



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Wirksamkeit eines Sprachförderprogramms bei
Vorschulkindern unter besonderer Berücksichtigung von
Migrantenkindern“

Verfasserin

Regina Santner-Klammer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.a rer. nat.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl: A 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuerin / Betreuer: Dr. Ursula Kastner-Koller

Vorwort

Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist es, die Wirksamkeit eines Sprachförderprogramms im Vorschulalter festzustellen. Diese Arbeit ist Teil einer gemeinsamen Untersuchung mit Klotz Brigitta (2008). Schwerpunkt von Klotz ist der Untersuchungszeitraum unmittelbar nach Ende des Sprachförderprogramms. Die langfristige Wirkung dieses Förderprogramms unter Berücksichtigung der besonderen Situation von Migrantenkindern ist das Ziel meiner Untersuchung. Bei Brigitta Klotz bedanke ich mich für die Organisation und die gute Zusammenarbeit.

Ich möchte mich herzlichst bei Fr. Dr. Kastner-Koller und Fr. Dr. Deimann für die Unterstützung und Geduld während der Diplomarbeit bedanken.

Mein Dank gilt auch den Leiterinnen der Kindertagesheime und den Kindergartenpädagoginnen, die das Sprachförderprogramm mit den Kindern durchgeführt haben. Bei den Kindern möchte ich mich für die engagierte Teilnahme bedanken.

Besonders möchte ich mich bei meinem Mann Peter und bei meinen Kindern Veronika, Wendelin und Konstantin bedanken. Sie haben mich mit viel Geduld und Verständnis während des Studiums begleitet.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
1 Einleitung	7
2 Sprachentwicklung	10
2.1 Vorsprachliche Phase.....	11
2.2 Phase der Spracheinführung.....	11
2.3 Aufbau des sprachlichen Systems.....	12
2.4 Ausbau des sprachlichen Systems.....	12
3 Begriffsdefinition Migration nach Gugenberger	14
3.1 Die besondere Situation von Migrantenkindern.....	14
4 Erstsprache - Zweitsprache – Versuch einer Definition	17
4.1 Die Entwicklung der Zweitsprache.....	19
4.2 Akkulturationshypothese.....	20
4.3 Interdependenz- und Schwellenhypothese.....	22
4.4 Autonomiehypothese (für den Grammatikerwerb).....	23
4.5 Sprachmischungen.....	23
4.5.1 Interferenz.....	23
4.5.2 Code-Switching.....	24
4.5.3 Sprachwechsel je nach Ansprechpartner und Situation.....	24
4.6 Das optimale Alter für den Zweitspracherwerb.....	24
4.7 Braucht der Mensch mehr als eine Sprache?.....	26
5 Sprachkompetenzstudien im deutschsprachigen Raum	28
5.1 Phonologische Bewußtheit und Spracherwerb.....	28
5.2 Sprache und Denken.....	29
5.3 Vorschulische Betreuung und Bildungskarriere.....	31
5.4 Kognitive und sprachliche Kompetenzen beim Übertritt in die Grundschule.....	32
5.5 Intelligenz und kulturelle Einflüsse.....	33
5.6 Kognitiven Leistungsfähigkeit von Kindern und der Bildungsstand der Eltern.....	34

5.7 Förderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund.....	36
5.7.1 Sprachförderkonzept Hamburg.....	36
5.7.2 Sprachförderung für Vorschulkinder: „Sag mal was“	36
5.7.3 Förderung mathematischer Kompetenzen.....	37
6 Sprachstanderhebungen in Österreich.....	38
6.1 A kuci sprecham Deutsch	38
6.2 Frühkindliche Sprachstandfeststellung (Breit, S & Schneider, P. 2008).....	40
7 Internationale Studien.....	42
7.1 Bildungserfolg jugendlicher Migranten in Amerika.....	42
7.2 Spracherwerb durch Immersion.....	43
7.2.1 Merkmale der Immersion	45
7.2.2 Vorteile der Immersionsprogramme.....	45
7.2.3 Additive Zweisprachigkeit.....	45
7.2.4 Probleme von Immersionsprogrammen.....	46
7.2.5 Modelle der Immersion.....	46
7.3 Trilinguales Bildungssystem in Luxemburg	47
8 Immersiver Unterricht im deutschsprachigen Raum.....	49
9 Probleme von Sprachstanderhebungen bei Kindern mit Migrationshintergrund .	50
10 Faktoren für eine optimale Sprachstanderhebung und Sprachförderung.....	54
11 Zielsetzung der Untersuchung.....	60
11.1 Forschungsleitende Fragestellungen.....	60
12 Durchführung der Untersuchung.....	63
12.1 Untersuchungsdesign.....	63
12.2 Beschreibung der Stichprobe.....	64
12.2.1 Sozioökonomische Daten.....	65
12.2.2 Kindergartenbesuch.....	66
12.3 Mittelwerte der Gesamtleistung im WET	67
13 Konzept des Sprachförderprogramms (Klotz, 2005).....	68

