglichen Fall in kleineren Gruppen statt, da die PädagogInnen nur so die Möglichkeit haben, die Sprache der Kinder ausreichend zu beobachten und zu evaluieren (vgl. ebd.).

Je früher die Zweitsprache erlernt wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass Kinder *angeborene Erwerbsmechanismen* zum Spracherwerb heranziehen und somit sind die erlernten Sprachfähigkeiten am ehesten mit den Sprachkenntnissen eines Muttersprachlers vergleichbar. Dies zeigen aktuelle Ergebnisse einer Untersuchung, welche darüber hinaus darauf hinweisen, dass dies für Kinder bis zum fünften Lebensjahr gilt (vgl. ebd., S. 160f).

Außerdem ist die Motivation des Lernalters ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Spracherwerb. Die Motivation zum Lernen stellt bei kleinen Kindern meist kein Problem dar, denn wenn die äußeren Bedingungen passen, zeigen Kinder auch Interesse an ihrer Umgebung. Aus diesem Grund benötigen introvertierte Kinder meist mehr Zeit, um Sprache zu erwerben. Ein weiteres Kriterium für einen gelungenen Zweit- oder Mehrspracherwerb stellt die Relevanz im Alltag dar. Diese Anforderung wird gerade in mehrsprachigen Kindergärten erfüllt, da die Kinder im alltäglichen Umgang mit anderen Kindern und KindergartenpädagogInnen auf die Umgebungssprache angewiesen sind (vgl. Tracy 2008, S. 161).

Die Aufgabe von elementaren Bildungseinrichtungen liegt in der Begleitung von Kindern beim Erwerb von Sprache. Damit gerechte Bildungschancen gewährleistet werden können, bedarf es der Sprachförderung aller Kinder. Bei mehrsprachigen Kindern erfolgt im bestmöglichen Fall eine Sprachförderung der Erst- und Zweitsprache durch geschulte Fachkräfte. Kinder mit sprachlichen Defiziten, unabhängig ob in der Erst- oder in der Zweitsprache, sind auf eine individuelle Sprachförderung, in speziellen Fällen auch auf eine (logopädische) Therapie angewiesen (vgl. Hartmann u.a. 2009, S. 13).

Durch den frühen Erwerb der Umgebungssprache kann auch vermieden werden, dass Kinder aufgrund von mangelhaften sprachlichen Fähigkeiten von anderen Kindern

diskriminiert werden. Außerdem bleibt durch einen frühen Beginn des Zweitspracherwerbs mehr Zeit bis zur Einschulung, was sich meist positiv auf die kritischen grammatischen Teilbereiche und den Wortschatz auswirkt (vgl. Tracy 2008, S. 161).

Darüber hinaus sollte der frühe Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund immer im Zusammenhang mit den spezifischen Bedingungen, unter denen die Sprache erworben wird, gesehen werden. Eine Vielzahl der Kinder ist nur im Kindergarten mit der deutschen Sprache konfrontiert. Die Aneignung der Sprache ist durch den verminderten Kontakt mit der deutschen Sprache und dem quantitativ geringen Input erschwert. Allerdings ist oft auch ein qualitativ unzureichendes Sprachangebot vorhanden, da Kinder in Kindergärten mit einer hohen Migrationsquote auch oft ein mangelhaftes Deutsch von anderen Kindern erlernen (vgl. Kaltenbach/Klinges 2007, S. 81).

1.1 Begriffsbestimmung: Sprachförderung – Spracherziehung – Sprachbildung

Die Begriffe finden in den unterschiedlichen Konzeptionen meist eine unterschiedliche Verwendung und werden häufig unpräzise erläutert. Nach Reich (2008) kann differenziert werden „zwischen den sprachlichen Tätigkeiten des Kindes und den sprachlichen Handlungen seiner Bezugspersonen“ (Reich 2008, S. 12). Diese Unterscheidung dient lediglich der klaren Begriffsbestimmung und zweifelt den wechselseitigen Zusammenhang keinesfalls an (vgl. ebd.).

In Bezug auf die kindliche Tätigkeit, insofern der biologisch gesteuerte Verlauf gemeint ist, wird von Sprachentwicklung gesprochen. Die Begriffe Spracherwerb oder auch Sprachaneignung werden in Bezug auf die Eigenaktivität des Kindes verwendet. Hingegen beschreibt sprachliches Lernen die bewussten Aktivitäten des Kindes (vgl. ebd.).

Die sprachlichen Handlungsoptionen der Bezugspersonen reichen von der *sprachlich-kommunikativen Zuwendung* bis zu einer gezielten Intervention - die „Spracherziehung“, sowie im schulischen Bereich - der „Sprachunterricht“ und die „Sprachförderung“ (ebd., S. 12). Die „unmittelbare individuelle sprachlich-kommunikative Zuwendung“ stellt die Grundlage jeder Sprachentwicklung dar und ist der Grundbaustein jeder Sprachaneignung (ebd., S. 12). Reich meint dazu weiter:

„Aus ihr erwächst die selbstverständliche Sicherheit im Gebrauch der Sprache, durch sie vollzieht sich die primäre sprachliche Sozialisation des Kindes. Sie kann sehr wohl pädagogisch beurteilt werden, sie kann mehr oder weniger ‚förderlich‘, d.h. mehr oder weniger umfangreich, vielfältig, anregend oder aber dürftig, eintönig, uninteressant sein, und dem Kind entsprechend größere oder geringere Chancen der Sprachaneignung bieten“ (Reich 2008, S. 13).

Wird der Begriff der Sprachförderung breit gefasst, so ist jede Entwicklung von Sprache ein Resultat der Sprachförderung (vgl. ebd.).

Der linguistische Anspruch der Gesellschaft geht jedoch über die sprachlichen Kompetenzen, die in der direkten Kommunikation gefördert werden, hinaus. Die Bezugspersonen, wie Eltern und PädagogInnen setzen sprachliche Interventionen, die von der alltäglichen Konversation durch „mehr Umfang, allgemeinere Inhalte und festere Formen“ abweichen (ebd., S. 13). „Dazu zählen Lieder und Reime, Gespräche, die sich an Regeln halten, Erzählungen und Erklärungen, Informationen und Argumentationen“ die von den Bezugspersonen angeboten werden (ebd., S. 13). Diese Handlungsweisen zählen zu dem Begriff der Spracherziehung. Auch die Spracherziehung kann mehr oder weniger förderlich für den kindlichen Spracherwerb sein (vgl. ebd.).

Sprachbildung wird nach Andres und Laewen (2002) als „Spracherziehung in Einrichtungen“ charakterisiert. Bildung wird vor allem im vorschulischen Kontext meist mit der Selbstbildung des Kindes gleichgesetzt und grenzt sich dadurch von der Spracherziehung ab (vgl. ebd.). Diese Unterscheidung hat deutliche Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Reich betont deshalb in diesem Zusammenhang noch einmal: „Die erzieherischen Initiativen von Bezugspersonen fördern die Sprache des Kindes immer nur insoweit, als das Kind sie wahrnimmt und versteht und eigenproduktiv bearbeitet“ (Reich 2008, S. 13).

Aus den unterschiedlichen Ausgangslagen und Rahmenbedingungen der Kinder resultieren die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen. Laut Reich versucht die Gesellschaft weniger weit entwickelte Sprachkompetenzen auszugleichen und bessere linguistische Fähigkeiten weiter auszubauen. Die Spracherziehung, welche Kinder mit

schlechteren sprachlichen Fähigkeiten fokussiert, wird als „Sprachförderung im engeren Sinn“ bezeichnet (vgl. ebd.). Reich meint,

„Spracherziehung und Sprachbildung richten sich an alle Kinder, Sprachförderung ist ein Teil davon und richtet sich an einen Teil der Kinder – abhängig vom Entwicklungsstand ihrer sprachlichen Fähigkeiten“ (Reich 2008, S. 13f).

Sprachförderung im engeren Sinn ist auf zweifache Weise gefährdet gegen die pädagogischen Grundsätze zu verstoßen (vgl. Leu 2007, S. 20f). Auf der einen Seite läuft sie Gefahr, durch die Ausrichtung an den Ansprüchen des Bildungswesens, defizitorientiert zu sein und widerspricht dadurch dem Prinzip der kompetenzorientierten Pädagogik. Auf der anderen Seite gilt es eine Separierung der Kinder zu vermeiden (vgl. Reich 2008, S. 14).

Durch die genaue Abgrenzung der unterschiedlichen Begriffe, fällt es leichter das Thema anhand unterschiedlicher Literatur zu bearbeiten und infolgedessen kann eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Ansätze gewährleistet werden. Mittels der Einbeziehung aktueller Studien über Spracherwerb und Sprachförderung wird im nächsten Kapitel als erstes die Funktion von Sprache im Kindergarten erläutert und darauf aufbauend werden die Kriterien, die in einem Sprachfördermodell enthalten sein sollten, herausgearbeitet.

1.2 Funktion von Sprache im Kindergarten

Sprache ermöglicht laut Albers (2009) den Kindern ihre sozialen und kognitiven Fähigkeiten zu verbinden. Sie ist das wichtigste Instrument zur Kommunikation und durch Sprache werden zudem der soziale Status und der schulische Erfolg vorgezeichnet. Dadurch wird klar, wie wichtig es ist im vorschulischen Bereich das Hauptaugenmerk auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu legen. Da wichtige Phasen der Sprachaneignung im Alter zwischen drei und sechs Jahren durchlaufen werden, obliegt dem Kindergarten eine bedeutende Position in Bezug auf den kindlichen Spracherwerb. Kinder, die bisher in ihrer Familie ausschließlich in der Herkunftssprache kommuniziert haben und im Kindergarten zum ersten Mal mit der Umgebungssprache konfrontiert werden, fangen an, sich über *semantisch-lexikalische*

Fähigkeiten die Wortbedeutungen der Zweitsprache auszumachen, damit sie sich mit Gleichaltrigen und den PädagogInnen verständigen können (vgl. Albers 2009, S. 87).

Die Kindergärten realisieren ihren Unterstützungsauftrag beim Spracherwerb je nach Zielsetzung sehr unterschiedlich. Sprache und Schrift werden je nach Herangehensweise für die Ausbildung der „individuellen sozialen Persönlichkeit“ vorausgesetzt und in Anlehnung daran werden Sprachfördermaßnahmen angeboten. Der Kindergarten bietet eine institutionelle Gelegenheit zur Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Albers 2009, S. 87).

In einer Studie von Katz (2004) wurde herausgefunden, dass schon Kinder im Alter von drei Jahren über den Weg der sprachlichen Kommunikation Beziehungen herstellen. Außerdem haben die pädagogischen Rahmenbedingungen einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung von Beziehungen. Zu diesen Faktoren zählt die Zurverfügungstellung von kommunikationsfördernden Situationen, wie zum Beispiel „Sitzkreis, dialogisches Bilderbuchlesen, Symbol- und Rollenspiele“ (vgl. Katz 2004, zit. nach Albers 2009, S. 88). Das Gespräch mit Erwachsenen hat für Kinder, durch eine abwechslungsreiche Erzählung von Gegebenheiten, eine datenbringende Aufgabe. Hingegen dient die Kommunikation mit Gleichaltrigen den Kindern, die *strukturellen* und *kommunikativen* Regeln der Sprache vermehrt zielsprachlich verwenden zu können. PädagogInnen können die Kinder beim Spracherwerb durch sprachlich bedeutsame Anleitungen unterstützen (vgl. ebd.).

In einer Studie konnten Murray, S. Fees, Crowe, Murphy und Henriksen (2006) nachweisen, dass die Qualität des Kindergartens einen beachtlichen Einfluss auf die Sprachfähigkeiten der Kinder hat. Das Ergebnis zeigt, dass Kinder die einen Kindergarten mit einer guten Sprachförderung besuchen, denselben linguistischen Input erhalten, wie Kinder aus Familien mit hohem *sozioökonomischen Status* (ebd., zit. nach Albers 2009, S. 88). Die Studien über den Einfluss der sozialen Umgebung auf die Sprachaneignung bedürfen jedoch einer kritischen Betrachtung, da unterschiedliche Settings auch zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben. Daher liefert die Evaluation zum Beispiel in einer Laborsituation andere Ergebnisse, wie in einer natürlichen Umgebung (vgl. Albers 2009, S. 88).

1.3 Zielgruppe der Sprachförderung

Nach Günther (2010) sind die Zielgruppe der Sprachförderung Kinder, die in Bezug auf ihre sprachlichen Fähigkeiten, im Vorschulalter Auffälligkeiten zeigen. Zwei Gruppen von Kindern werden dabei unterschieden (Günther 2010, S. 12), wobei in der vorliegenden Arbeit nur auf letztere genauer eingegangen wird:

- *„Kinder mit Deutsch als Erstsprache (Muttersprache), die beim Spracherwerb und im Rahmen der Sprachentwicklung Schwierigkeiten haben, bei denen teilweise noch in der Grundschule Sprachstörungen fortbestehen können, und*
- *Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, die fehlende oder unzureichende Kenntnisse in der Bildungssprache Deutsch aufweisen; ein Großteil dieser Kinder bringt einen sehr komplexen Migrationshintergrund mit“* (ebd., S. 12).

Reich (2008) unterscheidet auf zwei Seiten hin: Einerseits ist das die Sprachförderung für Kinder, deren Spracherwerb ohne Auffälligkeiten in der „alltäglichen Kommunikation und der allgemeinen Sprachbildung“ absolviert wird (ebd., S. 15). Hier wird der generelle Bildungsauftrag vom individuellen Förderauftrag unterschieden. Auf der anderen Seite stehen Kinder, bei denen eine spezifische Störung der Sprachentwicklung festgestellt werden kann. Bei diesem Umstand teilt sich der pädagogische von dem therapeutischen bzw. medizinischen Auftrag. In der Mitte dieser zwei Bereiche befindet sich die Gruppe von Kindern, auf die die Sprachförderung abzielt (vgl. ebd., S. 15).

1.4 Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Es kommt im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten laut Reich (2009) nur selten zu der bewussten Entscheidung gegen das Einbeziehen der Erstsprachen. Häufiger sind es die marginalen Sprachkenntnisse, die Ängstlichkeit vor den „anderen“ Sprachen und das ungute Gefühl der KindergartenpädagogInnen, wenn sie dem Gespräch nicht ganz folgen können (vgl. Reich 2009, S. 9). Diese Erklärungen werden nur selten ausformuliert, meist wird die einsprachige Umgangsweise im

Kindergarten mit der Begründung der „Wichtigkeit der deutschen Sprache für Alle“ überlagert (ebd., S. 9).

Die Handhabung in der Praxis findet ihren Ursprung in den pädagogischen und didaktischen Veröffentlichungen über die Sprachförderung im Vorschulalter. Darin wird größtenteils die Förderung des Deutschen erwähnt. Jene Publikationen, die auch auf die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder eingehen, tun dies meist nur in einer oberflächlichen und theoretischen Art und Weise. Genau umrissene Konzeptionen und Handlungsweisen werden häufig, aufgrund von vorgeschobener mangelnder Zeit, in den Schriften nicht weiter ausgeführt (vgl. Reich 2009, S. 9).

Im pädagogischen Sinn ist es aber bedenklich, Sprachen, die für Kinder von Bedeutung sind, auszuklammern. Auch wenn die Realisierung dieser Forderung komplex und anspruchsvoll ist, macht das Beiseitelassen der Erstsprachen eine ganzheitliche Wahrnehmung der Kinder unmöglich. In sprachwissenschaftlichen und sprachpsychologischen Veröffentlichungen spiegelt sich das Selbe wider. Auch wenn die Wichtigkeit der Erstsprache für die Zweitsprache anerkannt wird, ist der Fokus meist deutlich auf die Zweitsprache „Deutsch“ gerichtet (vgl. Reich 2009, S. 9).

Reich möchte mit seinen Studien über Zweisprachigkeit Aufklärungsarbeit leisten, damit mehr Wissen über Zweisprachige vorhanden ist und die Gleichstellung der Sprachen in Institutionen leichter fällt (vgl. ebd.).

Hartmann (2009) schreibt in der Publikation „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“, dass bei zweisprachigen Kindern eine ganzheitliche Sprachförderung mit der Integration aller Sprachen unentbehrlich ist (vgl. Hartmann 2009). Sprachförderung sollte somit nicht gleichgesetzt werden mit Deutschförderung. Diese Ansicht deckt sich mit der Meinung von Röhner (2005), welche postuliert, dass erfolgreiche Sprachförderkonzeptionen von mehrsprachigen Kindern, die Erstsprache sowie die Zweitsprache bei der Förderung didaktisch beständig mit einbeziehen sollen (vgl. ebd., S. 9). Bezugnehmend auf den Forschungsstand von internationalen Forschungen zu Mehrsprachigkeit schreibt Röhner ferner, dass

„Zweitsprache nur in einem langfristig unterstützten Entwicklungsprozess erworben [wird], der bis zu sechs oder auch mehr Jahre umfassen kann. Sprachförderkonzepte, die in einem oder einem halben Jahr vor [der]

Schule die Sprachentwicklung in der Zweitsprache fördern wollen, sind unter dieser Maßgabe zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht weitergeführt und curricular entwickelt werden“ (Röhner 2005, S. 9).

Gogolin (2005) argumentiert, wenn jedoch eine solche zielgerichtete konzeptionelle Förderung stattfindet, kann angenommen werden, dass mehrsprachige Kinder komplexe kommunikative Kompetenzen in beiden Sprachen erreichen. Findet eine solche Sprachförderung allerdings nicht statt, so verursachen Bildungsinstitutionen eine Situation, welche die Erreichung von sprachlichen Kompetenzen eher behindert, als dass sie dafür förderlich ist. Das zeigen die Ergebnisse von Studien über Leistungsfähigkeit von bestimmten Erziehungs- bzw. Bildungskonzeptionen von mehrsprachigen Kindern (vgl. Gogolin 2005, S. 21).

Apeltauer (2007) geht in seiner Publikation auch auf das Thema Mehrsprachigkeit im Kindergarten ein und veranschaulicht, dass es zwei unterschiedliche Standpunkte gibt. Auf der einen Seite steht die ökonomische bzw. pragmatische Position, die sich für eine Vernachlässigung der Herkunftssprache ausgenommen Englisch ausspricht, da sie laut Apeltauer als *ökonomisch* und *gesellschaftlich* bedeutungslos angesehen würden und die Ansicht bestehe, dass sie darum ausgeklammert werden könnten. Außerdem möchte der ökonomistische Ansatz die verfügbaren ökonomischen Ressourcen bestmöglich nutzen und damit die höchstmöglichen Ergebnisse erreichen. Aus diesem Grund richten laut Apeltauer die eingesetzten Frühförderprogramme in den deutschen Bundesländern den Fokus auf die Aneignung der deutschen Sprache. Kinder sollen schon im Kindergarten daran gewöhnt werden, in der Zweitsprache mit den PädagogInnen und auch mit anderen Kindern zu kommunizieren. Die *time-on-task-Hypothese*, die dahinter steht, geht davon aus, dass die Verwendung der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache behindert (vgl. Apeltauer 2007, S. 11f).

Auf der anderen Seite steht die wissenschaftliche und sprachpädagogische Position, welche postuliert, dass die Herkunftssprache bei der „Identitäts- und Kognitionsentwicklung“ bedeutend ist. Außerdem kommt der Erstsprache beim Erwerb einer weiteren Sprache eine wichtige Aufgabe zu, weshalb beide Sprachen in der Sprachförderung ihre Berechtigung haben (vgl. ebd., S. 11).

Zum Thema Mehrsprachigkeit im Kindergarten, argumentiert Dirim (2005), „dass unsere Gesellschaft im Hinblick auf die Wahrnehmung und Beurteilung von

Mehrsprachigkeit zu wenig gebildet ist“ (ebd., S. 81). Um eine Überforderung von Kindern mit Migrationshintergrund vermeiden zu können und damit den PädagogInnen die Erhebung und die Beurteilung von Mehrsprachigkeit erleichtert wird ist es laut Dirim wichtig *„ein Konzept zum Verständnis von Mehrsprachigkeit und zum pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Dieses Konzept soll differenzierte Bewertungsmaßstäbe enthalten“* (ebd., S. 81).

Es ist notwendig zu beachten, dass Mehrsprachigkeit ein natürlich gebildeter Sprachbestand ist, der in der Familie und der „lebensweltlichen Umgebung kein Problem darstellt, solange es nicht an den Normen von Bildungssprachen gemessen wird“ (ebd., S. 84f). Von Kindern sollte nicht vorausgesetzt werden, dass sie beim Eintritt in die Schule eine *Bildungszweisprachigkeit* besitzen. Im Normalfall wird diese Art von Zweisprachigkeit erst in der Schule ausgebildet (vgl. ebd.).

Wie schon erwähnt ist es problematisch Sprachen, die einen wichtigen Stellenwert für Kinder einnehmen, zu vernachlässigen. Darunter zählen nicht nur die Herkunftssprachen der Kinder, sondern auch Dialekte sind im Leben der Kinder ausschlaggebend (vgl. Apeltauer 2007, S. 12).

1.4.1 Standardsprache oder Dialekt

Günther (2010) definiert den Begriff Dialekt, auch Mundart genannt, als eine Varietät der Hochsprache, die hauptsächlich mündlich verwendet wird und sich bezüglich *Form, Inhalt* und *Gebrauch* von der Standardsprache unterscheidet (vgl. Günther 2010, S. 97). „Sie besitzt eine eigene Artikulationsbasis, teilweise einen eigenen Wortschatz und teilweise eine eigene Syntax“ (ebd., S. 97). Die Verbreitung eines Dialektes beschränkt sich vielfach nur auf ein Dorf, eine Stadt oder eine Region (vgl. ebd.).

Auf Grund von Dialekten und Migrationssprachen ist in einem Kindergarten meist keine einheitliche Sprache vorzufinden. Das erschwert oft die Arbeit der KindergartenpädagogInnen in Bezug auf Sprachförderung. Ein einheitlicher konzeptioneller Umgang mit dieser Situation ist deshalb wichtig (vgl. Günther 2010, S. 97). Wespel (2008) gibt für den Umgang mit Dialekten einige konkrete Vorschläge. Der Dialekt sollte demnach in elementaren Bildungseinrichtungen keinesfalls verboten

werden. Den Kindern sollte es ermöglicht werden während der Sprachförderung oder vor allem in den Pausen ihre gewohnte Sprache zu sprechen. Jedoch ist es die Aufgabe der PädagogInnen, den Kindern die Standardsprache anzubieten und mit den Kindern den Wechsel vom Dialekt in die Hochsprache oder umgekehrt zu üben (vgl. Wespel 2008, S. 31). Nach Wespel liegt das Problem nicht in der generellen Verwendung der Mundart, sondern am Mangel einer *standardorientierten Varietät*. Dies bedeutet, dass die PädagogInnen den Kindern den Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache anbieten sollen (vgl. ebd., S. 31).

Wie auch Wespel kommt Günther (2010) zu dem Schluss, dass PädagogInnen vor allem in elementaren Bildungseinrichtungen als bedeutende Vorbilder für das Sprechen der Standardsprache dienen (vgl. ebd., S. 205). Die Sprache der PädagogInnen hat demnach „einen erheblichen Einfluss auf die Stimmbildung, die Sprechereigenschaften, die Sprache und die sozialen Beziehungen und Kontakte der Kinder und Schüler“ (ebd.).

Im Gegensatz zu Wespel und Günther weist Apeltauer (2007) darauf hin, dass die vertraute Dialektsprache für Kinder deshalb von Bedeutung ist, damit sie durch Sprache Selbstvertrauen und eine linguistische Identität aufbauen können (vgl. Apeltauer 2007, S. 12).

Mairinger (2005) verbindet die zwei unterschiedlichen Ansätze und postuliert, dass es durchaus positiv ist, wenn PädagogInnen in bestimmten Situationen auch Dialekt sprechen, damit der sprachliche Hintergrund Wertschätzung erfährt. Jedoch sollten Kinder im vorschulischen Bereich schrittweise an die Standardsprache gewöhnt werden. Dem Dialekt kommt jedoch weiterhin ein essentieller Stellenwert zu. Denn durch Sprache kann ein Gefühl der Vertrautheit erzeugt werden. Sie stellt nicht ausschließlich ein Kommunikationsmittel dar (Mairinger 2005, S. 10f).

De Cillia (1998) drückt das Verhältnis zwischen Standardsprache und Dialekt in dem Begriff der *muttersprachlichen Mehrsprachigkeit* aus und beschreibt damit, dass jeder Mensch mehrere *Varietäten* der Sprache beherrscht, wie zum Beispiel „dialektale, regionale, soziale Varietäten“ (de Cillia 1998, 18). Demnach ist die Alltagssprache des Großteils der ÖsterreicherInnen eine dialektale Version des Deutschen (vgl. ebd.).

Gogolin (2005) geht sogar noch einen Schritt weiter und bezeichnet Kinder, deren Standardsprache ein Dialekt ist, als zweisprachig aufwachsende Kinder (vgl. ebd., S. 17).

1.5 Feststellung der individuellen Förderbedürftigkeit

Die Sprachdiagnostik hat den Anspruch, die individuelle Situation des Kindes in Bezug auf die Aneignung von Sprache abzubilden, damit die Notwendigkeit von Sprachförderung festgestellt werden kann. Nach Grohnfeldt (2007) sollte die Sprachdiagnostik inhaltlich die Bereiche *sprachlich-kommunikative Fähigkeiten* sowie den *familiären Kontext* und die *sensorischen, motorischen, kognitiven* und *sozial-emotionalen* Kompetenzen der gesamten Entwicklung des Kindes mit einbeziehen (vgl. Grohnfeldt 2007, S. 69). Das Ziel ist es den aktuellen Sprachstand, also eine *Momentaufnahme* der Sprachfähigkeiten eines Kindes zu erschließen (vgl. Reich 2010, S. 421).

Die Sprachstandserhebung wird immer vor den tatsächlichen Fördermaßnahmen mit Hilfe pädagogischer Instrumente durchgeführt (vgl. ebd., S. 420). Die daraus resultierenden Ergebnisse beeinflussen den weiteren Handlungsverlauf im Sprachförderprozess. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache andere Messinstrumente benötigen, als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, da andere Regeln und Normen gelten. Die Normalitätserwartung beim Erstspracherwerb orientiert sich am Lebensalter, um eine *normale* Aneignung von Sprache aufzeigen zu können. Wird hingegen Deutsch als Zweitsprache erworben, ist die *Intensität des Kontaktes* mit der Zweitsprache von Bedeutung (vgl. ebd., S. 423). Zur Ermittlung des kindlichen Sprachstandes stehen laut Günther (2010) verschiedene Instrumente zur Verfügung:

- „das strukturierte Gespräch mit dem Kind, den Eltern bzw. Sorgeberechtigten im Sinne einer ersten subjektiven Einschätzung und Einordnung der Sprachkenntnisse,
- die gezielte Beobachtung des Kindes in unterschiedlichen Situationen des Alltages, die die Beschreibung der Sprache und des Sprechens im Mittelpunkt sieht,
- Spontansprachproben, die sich ausschließlich mit der aktuell und spontan gesprochenen Sprache beschäftigen, indem sie die sprachlichen Handlungen in Cluster und Kategorien einordnen,
- Profilanalysen, bei denen aufgezeichnete Ton- und Videoaufnahmen einer nachträglichen Analyse unterzogen wurden,

- *der Einsatz von Testverfahren, die die Gütekriterien berücksichtigen und die ein theoriegestütztes Abfragen bestimmter sprachlicher Routinen und Handlungsfähigkeiten sind, und*
- *verstärkt in den letzten Jahren im Kindergarten und in der Grundschule das Portfolio als Mittel der Systematisierung und Zusammenfassung von Beobachtungsdaten“* (Günther 2010, S. 171f).

Kinder genau zu beobachten wurde auch schon in der klassischen Pädagogik verlangt. Pädagogen wie *Pestalozzi*, *Rousseau* und *Fröbel* postulierten, dass die Beobachtung der Kinder einen wichtigen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit einnimmt. Rousseau führte im Jahr 1762 in die wissenschaftliche Methode des Beobachtens ein, indem er in seinem Werk *Emile* schreibt: „Fangt damit an, eure Schüler und Zöglinge zu studieren, denn ihr kennt sie mit Sicherheit nicht!“ (Günther 2010, S. 172). Damit weist er auf die wissenschaftliche Methode der Beobachtung hin. Wenn Beobachtung alleine nicht mehr ausreicht, dann muss auf normierte Testverfahren zurückgegriffen werden, damit Sprache erforscht und beschrieben werden kann. Jedoch werden klassische Tests im Kindergarten und in der Schule laut Günther häufig aufgrund von *persönlichen Befürchtungen* und *praktischen Widerständen* nicht angewendet. Der Test stellt ein wissenschaftliches Instrument dar, der individuelle Leistungen und Funktionen untersucht. Der Test ist normiert und die gemessenen Leistungen können durch eine Ziffer verglichen werden. Sie sollten auf Sprachtheorien aufbauen, „messtheoretischen Standards genügen“ und „aktuelle elementarpädagogische Erkenntnisse“ einbeziehen. Außerdem sollen die Gütekriterien der Objektivität, der Validität und der Reliabilität beachtet werden (vgl. Günther 2010, S. 173).

Die Meinungen über die Messbarkeit des Sprachstandes unterscheiden sich bedeutend. Auf der einen Seite stehen *empirisch orientierte Fachkräfte*, die davon ausgehen, dass Sprache messbar ist (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite gibt es in der Praxis, wie schon erwähnt, „weiterhin große Zweifel und Unsicherheiten, ob die Tests in der Lage sind, Indikatoren, Prädikatoren und die so genannten Vorläufer-Fertigkeiten treffsicher und messgenau zu erfassen“ (Günther 2010, S. 175),

Es sind mittlerweile eine große Anzahl an Verfahren der Sprachstandsdiagnostik vorhanden, jedoch sind die Instrumente für ein bestimmtes Alter und ein- oder mehrsprachige Kinder entwickelt worden. Aus diesem Grund ist im Umgang mit den

Instrumenten von Seiten der PädagogInnen das Wissen über Sprache und die unterschiedlichen Verfahren unerlässlich (vgl. Günther 2010, S. 173).

1.6 Rolle der PädagogInnen bei der Sprachförderung

Betrachtet man Kinder als „aktiv, kompetent und gleichberechtigt“, dann besteht laut Hartmann u.a. (2009) die allgemeine Aufgabe der PädagogInnen darin, die „kindlichen Bildungsprozesse“ zu begleiten und zu unterstützen. Um dies zu ermöglichen, muss in Institutionen eine „Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit und der Akzeptanz“ hergestellt werden (ebd., S. 9). Hartmann u.a. meinen, damit eine feste Bindung zu den Kindern und innerhalb der Gemeinschaft aufgebaut werden kann, ist es wichtig, die Einzigartigkeit der Kinder mit ihren individuellen „Fähigkeiten, Bedürfnissen und persönlichen Vorstellungen“ zu achten (ebd., S. 9). Im Kindergartenalltag ist es die Aufgabe der KindergartenpädagogInnen eine angemessene *Kommunikations- und Konfliktkultur* aufzubauen. Kinder erhalten durch sie Unterstützung, sollten aber trotzdem die Möglichkeit haben, für sich Problemlösungen und Handlungspläne zu entdecken (vgl. ebd., S. 9). Hartmann meint darüber hinaus, unterstützen PädagogInnen „die Eigeninitiative und die Lernprozesse der Kinder. Sie begleiten und ermutigen sie in einer prozessorientierten Arbeit, die eigenen Fähigkeiten zu erproben, Neues zu entdecken und Grenzen zu überwinden“ (ebd., S. 9).

Nach Tracy (2008) sollten nicht einzelne PädagogInnen für die „Unterstützung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ verantwortlich gemacht werden, da der Sachverhalt so vielschichtig ist, dass es die Beteiligung von verschiedensten Fachkräften bedarf (ebd., S. 157). Auch wenn PädagogInnen über eine sehr gute Ausbildung im Bereich der Sprachförderung verfügen, ist es für eine Fachkraft alleine nicht möglich in einer Kindergartengruppe mit 20 Kindern die Sprachfähigkeiten der einzelnen Kinder zu beobachten und zu erfassen. Mit dem Eintritt in den Kindergarten stellen KindergartenpädagogInnen ein wichtiges Sprachvorbild für Kinder dar, aber auch andere Kinder übernehmen diese Funktion (vgl. Tracy 2008, S. 157).

Die Berliner Studie „Bärenstark“ zeigt, wie wichtig die Sprachinputs von gleichaltrigen Kindern sind. In Kindergärten mit einem sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, in der nur PädagogInnen die deutsche Sprache einbringen, sind die Kompetenzen der Kinder in Deutsch beim Schuleintritt nur unbedeutend besser

als die Sprachkenntnisse von Kindern, die gar nicht im Kindergarten waren“ (vgl. Berliner Lehrerzeitung 2001, zit. nach Rezavandy 2005, S. 59).

Damit den Kindern eine optimale Förderung zukommt, ist eine ständige Reflektion der Verhaltensweisen und der Wertvorstellungen der PädagogInnen unerlässlich. Die Qualität der pädagogischen Handlungsweisen ist vor allem geprägt durch eine Vielfalt an professionellem Know-how der PädagogInnen. Das aktuelle Wissen aus pädagogischen, psychologischen und soziologischen Studien, ist neben einschlägigem Basiswissen für eine entwicklungsfördernde Vorgehensweise unerlässlich. Außerdem besteht die Aufgabe der PädagogInnen darin, eine „entwicklungs- und bildungsfördernde Umwelt“ zu konstruieren (Hartmann u.a. 2009, S. 9). Den Kindern sollten die unterschiedlichsten Arbeitsmittel und Anreize geboten, zur gleichen Zeit jedoch auch Handlungsräume überlassen werden, die ihnen erlauben eigene Ideen einzubringen. Diese Umwelt soll zugleich die Kommunikation zwischen den einzelnen Kindern und den Bezugspersonen gewährleisten. Im Zentrum steht eine qualitativ hochwertige Bildung. Im Zusammenhang mit Bildungsprozessen stellen PädagogInnen auch bedeutende Vertrauenspersonen für Eltern dar und nehmen ihnen gegenüber eine beratende Funktion ein. Ihre Aufgabe besteht darin den Eltern Methoden und Handlungsweisen zu demonstrieren, wie sie ihre Kinder auch daheim durch gemeinsame Tätigkeiten fördern können (vgl. Hartmann u.a. 2009, S. 9f). Eltern als ExpertInnen ihrer Kinder angesehen und dadurch ist eine Kooperation mit den Familien entsprechend einer *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* von Bedeutung (Hartmann u.a. 2010, S. 4).

1.7 Die Rolle der Eltern bei der Sprachförderung

Das nachfolgende Kapitel befasst sich mit der Frage: Welche Rolle im Rahmen der Sprachförderung den Eltern zukommt und ist es überhaupt die Aufgabe der Eltern die Kinder beim Spracherwerb bewusst zu fördern?

Der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009) geht davon aus, dass den Eltern bei der Sprachförderung eine entscheidende Rolle zukommt, da sie die Kinder von Geburt an beim Spracherwerb unterstützen und als sprachliches Vorbild fungieren (vgl. Hartmann u.a. 2009, S. 23).

Denn gerade in den ersten Lebensjahren lernen Kinder von ihrem unmittelbaren Umfeld bzw. von den Personen mit denen sie kommunizieren. Bei Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, stellen die Eltern und Geschwister bedeutende Kommunikationspartner in der Erstsprache dar (vgl. Kühn 2010, S. 12). Beim Eintritt in den Kindergarten kommen neue Gesprächspartner hinzu. Ab diesem Zeitpunkt bieten die PädagogInnen den Kindern sprachliche Anregungen in der deutschen Sprache an. Durch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen können sie sich gegenseitig Informationen liefern, wie das Kind im jeweiligen Umfeld sprachlich interagiert wodurch mögliche Defizite aufgedeckt werden können. Je besser die Zusammenarbeit funktioniert, desto effektiver ist die Förderung des Spracherwerbs (vgl. ebd.).

Laut Fürstenau und Gomolla (2009) besteht das Konzept der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen schon seit längerem in den unterschiedlichsten Ausführungen. Fürstenau und Gomolla beziehen sich in ihrer Publikation auf die Elternbeteiligung im schulischen Kontext, jedoch können ihre Erkenntnisse auf den Bereich des Kindergartens übertragen werden. Denn eine konstruktive Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen hat nicht nur positive Auswirkungen auf das Lernen in der Schule, sondern auch auf die Sprachaneignung im Kindergarten (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009; Tracy 2008).

Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass eine große Kluft zwischen Kindern mit deutscher und mit nicht-deutscher Erstsprache besteht, welche durch eine höhere Elternbeteiligung im Kindergarten und der Schule verringert werden kann. Dies sollte nicht nur bei Eltern mit Migrationshintergrund gefördert werden, sondern in allen Fällen, damit die Erfolgchancen der Kinder gesteigert werden können (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, S. 13). Denn Eltern stellen keine homogene Gruppe dar, sie unterscheiden sich in ihrem *sozio-ökonomischen Status*, ihrer *Herkunft*, ihrem *Geschlecht*, der *Religion*, des *Alters*, der *Familienformen*, „der Vertrautheit mit dem staatlichen Bildungssystem und generell sehr unterschiedlichen Ressourcen, ihre Interessen und Wünsche im Kontext von Schule zur Sprache zu bringen und zu verfolgen“ (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 13).

Institutionen, die alle Eltern miteinbeziehen möchten, müssen sich laut Fürstenau und Gomolla auf die unterschiedlichen Bedingungen einstellen und sich einen Plan zurechtlegen, wie die Umsetzung aussehen sollte. Die Beziehung zwischen der Institution und den Eltern ist jedoch sehr komplex und die Planung der Einbeziehung

der Eltern in das Geschehen in der Schule bedarf genauer Überlegungen und ist keinesfalls einfach (vgl. ebd.). Annähernd umfassend wie im schulischen Kontext, stellt sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und KindergartenpädagogInnen dar.

Im Gegensatz zu englischsprachigen Ländern, sind im deutschsprachigen Raum noch nicht sehr viele Studien zu Familie, Schule und Bildungserfolg publiziert worden. Die Forderungen nach *Elternbeteiligung*, *Zusammenarbeit mit Eltern* oder auch *Partnerschaft zwischen Schule und Eltern* zielen jedoch auf unterschiedliche Absichten ab. Fürstenau und Gomolla postulieren, dass manche Handlungsanweisungen „stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen“ abbilden (ebd., S. 14). Häufig werden verfügbare familiäre *Ressourcen* von den Institutionen übersehen. „Familien mit niedrigem Einkommen, alleinerziehende Mütter und Familien mit Migrationshintergrund“ fallen laut Fürstenau und Gomolla vor allem darunter (ebd., S. 14).

Das schlechtere Abschneiden im Bildungssystem von Kindern mit Migrationshintergrund sollte unter dem Licht der gesellschaftspolitischen Konditionen geprüft werden. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen findet in einer Gesellschaft statt, die geprägt ist von ungleichen Machtverhältnissen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Minderheiten. Von den PädagogInnen wird verlangt in dieser Hinsicht eine Veränderung herbeizuführen, die jedoch in der Politik noch nicht gelungen ist. Die Einstellung der Eltern mit Migrationshintergrund ist jedoch stark beeinflusst von der politischen Haltung gegenüber den eingewanderten ethnischen Minderheiten (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, S. 14f).

Im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Eltern und PädagogInnen entsteht eine Vielzahl an Fragen, wie die Umsetzung stattfinden könnte. Darunter fällt auch eine gute Ausbildung, die den PädagogInnen eine professionelle Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglicht (vgl. ebd.). Fürstenau und Gomolla meinen dazu, da Institutionen Unterschiede zeigen in ihrer „Größe, Ethos und Merkmale[n] der Schüler und Elternschaft“ ist es nicht leicht Konzepte für die Zusammenarbeit mit Eltern auf andere umzulegen (ebd., S. 14f).

Zu dem Thema „Sprache im Elternhaus“ meint Tracy (2008), dass die Auffassung, Eltern mit einer andern Muttersprache als Deutsch sollten mit ihren Kindern daheim Deutsch reden, damit die vorherrschenden Sprachprobleme beseitigt werden können, längst veraltet ist. Kinder lernen im Vergleich zum Spracherwerb von Erwachsenen mit einer viel höheren Geschwindigkeit und somit lernen Eltern die neue Sprache eher von

ihren Kindern als umgekehrt (vgl. Tracy 2008, S. 159). Darüber hinaus haben Kinder oft auch Einfluss auf das Bildungsniveau der Eltern. Durch die Aufgabe, die Kinder bei ihrer schulischen und vorschulischen Pflichten zu unterstützen, finden viele Eltern erst das Interesse daran sich selbst weiterzubilden (vgl. Elfert/Rabkin 2009, S. 107).

Wenn Eltern ihren Kindern vorzeigen, dass es für sie bedeutsam ist, die Sprache der Umgebung sprechen zu können, hat dies ohne Zweifel großen Einfluss auf die Einstellung der Kinder. Darüber hinaus ermöglicht es den Eltern mit den PädagogInnen in Kontakt zu treten und sich über ihre Kinder austauschen zu können. Zudem kommt den Eltern beim Erwerb der Erstsprache eine wichtige Rolle zu, denn in Großstädten mit bis zu 200 verschiedenen Migrantensprachen, ist es nicht immer möglich die Erstsprache vonseiten der Institutionen zu unterstützen. Tracy merkt an, dass es außerdem entscheidend ist, die Eltern aufzuklären, dass das frühe Erlernen einer Zweitsprache nicht unbedingt den Verlust der Muttersprache nach sich zieht (vgl. Tracy 2008, S. 159). Viele Menschen sind immer noch der Meinung, dass das Gehirn einem Gefäß ähnelt, aus dem der vorhandene Inhalt erst entfernt werden muss, damit Neues Platz hat. Allerdings läuft das laut Tracy bei Sprachen anders ab: „Da entsteht dann durch die Vernetzbarkeit im Kopf neues, metasprachliches Wissen, das spielerisch genutzt werden kann, wie uns unter anderem der Wortwitz mehrsprachiger Kinder oder das Mischen erwachsener Sprecher und Sprecherinnen zeigen“ (ebd., S. 165).

III Analyse des Sprachförderkonzeptes

1 Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit werden die wichtigsten Kriterien für ein gelungenes Sprachfördermodell anhand ausgewählter Literatur herausgearbeitet. Dieses Vorgehen charakterisiert die Arbeit als Theoriearbeit und ist somit die Methode der Wahl. Wenngleich diese Diplomarbeit eine theoretische ist, basiert die durchgeführte Analyse auf textanalytischen Grundlagen. Die Arbeit stützt sich auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Diese Methode kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Sie wird an das vorhandene Textmaterial und die spezifische Fragestellung angepasst und stellt somit kein Standardinstrument dar (vgl. ebd., S. 43). Der genaue Ablauf der Analyse wird im Vorhinein festgelegt und ist dadurch für andere *nachvollziehbar* und *intersubjektiv überprüfbar* (vgl. ebd., S. 53).

1.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) verfolgt das Ziel, Daten, die aus einer Form von Kommunikation gewonnen wurden, zu analysieren. Die Analyse folgt einer Systematik und ist theoriegeleitet. Das zu analysierende Material ist symbolisch und schriftlich festgehalten. Die Inhaltsanalyse gibt nicht lediglich einen Text wieder, sondern stellt eine Analyse dar, die einer *theoretisch ausgewiesenen Fragestellung* folgt. Ferner werden die gewonnenen Ergebnisse mit der vorhandenen Theorie verglichen und dahingehend interpretiert. Dies bedeutet, dass das Material mit bisherigen Erkenntnissen verbunden wird und stellt somit eine schlussfolgernde Methode dar (vgl. ebd., S. 11f).

1.2 Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse

Damit eine Analyse durchgeführt werden kann, muss zuerst das Ausgangsmaterial bestimmt, die Entstehungssituation beschrieben und die formalen Charakteristika des Materials dargestellt werden. Dazu benötigt es ein detailliertes Prüfen des vorhandenen Textes. In der vorliegenden Arbeit wird das Konzept „Sprachförderung in den

Kindergärten von Dornbirn“ zur Analyse herangezogen. Das Modell wurde in einem mehrmonatigen Prozess entwickelt. Erste Gedanken konnten in einer Projektgruppe geäußert werden und diese wurden dann dem gesamten pädagogischen Kindergartenpersonal im Rahmen einer Informationsveranstaltung vorgestellt. Anschließend wurden alle Beteiligten ermutigt ihre Überlegungen zum Konzept einzubringen. Schlussendlich haben 30 Personen zusammengearbeitet und das Dornbirner Konzept entwickelt. Dies wurde dann von der Projektgruppe abgeglichen und in schriftlicher Form zusammengefasst (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 28).

Nach Mayring gibt es drei spezielle qualitative Techniken: „Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung“ (ebd., S. 58). Für die vorliegende Arbeit wird die Strukturierung herangezogen. Das „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 58).

Die strukturierende Inhaltsanalyse kann wiederum unterteilt werden in die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (vgl. ebd., S. 85). Für die Analyse dieser Diplomarbeit wird die inhaltliche Strukturierung herangezogen, die versucht „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., S. 89). Es werden dabei theoriegeleitete Kategorien gebildet, durch deren Hilfe bestimmte Inhalte aus dem vorhandenen Material herausgesucht werden. Nach der Einteilung des Textes in einzelne Kategorien werden die Paraphrasen aus dem Material in der Unterkategorie und anschließend in der Hauptkategorie, anhand der Bestimmungen der inhaltsanalytischen Zusammenfassung, eingereiht (vgl. ebd.).

Das Dornbirner Konzept wird in die Kategorien: Klare Zielsetzung, Zwei- und Mehrsprachigkeit, Feststellung der Förderbedürftigkeit, Rolle der PädagogInnen und Rolle der Eltern eingeteilt. In den jeweiligen Kategorien werden die Paraphrasen aus dem Konzept vorgestellt und anhand der Literatur, insbesondere der Publikation von Reich (2008) analysiert.

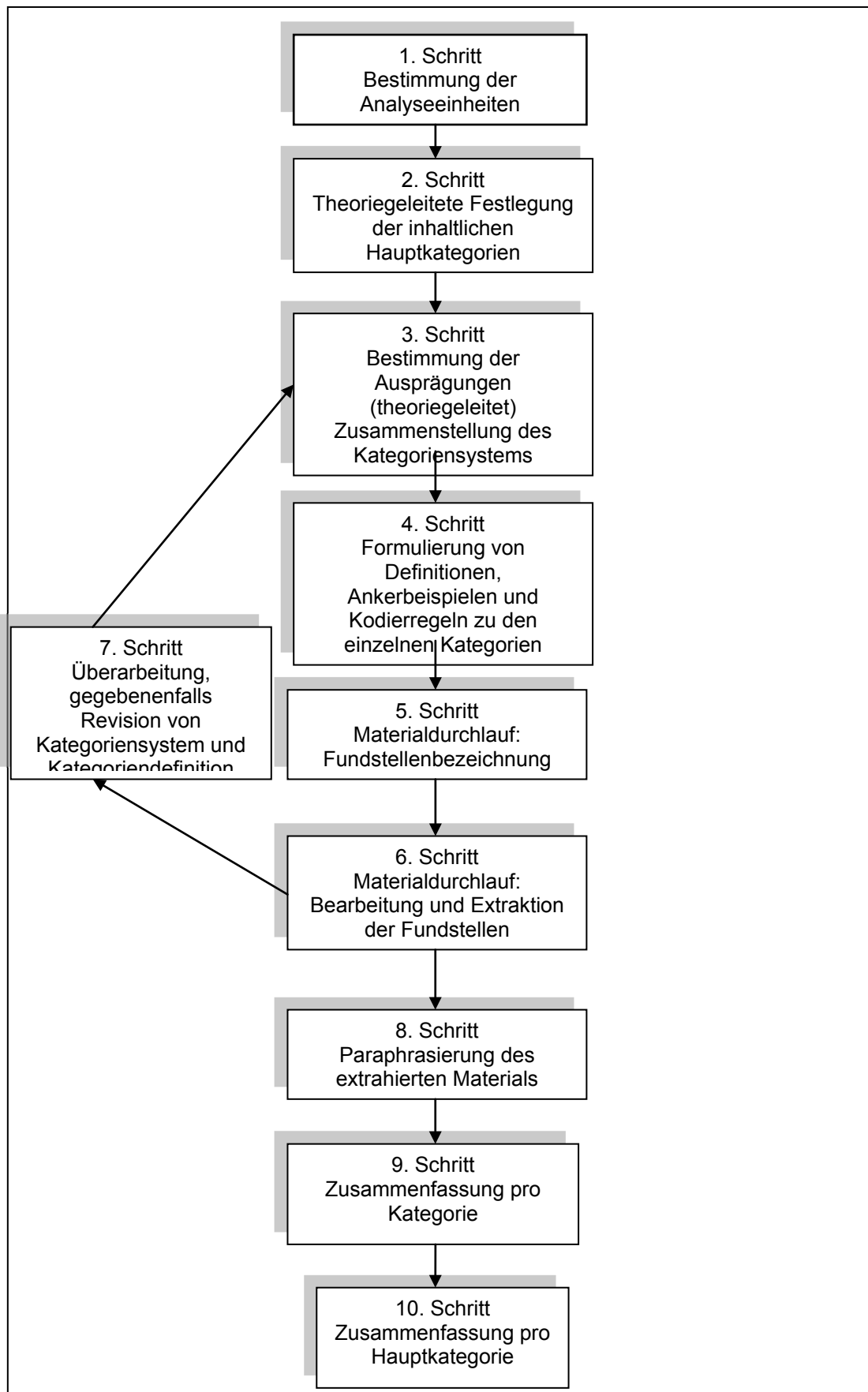


Abbildung 3: Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. Mayring 2007, S. 84; 89)

2 Das Konzept „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“

Das neue Fördermodell ist, laut der Stadt Dornbirn (2011), aus der Intention heraus entstanden, die vorhandenen Modelle zu verbessern, da ein erhöhter Förderbedarf in der deutschen Sprache beobachtet werden kann. Bei einer Sprachstandserhebung im Jahr 2010 konnte festgestellt werden, dass 37 % aller Kinder von 3-6 Jahren einen Bedarf an Sprachförderung aufweisen und davon 90 % Kinder mit Migrationshintergrund („vornehmlich Kinder mit türkischer Herkunft“) sind (Stadt Dornbirn 2011, S. 3).

Im Konzept Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn wird das Vorhaben der zukünftigen Sprachförderung von 19 Dornbirner Kindergärten formuliert, welches seit Herbst 2011 umgesetzt wird. Das neu erarbeitete Konzept soll allen Kindern eine faire Bildungschance ermöglichen, damit sie später in der Schule und im Beruf keine Benachteiligungen erfahren müssen (vgl. ebd., S. 3f). Das Sprachfördermodell baut auf vier Säulen auf: Sprachförderung an sich, Elternarbeit, Erfassung des Sprachstandes und die Vernetzung zwischen allen Beteiligten (vgl. ebd., S. 5). Die Kinder sollen nach einer Sprachstandsfeststellung individuelle Förderung durch den Kindergarten erhalten und dabei wird eine aktive Mitarbeit der Eltern gefordert. Den Eltern wird von Seiten des Kindergartenpersonals Unterstützung angeboten, damit sie ihren Verpflichtungen nachkommen können. Zusätzlich soll das Personal in seinen Qualifizierungen und Ressourcen gestärkt werden, um die Effizienz der Sprachförderung zu verbessern (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 3).

Die Stadt Dornbirn weist als allgemeines Ziel der Sprachförderung aus, dass jedem einzelnen Kind (unabhängig von der Erstsprache) eine angemessene Förderung in Form von umfassenden Literalitätserfahrungen und Lautschulungen angeboten werden sollen. Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bekommen „eine am jeweiligen Sprachstand orientierte Sprachförderung“ (ebd., S. 4).

Für Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, wird die Sprachstandsbeobachtung SELDAK eingesetzt (vgl. ebd., S. 22). Bei Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch wird eine Sprachstandsfeststellung durch SISMIK und SISMIK plus durchgeführt und anhand dessen werden als für geeignet gehaltene Maßnahmen zur Sprachförderung umgesetzt. Nach dem Dornbirner Förderkonzept werden diese Schritte als Aufgabe aller PädagogInnen angesehen. Zur ihrer Unterstützung werden je nach Gruppengröße und Anzahl der förderbedürftigen Kinder professionelle

SprachförderInnen eingesetzt. Darüber hinaus werden die Eltern in die Sprachfördermaßnahmen miteinbezogen und über Sprache und Sprachförderung aufgeklärt (vgl. ebd., S. 4). Im Dornbirner Sprachfördermodell wird in Bezug auf die Familiensprache angemerkt, dass es „ein Menschenrecht jedes Kindes [ist], seine Familiensprache sprechen zu dürfen. Die Sprache der Eltern mit ihren Kindern im Kindergarten (beim Verabschieden, Abholen, etc.) darf ihre Familiensprache sein“ (ebd., S. 10).

Kinder, für die eine intensivere Sprachförderung erforderlich ist, erhalten von den PädagogInnen zusätzlich einzeln oder in kleineren Gruppen Fördereinheiten. Diese Maßnahmen zur Förderung werden an den individuellen Sprachstand des Kindes angepasst (vgl. ebd., S. 10). Dieses Konzept der Sprachförderung wird nachfolgend anhand bestimmter Kriterien, aus der Intention heraus analysiert, gut ausformulierte Teile der Konzeption hervorzuheben und mögliche Lücken zu vervollständigen.

2.1 Teilbereiche eines Sprachförderkonzeptes

In Kapitel II *Sprachförderung im Kindergarten – Was beinhaltet ein Konzept?* wurden anhand der Literatur wichtige Aspekte herausgearbeitet, die in einem geeigneten Sprachfördermodell vorhanden sein sollen. Diese Kriterien werden nachfolgend herangezogen, um das Konzept Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn genauer zu analysieren. Darüber hinaus werden Gesichtspunkte aus der Publikation von Reich (2008) „Sprachförderung im Kindergarten“ miteinbezogen. Reich hat darin die vorhandenen Sprachförderkonzepte in Deutschland problematisiert und im weiteren Verlauf eine eigene Konzeption von Sprachförderung entwickelt (vgl. ebd.).

Die wichtigsten Teilbereiche eines Sprachförderkonzeptes im Kindergarten sind, wie in Abbildung 4 dargestellt: klare Formulierung der Ziele, Erläuterung des Verständnisses von Zweisprachigkeit bzw. was unter Mehrsprachigkeit verstanden wird, die Merkmale der Förderbedürftigkeit, die Rolle der PädagogInnen im Sprachförderprozess sowie die Aufgabe die den Eltern dabei zukommt.

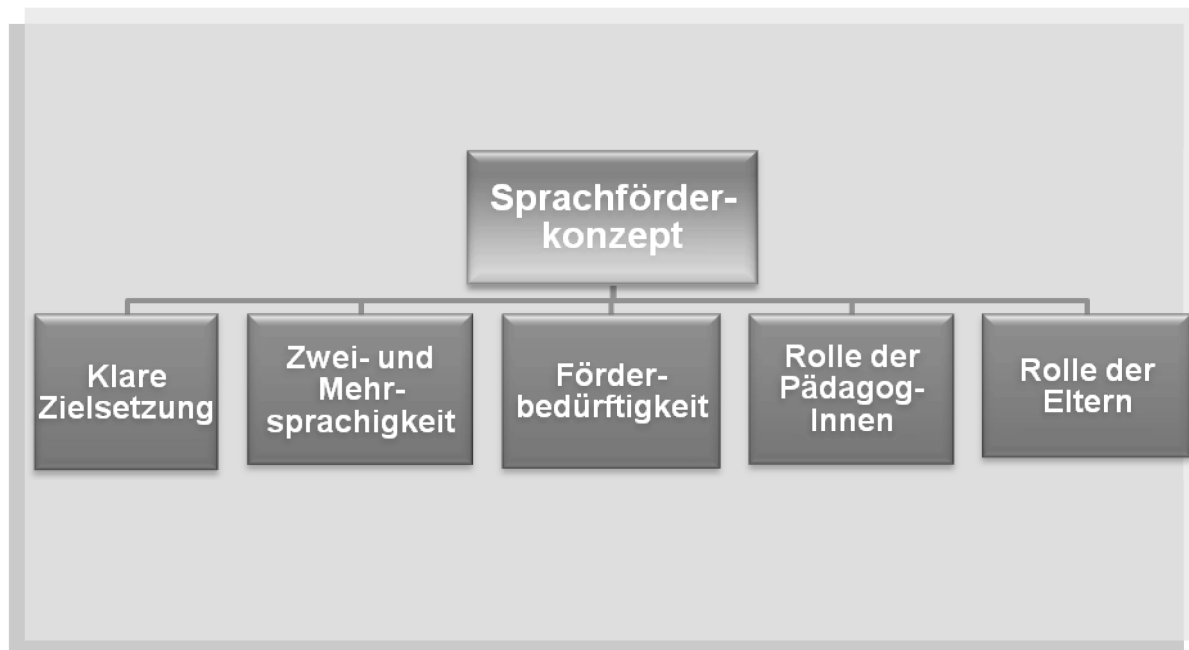


Abbildung 4: Teilbereiche eines Sprachförderkonzeptes im Elementarbereich

2.1.1 Klare Zielsetzung

Reich (2008) stellt fest, dass die länderspezifischen Bildungspläne zwar unzählige Sprachbildungsziele formuliert haben, jedoch die Konsequenzen des Nicht-Erreichens der Ziele nicht artikuliert werden. Die einzelnen Bildungspläne beschäftigen sich meist ausführlich mit der Bildung von Kindern mit Behinderung, jedoch werden Sprachstörungen dabei weitestgehend ausgeklammert (vgl. Reich 2008, S. 21). Reich unterscheidet zwischen drei sprachlichen Bildungs- und Förderungszielen:

- „den Bildungszielen, die in jeder Sprache erreicht werden können, z.B. Erzählfähigkeit
- Zielen einer Beherrschung des Deutschen als Verkehrssprache, die sich aus gesellschaftlicher Notwendigkeit begründet – und
- weitergehenden Zielvorstellungen, wie sie in den Formeln einer Erziehung der Zweisprachigen zur Zweisprachigkeit (...) und einer allgemeinen europäischen Dreisprachigkeit“ vorhanden sind (ebd., S. 21).

Auch im Konzept Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn wird auf das EU Bildungsziel verwiesen. Darin heißt es: „ein langfristiges EU Bildungsziel ist das Beherrschen von mindestens drei Sprachen: die Sprache des Heimatlandes, eine

internationale Sprache (Englisch) und die Sprache eines weiteren Landes“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 9).

Damit dieses Ziel erreicht werden kann, wird im Sprachförderkonzept die „Wertschätzung aller im Kindergarten vorhandenen Sprachen und (...) [die] bewusste(n) Förderung von Mehrsprachigkeit“ vorgeschlagen (ebd., S. 9). Im nächsten Kapitel wird dezidiert darauf eingegangen, was im Dornbirner Sprachfördermodell unter Mehrsprachigkeit verstanden wird.

In Bezug auf eine klare Zielsetzung der Sprachförderung stellt Reich (2008) die Frage: „Was ist genau damit gemeint, wenn von Sprachförderung gesprochen wird?“ (ebd., S. 12). Damit nimmt Reich Bezug auf die oft mangelnden Begriffsbestimmungen in Sprachförderkonzepten. In vielen Bildungsprogrammen wird der Begriff der Förderung oder Bildung identisch verwendet bzw. die Unterscheidung der beiden Begriffe nicht genauer erläutert (vgl. ebd., S. 12). Im Dornbirner Modell wird hauptsächlich der Begriff der Sprachförderung verwendet und in wenigen Textpassagen wird auch von Sprachbildung gesprochen (vgl. Stadt Dornbirn 2011). Im Dornbirner Sprachfördermodell wird als Grund für eine Förderung angegeben:

„Da in den Schulen vermehrt über die Unfähigkeit der Kinder zur schriftlichen Darstellung von Geschichten, Berichten, Nacherzählungen etc. geklagt wird und an den Universitäten eine mangelnde Studierfähigkeit beobachtet wird, ist es notwendig die frühkindliche Förderung und Bildung zu intensivieren“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 3).

In dieser Formulierung wird ersichtlich, dass die zwei Formen der Weiterentwicklung von Sprachkompetenzen nebeneinander stehen, ohne klar voneinander abgegrenzt zu werden. Außerdem enthält diese Formulierung die Gefahr der Verschulung von Sprachförderung. Laut Reich (2008) wird es problematisch, wenn die Vorstellung besteht, dass die pädagogische Aufgabe im vorschulischen Bereich darin liege, die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Reich meint dazu: „Diese Vorstellung überspringt die Gegenwart des Kindes und ist auch im Hinblick auf das Fortdauern des Sprachaneignungsprozesses im Schulalter wenig angemessen“ (ebd., S. 17). Im Dornbirner Sprachfördermodell wird jedoch auf diese Gefahr eingegangen und

vorweg genommen, dass „es dabei zu keiner ‚Verschulung‘ der Bildungsarbeit kommen [darf]. In einem pädagogisch umsichtigen und spielerischen Umfeld soll es unser Ziel sein, den Kindern im Kindergarten viele sprachlich anregende Angebote zu machen“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 3). Eine weitere Forderung von Reich in Bezug auf ein klar definiertes Ziel der Sprachförderung lautet:

„Die Sprachförderkonzeption muss zur Frage der pädagogischen Berechtigung von Sprachförderung im engeren Sinne Stellung beziehen. Sie muss angeben, wie das Verhältnis von Sprachförderung und Sprachbildung zu gestalten ist und wie dabei insbesondere die Gefahren von Defizitorientierung und Separierung zu vermeiden oder zu vermindern sind“ (Reich 2008, S.14)

Reich thematisiert damit die Gefahr des „zweifachen Widerspruches zu pädagogischen Prinzipien“ (ebd., S. 14), die durch die Entwicklungen der Gegenwart entstehen kann. Auf der einen Seite ist die Sprachförderung gefährdet, durch die Ausrichtung an den sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems als defizitorientierte Förderung zu gelten. Auf der anderen Seite soll eine Separierung der Kinder mit Förderbedarf verhindert werden. Im Dornbirner Fördermodell wird im Hinblick auf die Gefahr der Defizitorientierung angemerkt, dass die „Interessen und Begabungen der Kinder sowie deren Erfahrungsschätze (...) Berücksichtigung bezüglich der Fördermaßnahmen finden“ sollen. Jedoch soll für Kinder mit erhöhtem Sprachförderbedarf eine am Sprachstand orientierte Förderung in Kleingruppen angeboten werden. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob auch dies schon unter Separierung fällt und damit gegen den Grundsatz der integrativen Pädagogik im vorschulischen Bereich verstößt. Laut Reich ergibt sich eine Separierung gerade durch administrative Rahmenbedingungen, denn meist wird die Förderung mit öffentlichen Mitteln finanziert und dadurch muss auch nachgewiesen werden, welche Kinder als förderbedürftig gelten und welche nicht (vgl. ebd., S. 14).

2.1.2 Welcher Begriff von Zweisprachigkeit wird verwendet?

Die Stadt Dornbirn (2011) hält zum Thema Mehrsprachigkeit in ihrem Sprachfördermodell fest, dass Mehrsprachigkeit in Zukunft noch bedeutender werden

wird. Die elementaren Bildungseinrichtungen können dabei einen erheblichen Teil dazu beitragen, denn die Stadt Dornbirn merkt an, dass „Alle Sprachen (...) es wert [sind] geschätzt und gefördert zu werden“, darüber hinaus soll die Vielfalt der Sprachen den Kindern *spielerisch* beigebracht werden und ihr Interesse an „anderen Kulturen“ und Sprachen soll angeregt werden (Stadt Dornbirn 2011, S. 9). Das Kennenlernen von verschiedenen Kulturen stellt keine Sprachförderung im engeren Sinne dar, wird jedoch im Dornbirner Modell als Mittel verwendet, um eine wertschätzende Haltung gegenüber den verschiedenen Sprachen zu erlangen. Allerdings wird im Dornbirner Modell von „anderen“ Kulturen und „fremden“ Ländern gesprochen. Dadurch findet eine Ausgrenzung im Einbezug statt (vgl. ebd., S. 9). Durch den Begriff „verschiedene Länder“ oder „verschiedene Kulturen“ kann eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Kulturen und Ländern ausgedrückt werden.

Reich postuliert, dass die Forderung der Wertschätzung mehr enthält als eine „passive Toleranz unterschiedlicher Sprachen“ (ebd., S. 21). Die Wertschätzung der unterschiedlichen Sprachen soll sich in einem aktiven Prozess der bewussten Beschäftigung mit Sprachen zeigen und als festen Bestandteil der Spracherziehung im Kindergarten gesehen werden. Die Vorteile die dadurch entstehen, sind laut Reich der kognitive Nutzen, die „Einsicht in sprachliche Relativität“ und eine positivere Einstellung gegenüber Sprachen. Reich argumentiert weiter, dass in vielen Konzeptionen zur Sprachförderung diese Ziele sehr allgemein gehalten sind und auch Dialekte und Fremdsprachen in die Konzeption miteinbezogen werden (vgl. ebd.). Im Dornbirner Modell werden jedoch ausführliche Vorschläge gemacht, wie die Wertschätzung der verschiedenen Sprachen gefördert und umgesetzt werden kann. Im Dornbirner Konzept wurden deshalb einige Punkte zusammengefasst, die dazu beitragen können, dass die Wertschätzung für die verschiedenen Sprachen angehoben wird (ebd., S. 9):

- *„Sprachenvielfalt zeigen und leben / Wertschätzung der Familiensprachen:*
- *Lieder in verschiedenen Sprachen (Geburtstagslied, ‚Bruder Jakob‘)*
- *Begrüßen und Verabschieden in den Sprachen, die es im Kindergarten gibt*
- *Zählen mehrsprachig erlernen*
- *Kinder nach Begriffen in ihrer Familiensprache fragen*
- *Austausch von Vokabeln in mehreren Sprachen*

- *Begrüßungsplakate in den Familiensprachen der Kinder im Kindergarten*
- *Feste, Tänze anderer Kulturen aufgreifen, Multi-Kulti-Fest*
- *Plakat Jahresfestekreis mit unterschiedlichen religiösen Festen anfertigen*
- *Themenschwerpunkte setzen: Fremde Länder, eine Reise um die Welt*
- *Geschichten in Familiensprache, LesepatInnen, CD's*
- *Speisen / Essen: Jausenbuffets aus den Herkunftsländern, gemeinsam mit migrantischen Eltern kochen, Rezeptbücher für Eltern erstellen*
- *Verkleidungskiste mit traditionellen Kleidern anderer Kulturen*
- *Geschichten, Gedichte aus fremden Ländern erzählen, Schriften anderer Kulturen sichtbar machen, Adventkalender im Rathaus*
- *Elterneinsätze: Tänze, Kochen, Geschichten, Lieder, Sprachvermittlung – Sprachkurse in anderen Sprachen*
- *Exkursionen an verschiedene kulturelle und religiöse Stätten“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 9)*

Die Forderung, dass alle Sprachen geschätzt und gefördert werden sollen, stellt laut Fürstenau und Gomolla (2011) zweifelsohne ein anzustrebendes Ziel im Bereich der Bildung dar. Jedoch gibt es erhebliche Unterschiede von Mehrsprachigkeit, die davon abhängig sind, wie anerkannt die Herkunftssprache bzw. Erstsprache ist. So erfahren einerseits bilinguale Kindergärten und Schulen, zum Beispiel mit den Sprachen deutsch-englisch oder französisch-englisch, großen Andrang und Beliebtheit. Andererseits wird die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund überwiegend schlechter beurteilt. In öffentlichen Diskursen wird Mehrsprachigkeit zwar häufig als hilfreich charakterisiert. Bei der genaueren Prüfung der Argumentation wird jedoch schnell sichtbar, dass die Förderung der Muttersprache meist nur in Hinblick auf die Wichtigkeit für den Erwerb der Zweitsprache Beachtung finden (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011, S. 13).

Die Förderung aller Sprachen ist laut Fürstenau und Gomolla zwar anzustreben, jedoch wird gerade Kindern mit türkischem Migrationshintergrund oft die Familiensprache als Nachteil und nicht als Ressource zugesprochen. Des Weiteren gäbe es sogar Institutionen, die ein Verbot für die Anwendung der *anderen* Sprachen geäußert haben. Dies stellt für die betroffenen Kinder und Familien meist ein

beschämendes und *verunsicherndes* Erlebnis dar und wirft einen Schatten auf eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (vgl. ebd., S. 13).

Die Diskussion über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die betreffenden Kinder und Jugendlichen zielt nach Fürstenau und Gomolla hauptsächlich darauf ab, verschiedene Sprachförderprogramme auf ihre Effektivität hin zu überprüfen. Das Problem der linguistischen *Heterogenität* aufgrund von Migration wird dabei oft nur durch eine Reduktion der sprachlichen Mängel zu lösen versucht. Die Beschränkung auf *Sprachdefizite* deutet auf den normativen Anspruch hin, dass „Einsprachigkeit im Deutschen die ideale und ‚normale‘ Ausgangslage für das Lernen in deutschen Schulen darstellt“ (Fürstenau und Gomolla 2011, S. 15). Gelungene Bildungspläne sind demzufolge jene, die die Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern an die der Einsprachigen angleichen. Die auftretenden sprachlichen Mängel werden dabei meist auf ein individuelles Scheitern der Kinder, deren Eltern oder ihrer Umgebung zurückgeführt. Die besonderen Umstände, die mit der Mehrsprachigkeit einhergehen, finden dabei kaum Berücksichtigung (vgl. ebd., S. 15). Wie schon in Kapitel 1.4.1 Standardsprache oder Dialekt erwähnt, stellt der Gebrauch eines Dialektes auch eine Form von Mehrsprachigkeit dar und wird nachfolgend in Bezug auf das Dornbirner Sprachförderkonzept genauer erläutert.

2.1.2.1 Standardsprache oder Dialekt – im Dornbirner Sprachfördermodell

In Vorarlberg sprechen Kinder ohne Migrationshintergrund beim Eintritt in den Kindergarten vorwiegend Dialekt. Das bedeutet, dass die Familiensprache dem Dialekt der Region entspricht und somit für die alltägliche Kommunikation verwendet wird. Im Kapitel 2.3.2 *Integration und Sprache in Vorarlberg* wurde aufgezeigt, dass in Vorarlberg die Beziehung zum eigenen Dialekt speziell ist. Die Mundart hatte in der Vergangenheit, wie schon erwähnt, oft als Mittel zur Abgrenzung gegenüber zugewanderten Menschen gedient (vgl. Thurner 1997, S. 32). Dialekt stellt laut Thurner ein „Kriterium für Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zum ‚Vorarlberger Volk‘ dar“ (ebd., S. 32). Dieser Umstand erschwert den Zuwanderern den Erwerb der deutschen Standardsprache. Denn einerseits ist es von Bedeutung die Standardsprache Deutsch zu erwerben, andererseits spielt der Dialekt im alltäglichen Leben eine große Rolle.

Dies macht es oft auch für PädagogInnen nicht einfach in Bezug auf Sprachförderung eine einheitliche Linie zu verfolgen. Aus diesem Grund ist es wichtig, in einer Sprachförderkonzeption eine eindeutige Handlungsanweisung festzulegen. Das Dornbirner Modell geht deshalb eigens auf den Punkt Schriftsprache – Dialekt ein und hält fest: „Um Kindern eine gute Bildungsvoraussetzung mitzugeben, ist es unbedingt notwendig, sie zur Schriftsprache hinzuführen“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 8). Im alltäglichen Umgang sind daher *Sprachinseln* zu schaffen, in denen die PädagogInnen mit den Kindern die Schriftsprache verwenden. Außerdem werden verbindliche Standards in Bezug auf die Schriftsprache festgehalten:

- *„Bildungsarbeit: auf jeden Fall in Schriftsprache*
- *Schriftsprache – Inseln:*
 - *Morgenkreis*
 - *Überleitungen*
 - *Anweisungen an die ganze Gruppe*
 - *Einführung von Sprachspielen*
 - *Handpuppen sprechen Schriftsprache*
- *Kommunikation mit Kindern mit geringen Deutschkenntnissen: von Anfang an und ausschließlich in Schriftsprache“* (Stadt Dornbirn 2011, S. 8).

Der letzte Punkt bezieht sich auf Kinder mit Migrationshintergrund, für die es laut der Stadt Dornbirn wichtig ist, gerade in elementaren Einrichtungen, wie dem Kindergarten, einen qualitativen sprachlichen Input in der Standardsprache zu erhalten. Damit PädagogInnen auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen können, ist es notwendig, die Förderbedürftigkeit der einzelnen Kinder festzustellen. Anschließend wird erläutert, auf welche Art und Weise die Förderbedürftigkeit der Kinder im Dornbirner Modell ermittelt wird.

2.1.4 Förderbedürftigkeit

Welche Normen werden für die Unterscheidung zwischen förderbedürftigen und nicht-förderbedürftigen Kindern herangezogen? Laut Reich (2008) gibt die Ausdrucksweise in den Bildungsplänen wenig Hinweise auf die Förderbedürftigkeit der

Kinder. Da die Wortwahl in den Konzeptionen so gewählt ist, dass eine *Konsensfähigkeit* erkennbar ist und präzise Richtlinien der Zielverwirklichung nicht erläutert werden, bleibt vieles undurchschaubar. So ist in den meisten Konzeptionen nicht eindeutig, ob die Förderung auf die allgemeinen linguistischen Kompetenzen des Kindes abzielt, oder auf die Förderung der deutschen Sprache. Auffällig ist, dass die Sprachbildungskonzeptionen keine einheitlichen Merkmale der Förderbedürftigkeit ausgearbeitet haben (vgl. ebd., S. 15f).

Im Allgemeinen ist in österreichischen Sprachförderkonzeptionen bzw. den Bildungsplänen, genauso wie in Deutschland, ein Bild einer *normalen* Sprachentwicklung vorhanden und die Konzeptionen gehen meist von der allgemeinen Sprachentwicklung einsprachiger Kinder aus. Andere Maßstäbe der Sprachförderung sind an den schulischen Ansprüchen angelehnt und richten den Fokus hauptsächlich auf die Deutschkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Reich 2008, S. 16).

Der Richtwert der altersgemäßen Sprachentwicklung ist bei monolingualen Kindern, im Vergleich zu der bilingualen Sprachentwicklung gut erforscht. In der Literatur finden sich nationale und internationale Studien zur kindlichen Sprachentwicklung, die Erwerbsstufen im lautlichen und grammatischen Entwicklungsbereich und teilweise auch im lexikalischen und pragmatischen Bereich abgeleitet haben, die mit Altersstufen korrelieren. Es wird vor allem in den neueren Studien die Individualität der Entwicklungsverläufe unterstrichen und zur Wahl adäquater Skalen und Indikatoren sind unterschiedliche Meinungen vorhanden. Jedoch wird die Brauchbarkeit dieses Richtwertes für die Beurteilung von monolingualen Sprachenentwicklungen nicht angezweifelt (vgl. ebd.).

Beim Einsatz dieses Maßstabs werden vermutlich *normalverteilte* Daten herauskommen. Das problematische an diesen Ergebnissen ist jedoch, dass es „nur ein ‚Mehr‘ oder ‚Weniger‘- kein eindeutiges Ja oder Nein“ gibt (ebd., S. 16). So fällt es nicht leicht, förderbedürftige Kinder von nicht förderbedürftigen Kindern abzugrenzen. Jede Abgrenzung geht mit einem *gewissen Maß an Willkür* einher (vgl. ebd., S. 16).

Bei zwei- und mehrsprachigen Kindern ist die Einteilung in dieselben altersgemäßen Entwicklungsstufen nicht möglich. Denn der Zweitspracherwerb eines Kindes kann nicht an den gleichen Richtwerten gemessen werden, wie der Erstspracherwerb. Vor allem wenn das Kind die zweite Sprache erst zu einem späteren Zeitpunkt erwirbt (vgl. ebd.).

Der Richtwert der *sprachlichen Schulreife* ist höher gelegt, aber auch weniger ausgearbeitet. Es liegen keine verwendbaren Studien dazu vor, was auch daran liegen könnte, dass es schwierig ist Kriterien für die Schulfähigkeit herauszufiltern. Auch in diesem Zusammenhang können nur Wahrscheinlichkeitsaussagen über das schulische Mithalten gemacht werden (vgl. ebd., S. 17).

Der Maßstab der linguistischen Schulreife reflektiert laut Reich die *gesellschaftliche Normalitätserwartung*. Die Erwartung beinhaltet das Erfordernis der Absolvierung einer Schule und die damit verbundene Kompetenz in der deutschen Sprache. Diese Tatsache steigert die Erwartungshaltung gegenüber Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. ebd.).

Bei Kindern mit Förderbedarf wäre es laut Reich wichtig, zwischen einsprachigen und zweisprachigen Kindern zu unterscheiden. Es zeigt sich in der Praxis, dass es nicht leicht ist die zwei unterschiedlichen Gruppen gemeinsam zu fördern, da einsprachige und zweisprachige Kinder in Bezug auf Sprachförderung unterschiedliche Bedürfnisse haben. PädagogInnen merken an, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache Probleme im Zusammenhang mit dem sprachlichen Ausdruck oder im Sprachverhalten zeigen. Hingegen weisen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oft eine mangelhafte Grammatik oder einen verminderten Wortschatz auf (vgl. ebd., S. 19).

Die stärkste förderbedürftige Gruppe an Kindern sind jene, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, deren Erstsprache normal ausgeprägt ist, bei denen jedoch im Deutschen noch Förderbedarf besteht (vgl. ebd.). Reich gibt in Bezug auf die Feststellung der Förderbedürftigkeit eine klare Vorgabe für Sprachförderkonzeptionen:

„In der Sprachförderkonzeption ist anzugeben, woran sich die Förderbedürftigkeit eines Kindes bemisst. Es sollte kenntlich gemacht werden, was dieser Maßstab für die Beobachtung des Sprachstands und der Sprachfortschritte bedeutet. Und es muss diskutiert werden, wie mit dem Problem umgegangen werden soll, dass in keinem Fall klare Grenzen zwischen Förderbedürftigkeit und Nichtförderbedürftigkeit zu ziehen sind“ (ebd., S. 17).

Im Dornbirner Modell wird zwischen zwei Arten von Fördermaßnahmen unterschieden: Sprachförderung für alle Kinder und jene, die Kinder mit nicht deutscher Familiensprache erhalten sollen (Stadt Dornbirn 2011, S. 4). Jedem Kind soll eine

adäquate individuell abgestimmte Sprachförderung zukommen. Genauer gesagt, soll allen Kindern eine Förderung im Bereich der Literalität („Hinführung zu Schriftsprache, zu Texten, Bilderbüchern und Literatur“) zuteil werden (ebd., S. 4). Darüber hinaus soll „jedes Kind im Jahr vor seinem Schulbeginn eine Lautschulung [erhalten], die das phonologische Bewusstsein als Vorläuferfertigkeit zum Erwerb der Schriftsprache schult“ (ebd., S. 3). Hingegen bekommen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Sprachförderung, die an den jeweiligen Sprachstand angepasst ist (vgl. ebd., S. 4). Nachfolgend wird aufgezeigt, wie der Sprachstand im Dornbirner Modell festgestellt wird. Anschließend wird die Wahl des verwendeten Verfahrens diskutiert.

2.1.5 Sprachstandsfeststellung

Nach Ehlich (2007) können die Instrumente zur Sprachstandsfeststellung, wie in Kapitel 1.5 erwähnt, in unterschiedliche Typen kategorisiert werden. Prinzipiell kann zwischen *Schätzverfahren*, *Beobachtung*, *Profilanalyse* und *Test* differenziert werden. Diese Instrumente erfüllen die Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* in unterschiedlicher Art und Weise. Ungeachtet dieser Verschiedenheiten der Instrumente, sind die Verfahrenstypen für die Sprachförderung unerlässlich (vgl. Ehlich 2007, S. 45ff).

In Österreich werden unterschiedlichste Instrumente zur Feststellung des Sprachstandes eingesetzt. Da diese Verfahren aber für einsprachige Kinder entwickelt wurden, ist die Verwendung bei mehrsprachigen Kindern laut Kerschhofer-Puhalo und Plutzar (2009) mehr als fragwürdig. Anstatt den linguistischen Entwicklungsstand des Kindes abzubilden, würden mit den entwickelten Verfahren ausschließlich die Fähigkeiten in der deutschen Sprache abgefragt werden, obwohl die Kompetenzen in der Muttersprache mindestens genauso wichtig sind (vgl. ebd.). Des Weiteren wurde laut Kerschhofer-Puhalo und Plutzar bei den ganzen Anstrengungen vergessen, „dass Prüfen allein noch keine Sprachförderung darstellt, sondern dass einer Sprachstandsfeststellung ein solides Förderprogramm folgen sollte“ (ebd., S. 10). Außerdem zeigt sich in der aktuellen Bildungsdebatte, dass häufig unter Sprache die deutsche Sprache verstanden wird und Sprachförderung die Prüfung des Deutschen bedeutet (vgl. ebd.).

Auch Ehlich (2007) geht in seiner Publikation auf die Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung ein und macht aber explizit darauf

aufmerksam, dass der Sprachstand eine Momentaufnahme darstellt und als solches auszuweisen ist (vgl. ebd., S. 45f).

Die Erfassung bzw. Beobachtungen des Sprachstandes erfolgt im Konzept Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn, für Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, durch die Instrumente SISMIK und SISMIK Plus. Kinder, deren Erstsprache deutsch ist, werden durch das Beobachtungsverfahren SELDAK geprüft.

2.1.5.1 SELDAK

Das Beobachtungsverfahren ist zur *systematischen Begleitung* von Kindern mit Deutsch als Erstsprache gedacht. SELDAK soll die Sprachentwicklung und „Literacy“ von Kindern zwischen vier Jahren und dem Schulalter ermitteln. Beachtenswert ist, dass in diesem Beobachtungsverfahren der linguistische Umgang mit Dialekten auch einbezogen wird, was ansonsten nur in wenigen anderen Verfahren stattfindet. Laut Stadt Dornbirn (2011) wird überlegt, ob aufgrund der positiven Erfahrungen mit dem Beobachtungsverfahren SISMIK, dieses auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache eingesetzt werden soll (vgl. ebd., S. 22).

2.1.5.2 SISMIK

SISMIK („Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“) stellt ein Beobachtungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich dar, welches von Ulich und Mayr (2003) für die direkte Handhabung der PädagogInnen entwickelt wurde (vgl. Roth 2010, S. 37). Zur digitalen Erhebung und Untersuchung wird SISMIK Plus eingesetzt (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 22). SISMIK ermöglicht eine „Analyse und Klassifikation kindlicher Sprachproduktionen, die in freien Kommunikationssituationen beobachtet werden“ und ist somit kein Test (Roth 2010, S. 37). SISMIK ist ein Verfahren, dass den Sprachprozess von Kindern zwischen 3 ½ bis zum Schulalter (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 22) abbildet und die Kinder, nicht wie andere Messinstrumente, nur zu einem einzigen Zeitpunkt beobachtet. Der beigefügte Auswertungsbogen ermöglicht den

PädagogInnen, sich an einzelne linguistische Segmente anzunähern und die dafür benötigten Kommunikationsmöglichkeiten selbst zu initiieren (vgl. Roth 2010, S. 37).

Roth merkt an, dass das Instrument auf diesem Weg in den pädagogischen Alltag des Kindergartens integriert wird. Dadurch lässt sich vermuten, dass alleine durch diesen Faktor die pädagogische Arbeit verändert wird und „insbesondere zu einer Sensibilisierung für das kindliche Sprechen und die kindliche Sprache“ führt (ebd., S. 37). Eine Studie in Köln zeigt ein erwähnenswertes Ergebnis. Durch die Anwendung von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung erhöhte sich nicht nur die diagnostischen Fähigkeiten der PädagogInnen, sondern führte auch zu einer „Professionalisierung des pädagogischen Alltags“ (ebd., S. 37).

Die Absicht, die hinter dem Verfahren SISMIK steht, ist die Beobachtung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und deren Handhabung mit der deutschen Sprache. Das Hauptaugenmerk liegt auf den kommunikativen Kompetenzen im Kontakt mit anderen Kindern oder PädagogInnen. Außerdem werden literacy-Erfahrungen der Kinder erfasst und auch *preliteracy-Kompetenzen* können beobachtet werden, was mit anderen Verfahren noch nicht möglich ist (vgl. ebd., S. 38).

2.1.5.3 Wahl des Sprachstandserhebungsverfahrens

Im Hinblick auf das Dornbirner Konzept stellt sich die Frage, warum gerade der Beobachtungsbogen SISMIK eingesetzt wird. Nach Ulich und Mayr (2003) liegt der Schwerpunkt von SISMIK auf der deutschen Sprache und „ist für deutschsprachige Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gedacht. Das Sprachvermögen des Kindes in der Familiensprache, ein wichtiger Teil der Sprachentwicklung, wird zwar nicht systematisch erfasst, aber doch thematisiert“ (Ulich/Mayr 2003, S. 2).

Uysal und Röhner (2005) analysieren das Verfahren SISMIK und geben eine kritische Bewertung darüber ab. Sie merken an, dass SISMIK wie Ulich und Mayr explizit anführen, eben nur auf den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes in der deutschen Sprache eingeht und kein zweisprachiges Verfahren ist. Die Erstsprache wird nur teilweise berücksichtigt. Die Evaluation bezieht die Informationen über die Sprachkompetenz der Kinder durch die Befragung der Eltern. Der erfasste Entwicklungsstand der Kinder ist dadurch nicht objektiv, da dieser nicht nach objektivierbaren Kriterien erhoben wurde. Die gewonnenen Daten des Elterninterviews müssen durch weitere Beobachtungen in Bezug auf den Sprachstand mithilfe von

sprachkundigen KindergartenpädagogInnen vervollständigt werden (vgl. Uysal/Röhner 2005, S. 106).

Der Beobachtungsbogen SISMIK wurde in einer Untersuchung mit 2 000 Kinder getestet und umfasst „sechs Skalen zum Sprachverhalten in Gesprächsrunden, bei Rollenspielen, bei der Bilderbuchbetrachtung und in anderen Situationen“ (ebd., S. 39). Rösch merkt an, dass die Antwortmöglichkeiten „nie, sehr selten, selten, manchmal, oft, sehr oft“ bei einem Item wie zum Beispiel „Kind hört aufmerksam zu“ unpräzise sind (vgl. Rösch 2011, S. 39).

Neben SISMIK wurde auch ein weiterer Beobachtungsbogen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) entwickelt. Mit Hilfe von BESK-DaZ können laut Schneider, Wanka und Rössl (2009) bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Deutschfähigkeiten geprüft werden. Darüber hinaus kann mit diesem Verfahren ermittelt werden, an welcher Stelle die Sprachförderung in der deutschen Sprache ansetzen soll. Dieses Sprachstandsverfahren wurde für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entwickelt, die eine institutionelle Einrichtung im Elementarbereich besuchen. Die Sprachstandsermittlung BESK-DaZ ist nicht von einem bestimmten Alter abhängig, sondern kann zu jeder Zeit im Kindergarten eingesetzt werden. Daher ist es somit auch für die Erhebung des Sprachstandes 15 Monate vor Schulbeginn einsetzbar. BESK-DaZ erhebt sowohl die Sprachfähigkeit der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, als auch die familiäre Situation, da der soziale Kontext großen Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder hat. Dieses Verfahren stellt sich laut Schneider, Wanka und Rössl für Kinder mit Migrationshintergrund als geeignet dar, da (im Gegensatz zum Beobachtungsverfahren SISMIK) die Spezifika des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden (vgl. Schneider/Wanka/Rössl 2009, S. 9). Das Verfahren besteht aus drei Teilen: Teil A erfasst die wichtigsten Kontextdaten der Kinder und wird von den KindergartenpädagogInnen, unter Einbeziehung der Bezugspersonen, erhoben. Teil B und C sind systematische Beobachtungen, in denen die Bereiche *Lexikon/Semantik*, *Pragmatik/Diskurs* und *Sprachverhalten*, sowie *Syntax/Morphologie* erfasst werden. Die definierten Entwicklungsstufen stützen sich auf ein inhaltliches Phasenmodell, das nicht an Altersangaben gebunden ist. Damit mögliche erreichte Förderziele oder Entwicklungsfortschritte sichtbar werden, wird eine Verlaufsbeobachtung nach 6 – 10 Monaten eingeplant (vgl. ebd., S. 9).

Den PädagogInnen kommt unter anderem bei der Erhebung des Sprachstandes, wie im nächsten Kapitel beschrieben wird, eine bedeutende Rolle zu.

2.1.6 Rolle der PädagogInnen im Dornbirner Sprachfördermodell

Reich (2008) argumentiert, dass die sprachliche Bildung und Sprachförderung kontrovers zueinander stehen. Der Grund dafür ist die hohe Erwartungshaltung gegenüber der Kompetenz in der deutschen Sprache beim Eintritt in die Schule (vgl. ebd., S. 31). Dies beeinflusst die Sprachförderung erheblich und schränkt den Glauben an die „Kräfte sprachlicher Selbstbildung des Kindes“, vor allem bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ein (ebd., S. 31). Diese Gegensätze dürfen nicht ignoriert werden, sondern können laut Reich ausschließlich durch die „berufliche Kompetenz und die persönliche Verantwortung der pädagogischen Fachkraft“ gelöst werden (ebd., S. 31). Die PädagogInnen besitzen ein detailliertes Wissen über die Entwicklung der einzelnen Kinder, insbesondere über die sprachliche Kompetenz, und können die Erkenntnisse aus wissenschaftlichen linguistischen Studien einbeziehen, ohne die Kinder zu klassifizieren. PädagogInnen haben außerdem nach den Eltern, die höchste Entscheidungsgewalt über die Sprachförderung des Kindes (vgl. ebd.).

Laut Reich besteht die Aufgabe der PädagogInnen darin, den Kindern den Erwerb der Sprache zu erleichtern, indem zum Beispiel das Interesse der Kinder an den Gesprächen im Kindergarten beteiligt zu sein, unterstützt wird (vgl. ebd.). Reich meint weiter:

„Förderung kann bedeuten, das Verständnis des Gesprochenen durch Verdeutlichung zu unterstützen. Förderung bedeutet auch, dem Kind zur Verarbeitung des Gehörten und zur Planung des eigenen Sprechens Zeit zu lassen, ihm Redegelegenheiten zu schaffen und Redemittel ,in den Mund zu legen‘, wenn es sie benötigt. Und schließlich bedeutet es Förderung, dem Kind weiterführende Rückmeldungen anzubieten“ (Reich 2008, S. 48).

Was für die einzelnen Kinder unterstützend ist, kann sich individuell unterscheiden. Für manche Kinder ist es nützlich sich mit den PädagogInnen zu unterhalten, andere wiederum lernen eher von anderen Kindern. Außerdem sprechen manche Kinder problemlos in ihrer Erstsprache, andere in der Sprache der Umgebung. Die

PädagogInnen können auf diese Individualität der Kinder eingehen und dadurch das Bestmögliche aus den Kindern herausholen (vgl. ebd.).

Außerdem ist Sprachförderung nach Reich die „Förderung des Einzelnen in der Gruppe, (...) die Deckung sprachlichen Bedarfs im Umgang mit Anderen, (...) Austausch von Sprache auf unterschiedlichen Entwicklungsständen, (...) [sowie das] Aushandeln kommunikativer Interessen“ (ebd., S. 48f). Die Funktion der PädagogInnen ist es, das Gleichgewicht zwischen dem einzelnen Kind und der gesamten Kindergartengruppe zu halten. Die Kinder sollen dabei nicht geschont werden, sondern die PädagogInnen sollen darauf achten, dass die linguistischen Kompetenzen der Kinder Beachtung finden und gefestigt werden (vgl. ebd.).

Reich argumentiert, dass eine professionelle Handlungsweise der PädagogInnen festgelegte Rahmenbedingungen sowie eine Definition von Zeiten und Zielen benötigt. Die mittelfristigen Förderpläne sind dazu da, auf die individuellen Problembereiche der einzelnen Kinder einzugehen. Die Planung der einzelnen Förderstunden ist kurzfristig ausgerichtet und sollte nicht nach starren Regeln ablaufen, sondern eine spontane Abänderung erlauben (vgl. ebd., S. 49).

Bedeutend ist der Hinweis von Reich, dass bei einer normalen linguistischen Entwicklung, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, zu bedenken ist, dass bei einem etwaigen Rückstand in der Zweitsprache, die kognitiven Kompetenzen nicht verkannt werden dürfen (vgl. ebd., S. 51).

Im Dornbirner Sprachfördermodell werden die Aufgaben und Funktionen der PädagogInnen auf das pädagogische Personal aufgeteilt. Hierbei wird zwischen Pädagoge/in und AssistentIn in der Kindergartengruppe, KindergartenleiterIn und SprachförderIn unterschieden (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 23). Die PädagogInnen und AssistentInnen:

- *„setzen Aktivitäten zu Literalität und Lautschulung im Kiga-Alltag um*
- *führen das Würzburger Trainingsprogramm mit den 5-6 jährigen Kindern durch*
- *machen Beobachtungen zum Sprachstand der Kinder nicht deutscher Familiensprache (Sismik)*
- *setzen Elternkooperation um*

- *erstellen im Kiga-Team den Umsetzungsplan für die verschiedenen Maßnahmen*“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 23).

Der/Die KindergartenleiterIn ist zuständig für die allgemeine Umsetzung des Sprachförderkonzeptes, sowie die Koordination zwischen allen Beteiligten der Sprachförderung. SprachförderInnen sind für die eigentliche Sprachförderung der Kinder zuständig und unterstützen die PädagogInnen in ihrer Arbeit. An dieser Stelle sind jedoch im Konzept keine genaueren Hinweise gegeben, wie die einzelnen Personen des pädagogischen Personals die sprachliche Förderung umsetzen sollen (vgl. ebd.).

Laut Reich (2008) hat Sprachbildung noch bis vor kurzem in der „Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern keine große Rolle gespielt, und spezifische Aufgaben der Sprachförderung von zweisprachigen Kindern wurden kaum behandelt“ (ebd., S. 81). Gegenwärtig finden sich jedoch unzählige verschiedene institutionelle und organisatorische Modelle. Dementsprechend zahlreich stellen sich die Zielkompetenzen, die Art der Inhalte und die Fähigkeiten der Teilnehmer dar (vgl. ebd.). Die Ausbildung der SprachförderInnen ist im Dornbirner Konzept genau festgelegt (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 23). Als SprachförderInnen arbeiten dürfen ausschließlich:

- *„Pädagoginnen aus Kindergarten / Betreuung oder*
- *Absolventinnen des Lehrgangs ‚Frühe Sprachliche Förderung‘ der PH oder*
- *Absolventinnen des Kompetenztrainings von Okay zusammen leben*“ (ebd., S. 23).

Durch die Festlegung einer genau abgesteckten Ausbildung, kann gewährleistet werden, dass alle SprachförderInnen auf demselben Stand der aktuellen Erkenntnisse von sprachwissenschaftlichen Studien sind. Reich meint, dass die Qualifikation von SprachförderInnen im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit, aus den folgenden Kompetenzen bestehen soll:

- *die Sprachen des einzelnen Kindes zu beobachten und einzuschätzen,*

- *den Beobachtungsergebnissen Förderangebote planvoll zuzuordnen,*
- *sich ein breites Methodenrepertoire der Sprachförderung zuzulegen,*
- *Förderangebote zu reflektieren und Förderplanungen zu revidieren,*
- *sich selbst bei der Förderarbeit zu kontrollieren,*
- *und schließlich im Team, mit den Eltern, mit Ehrenamtlichen und mit professionellen Kräften anderer Institutionen im Interesse der Sprachbildung der Kinder zusammenzuarbeiten* (Reich 2008, S. 84).

Reich stimmt mit dem Dornbirner Konzept in dem Punkt überein, dass PädagogInnen ein Basiswissen über die Entwicklung der Sprache und Mehrsprachigkeit erwerben sollten. Des Weiteren meint Reich, dass spezielle SprachförderInnen eingesetzt werden sollten, die über eine höhere Ausbildung verfügen und die PädagogInnen unterstützen können (vgl. ebd.). Jedoch sind qualifizierte SprachförderInnen auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen, da sie als *ExpertInnen für ihre Kinder* gelten und den PädagogInnen wichtige Informationen über ihre Kinder zukommen lassen können (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 12).

2.1.7 Rolle der Eltern im Dornbirner Sprachfördermodell

Durch die Ergebnisse der PISA-Studie wurde das gesamte Schulsystem seitens der Politik kritisch analysiert. In einer „Novellierung zum bundesweit geltenden Schulunterrichtsgesetz“ wird den Eltern die Verantwortung zugeschoben, dass ihre Kinder bei der Einschulung die deutsche Sprache in dem Umfang erworben haben, dass sie „dem Unterricht folgen können“ (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009, S. 10). Auch im Konzept der Dornbirner Sprachförderung sind Eltern in Bezug auf die Sprachförderung von großer Bedeutung:

„Sie sind die ExpertInnen für ihre Kinder. Der Kindergarten arbeitet eng mit den Eltern zusammen. In Bezug auf Sprache und Sprachförderung können und sollen die Eltern die Impulse aus dem Kindergarten aufnehmen und zuhause weiterführen“ (Stadt Dornbirn 2011, S. 12).

Die Stadt Dornbirn beschäftigt sich im Konzept ausführlich mit dem Thema Eltern. Auf 10 von 28 Seiten wird die Aufgabe, die den Eltern im Sprachförderprozess

zukommt, thematisiert. Die Kooperationspartnerschaft mit den Eltern geht zuerst von den Bedürfnissen/Wünschen bzw. Sorgen und Befürchtungen der Eltern aus. Anschließend wird diskutiert, was die Eltern vom Kindergarten und umgekehrt, benötigen. Im nächsten Kapitel werden die unterschiedlichen Kooperationsformen zwischen PädagogInnen und Eltern vorgestellt. Dies bezieht sich auf die Eltern von allen Kindern. In Bezug auf Kinder mit nicht deutscher Familiensprache werden gesondert angeführte Vorschläge gemacht. Die Stadt Dornbirn legt großen Wert darauf, dass die Eltern über das Thema Sprache und Sprachförderung gut informiert werden. Aus diesem Grund wurde sogar eine verpflichtende Teilnahme der Eltern an einer Elternveranstaltung festgelegt (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 12-22).

Reich (2008) geht in seiner Publikation „Sprachförderung im Kindergarten“ nicht explizit auf das Thema Eltern ein. Er legt seinen Schwerpunkt auf die Qualifikation der PädagogInnen und geht davon aus, dass die Ausbildung als wichtigstes Kriterium für eine adäquate Sprachförderung gesehen werden kann (vgl. ebd.).

IV Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht das neu eingeführte Sprachfördermodell „Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn“, aus der Intention heraus, das Verständnis von Mehrsprachigkeit, das im Konzept vorherrscht, zu ermitteln. Damit im Hauptteil der Arbeit die Forschungsfrage bearbeitet werden kann, bedarf es des genauen Aufzeigens, der Unterschiede zwischen dem Erstspracherwerb und der Aneignung einer weiteren Sprache.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die wichtigsten Bestandteile einer Sprachförderkonzeption im Kindergarten, anhand aktueller Literatur herausgearbeitet. Es zeigt sich, dass am Beginn jedes Fördermodells eine klare Definition der Ziele stehen muss, damit allen Beteiligten deutlich wird, worauf sie sich bei der Förderung konzentrieren sollen. Des Weiteren ist es in Anbetracht der Tatsache, dass laut Stadt Dornbirn (2011) 90 % der Kinder mit Förderbedarf einen Migrationshintergrund mitbringen, unerlässlich, auf das Thema Mehrsprachigkeit einzugehen (vgl. ebd.). Dies wird jedoch in den unterschiedlichen Sprachförderkonzeptionen auf vielfältige Art und Weise gehandhabt. Während unter Sprachförderung teilweise noch immer die Förderung der deutschen Sprache verstanden wird, beziehen andere Konzepte die neuesten Erkenntnisse der Bilingualitätsforschung mit ein. Ein weiteres wichtiges Kriterium, das in einem Sprachfördermodell verankert sein soll, ist das Feststellen der Förderbedürftigkeit. Diese Diagnostik des Sprachstandes ist notwendig, damit auf die Bedürfnisse der Kinder individuell eingegangen werden kann. KindergartenpädagogInnen nehmen dabei eine entscheidende Rolle ein und die Festlegung der Aufgaben von PädagogInnen stellt somit ein bedeutendes Kriterium dar, das in einer Sprachförderkonzeption festgehalten werden sollte. Neben dem pädagogischen Personal sind es die Eltern, die eine wichtige Position einnehmen, wenn es um die Aneignung der Sprache(n) von Kindern geht. Die Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und Eltern ist von großer Bedeutung und kann einen erheblichen Beitrag beim sprachlichen Kompetenzerwerb der Kinder leisten.

Im Hauptteil dieser Diplomarbeit werden die herausgearbeiteten Kriterien herangezogen, um das Dornbirner Sprachförderkonzept zu analysieren. Außerdem wird die Publikation von Reich (2008) „Sprachförderung im Kindergarten“ verwendet, um die analysierten Teilbereiche des Sprachförderkonzeptes zu unterlegen. Durch das erste Kriterium „Klare Zielsetzung“ kann festgestellt werden, dass im Dornbirner

Fördermodell Bezug genommen wird auf das EU Bildungsziel, welches das Beherrschen von mindestens drei Sprachen als anzustrebendes Ziel definiert (vgl. Stadt Dornbirn 2011, S. 9). Schon durch diese Zielsetzung wird ersichtlich, dass Mehrsprachigkeit im Kindergarten nicht nur erwünscht, sondern auch angestrebt werden soll. Mehrsprachigkeit nimmt im Dornbirner Modell einen großen Stellenwert ein und es werden konkrete Vorschläge ausgewiesen, wie die Wertschätzung aller Sprachen gefördert werden kann. Auch in der Sprachstandserhebung sollen mehrsprachige Kinder, durch die Wahl des Beobachtungsverfahrens SISMIC, berücksichtigt werden. Jedoch stellt sich die Frage, ob SISMIC als Beobachtungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund geeignet ist, da einige Autoren darauf hinweisen, dass SISMIC die Erstsprache nur teilweise einbeziehen würde (vgl. Uysal/Röhner 2005).

Die KindergartenpädagogInnen nehmen ohne Frage eine tragende Rolle beim kindlichen Spracherwerb ein. Einerseits fungieren sie als sprachliches Vorbild, andererseits sind sie es, die die Sprachstandserhebung durchführen und die darauf aufbauende Sprachförderung planen. Aus diesem Grund weist Reich (2008) explizit darauf hin, dass eine adäquate Ausbildung eines der wichtigsten Kriterien für ein gelungenes Sprachförderkonzept darstellt (vgl. ebd.).

V Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-16.
- Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2007): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 11-33.
- Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-67.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2012): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2012. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11 (13. aktualisierte Auflage). Online im Internet: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_11.pdf [Stand: 2012-02-27]
- De Cillia, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Cinar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck: Studienverlag, S. 229-287.
- De Cillia, Rudolf (2003): Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen. In: Fassmann, Heinz/Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt: Drava, S. 131-142.
- De Houwer, Annick (2005): Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis. In: Kroll, Judith F./De Groot, Annette M.B. (Hrsg.): Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches, Oxford: University Press, S. 30-48.

- Dirim, İnci (2005): Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 81-86.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-120.
- Döll, Marion/Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-167.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, S. 11-75. Online im Internet: URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [Stand: 2011-10-14].
- Ehlich, Konrad u.a. (2008): Sprachaneignung - Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn: BMBF, S. 9-34. Online im Internet: URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf [Stand: 2011-09-26].
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (2009): Family Literacy. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107- 120.
- Fleck, Elfie (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 52-63.
- Fthenakis, Wassilios u.a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Fürstenau, Sara/Gomolla Mechtild (2009): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-19.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-23.

- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann u. Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S. 13-24.
- Grimm, Hannelore (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günther, Britta/Günther, Herbert (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim: Beltz.
- Günther, Herbert (2010): Individuelle Sprachförderung. Orientierungsrahmen für Ausbildung, Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartmann, Waltraut u.a. (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Online im Internet: URL: <http://www.plattform-educare.org/BMUKK%20-%20Bildungsplananteil%20sprachliche%20Foerderung,%206.2009.pdf> [Stand: 2011-09-02].
- Hartmann, Waltraut u.a. (2010): Bildungsrahmenplan elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0-6 Jahren. Online im Internet: URL: http://www.noel.gv.at/bilder/d48/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf?19367 [Stand: 2012-01-15].
- Hellrung, Uta (2002): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg: Herder.
- Hirsh-Pasek, Kathy/Golinkoff, Roberta Michnick (1996): The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension. Cambridge: MIT Press.
- Jampert, Karin (2005): Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S. 41-53.

- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 80-97.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzar, Verena (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 9-13.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Hain.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Sprache und Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 537- 570.
- Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, Annette/Welling, Alfons (1995): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, Manfred: Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugfeld. Handbuch der Sprachtherapie Band 8. Berlin: Spiess, S. 365-404.
- Krumm/Portmann-Tselikas (2009): Vorwort der Herausgeber. Sprache und Integration. In: Krumm/Portmann-Tselikas (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprache und Integration. Innsbruck: Studienverlag. S. 9-11.
- Kühn, Susanne (2010): Eltern in die Sprachförderung einbeziehen: Gerne! – Aber wie? Erfahrungen aus verschiedenen Projekten. Online im Internet: URL: http://www.erzieherin.de/assets/files/paedagogischepraxis/tps_elterneinbeziehen.pdf [Stand: 2011-12-26].
- Lado, Robert (1957): Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leu, Hans Rudolf (2007): Die Bildungsdebatte in Deutschland – heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Jampert, Karin u.a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte. Projekte. Maßnahmen. Weimar: Das Netz. S. 19-23.
- Mairinger, Hans Dieter (2005): Die Sprache des Herzens. Plädoyer für die Mundart. Unsere Kinder, 5/2005, S. 10-11.

- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb - Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Porsché, Donald C. (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs. Tübingen: Narr.
- Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar: Das Netz.
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann (Bd. 16 d. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung, hgg. v. Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz).
- Reich, Hans H. (2010): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 420-429.
- Rezavandy, Ulrike (2005): Einbettung der Sprachförderung in den Kindergartenalltag. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S. 55-63.
- Roth, Hans-Joachim (2010): Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 22-41.
- Röhner, Charlotte (2005): Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S. 7-11.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Sani, Brigitte (2005): Ist die Sprache ein Kriterium für Integration? In: Häusler, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Herausforderung: Vielfalt. Analysen und Lösungsansätze gesellschaftlicher und schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Muttersprache. Graz: Leykam, S. 67-82.
- Saville-Troike, Muriel (2006): Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Petra/Wanka Rebekka/Rössl Barbara (2009): Sprachstandsfeststellung mit

- dem BESK-DaZ. In: Breit, Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK-DaZ. Online im Internet: URL: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/handbuchbeskdaz.pdf> [Stand: 2012-02-06].
- Stadt Dornbirn – Abteilung Familien und Kinder (2011): Familienfreundliches Dornbirn. Sprachförderung in den Kindergärten von Dornbirn. Online im Internet: URL: http://www.proteam.at/projekte/Konzept%20Sprachfoerderung%20KG%20Dornbirn_Juni%202011.pdf [Stand: 2011-09-04].
- Statistik Austria (2011a): Bevölkerungen in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Online im Internet: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [Stand: 2011-11-23].
- Statistik Austria (2011b): Eingebürgerte Personen seit 2001 nach bisheriger Staatsangehörigkeit und Bundesländern. Online im Internet: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [Stand: 2012-01-08].
- Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Tazi-Preve, Irene (1999): Bevölkerung in Österreich. Demographische Trends, politische Rahmenbedingungen, entwicklungspolitische Aspekte. Wien.
- Turner, Erika (1997): Der „Goldene“ Westen? Arbeitszuwanderung nach Vorarlberg seit 1945. Studien zur Geschichte und Gesellschaft Vorarlbergs. Bregenz: Vorarlberger Autoren Gesellschaft.
- Tracy, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Opladen: Westdt. Verlag, S. 22-49.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg: Herder
- Ulrich, Winfried (1987): Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe. Unterägeri: Hirt.
- Uysal, Tuba/Röhner, Charlotte (2005): Diagnose von Sprachverhalten und Sprachkompetenzen von Migrantenkindern mit SISMik und CITO. Eine vergleichende Analyse in Fallbeispielen. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S. 105-124.
- Wagner, Lilli (2007): Mehrsprachigkeit. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer. S. 192-195.

Wespe, Manfred (2008): Wir können alles außer Hochdeutsch. Dürfen Kinder im Unterricht Dialekt sprechen? In: Grundschule, 2, 30-33.

VI Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Einteilung des Spracherwerbs nach Lebensalter (Rösch 2011, S. 11).....	28
<i>Abbildung 2:</i> Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Statistik Austria 2011)	46
<i>Abbildung 3:</i> Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. Mayring 2007, S. 84; 89)	71
<i>Abbildung 4:</i> Teilbereiche eines Sprachförderkonzeptes im Elementarbereich	74

VII Eidesstattliche Erklärung

Ich, Julia Wohlgenannt, versichere, die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der angegebenen Quellen verfasst zu haben. Die vorliegende Arbeit wurde bisher weder im In- oder Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wien, Februar 2012

Julia Wohlgenannt

VIII Lebenslauf

Persönliche Daten

Julia Wohlgenannt, geb. am 20.06.1985, in Dornbirn

Ausbildung

seit 03/2011	Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum, Universität Wien
seit 03/2008	Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien, Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none">▪ Psychoanalytische Pädagogik▪ Heil- und Integrative Pädagogik
03/2006 – 06/2008	Diplomstudium Psychologie
1999 – 2004	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Rankweil
1995 – 1999	Hauptschule Baumgarten, Dornbirn
1991 – 1995	Volksschule Wallenmahd, Dornbirn

(ausbildungsbezogene) Praktika

10/2011 – 02/2012	Intakt – Therapiezentrum für Menschen mit Essstörungen, Wien
07/2010	Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte, Wien
03/2010 – 10/2010	Wissenschaftliches Praktikum, Präsenzbibliothek Bildungswissenschaft, Universität Wien
02/2010	Psychosoziales Tageszentrum Regenbogen, Wien