14 Angaben zu den Leiterinnen der Fördergruppen.....	74
15 Untersuchungsmethoden.....	75
15.1 Wiener Entwicklungstest WET	75
16 Auswertung.....	78
16.1 Untersuchungsplan.....	78
16.2 Ergebnisse im WET (C-Werte).....	79
16.3 Wirkung des Förderprogramms bei sprachabhängigen Tests in den einzelnen Gruppen zum 1., 2. und 3. Testzeitpunkt.....	82
16.4 Wirkung des Förderprogramms bei weitgehend sprachun-abhängigen Tests in den einzelnen Gruppen zum 1., 2. und 3. Testzeitpunkt.....	85
16.5 Sprachkompetenzzuwächse in Abhängigkeit von der Erstsprache	88
17 Diskussion.....	91
18 Zusammenfassung.....	95
19 Abstract.....	98
Literaturverzeichnis.....	99
Anhang.....	106
Tabellenverzeichnis.....	106
Abbildungsverzeichnis.....	107
Tabellen.....	108
Lebenslauf.....	109

Theoretischer Teil

„Wenn ich mich mit einem Kind beschäftige, habe ich zwei Empfindungen: Zuneigung für das, was es heute ist, und Achtung vor dem, was es werden kann.“

Janusz Korczak

1 Einleitung

Durch die Erweiterung der europäischen Union und die Globalisierung steigt die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund. In Österreich ist ein Achtel der Bevölkerung im Ausland geboren, das sind 12,5% der Bevölkerung (Volkszählung, 2001). Als Folge erhöhter Mobilität nimmt die Anzahl der Bevölkerung zu, die regelmäßig mit mehr als einer Sprache in Kontakt kommen.

Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Sie treffen auf Bildungseinrichtungen wie Kindergarten, Schule und Hort die nach wie vor monolingual organisiert sind. Es besteht noch immer die weit verbreitete Idee, dass wir es bei Migrantenkindern vorwiegend mit der zweiten und dritten Generation von Zuwanderern zu tun haben und dass diese Kinder nur noch Deutsch sprechen. Viele Kinder kommen aber mit sehr geringen oder praktisch ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten.

Durch meine eigenen Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen und im Austausch mit vielen Kolleginnen wird immer wieder bestätigt, dass es nicht möglich ist, im Rahmen des Kindergartenalltags, den Kindern mit nicht deutscher Muttersprache eine qualitative, nach didaktisch und methodischen Prinzipien angelegte Sprachförderung zu bieten.

Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund machen deutlich wie wichtig die Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache ist. Die Sprachförderung kann natürlich nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist Teil einer interkulturellen Kompetenz. Ein Bildungsziel und eine Entwicklungsaufgabe, die Inländer und Migranten, Kinder und Erwachsene gleichermaßen betrifft (Ulich & Oberhuemer, 2003).

In den USA wurden schon früh Interventionsstudien für benachteiligte Kinder im Vorschulalter durchgeführt. Zu den bekanntesten zählen die „Carolina Abecaderian Study“ und das „High/Scope Perry Preschool Project“. Zusätzlich gab es groß angelegte Interventionsprogramme wie „Head Start“, deren Wirkungen in einigen Studien untersucht wurden. Biedinger und Becker (2006) geben einen Überblick über internationale Vorschulförderprogramme und fassen zusammen, dass mehrheitlich positive Einflüsse des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung der Kinder festgestellt werden, die zum Teil auch langfristig Bildungserfolge bedeuten. Jedoch scheint diese Wirkung auch von der Qualität der vorschulischen Einrichtung abhängig zu sein.

Die dargestellten internationalen Ergebnisse lassen sich aber nicht direkt auf den deutschsprachigen Raum übertragen, da das amerikanische System wesentlich heterogener gestaltet ist.

Eine groß angelegte Studie in Deutschland, das Sozio -oekonomische Panel (SOEP) ist eine seit 1984 laufende jährliche Längsschnittsbefragung von Deutschen und Migranten. Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Kindergartenbesuch und Einschulung und später gewählten Schultyp.

Im Folgenden werde ich zunächst einen kurzen Überblick über die Sprachentwicklung geben. Parallel dazu skizziere ich die Besonderheiten der Entwicklung einer Zweitsprache. Der Hauptteil der Arbeit beschäftigt sich mit der Darstellung von Sprachstudien im deutschsprachigen Raum. Dabei werden kurz- und langfristige Effekte beschrieben.

Weiters gehe ich auch auf ein Modell mit systematischer Zweitsprachenförderung ein, das kanadische Immersionsprogramm. Trotz stark selektiver Immigrationspolitik

investiert das klassische Einwanderungsland Kanada erhebliche Ressourcen in Maßnahmen der Zweitsprachenförderung.

Die Frage nach der Wirksamkeit eines Sprachförderprogramms im Vorschulalter für Kinder mit Migrationshintergrund ist interessant, da ein Curriculum zur systematischen Sprachförderung in Österreich nicht existiert. Jeder Kindergarten, jede Kindergärtnerin versucht mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen der Vorschulkinder zu fördern. Über welche Fähigkeiten und welchen Wissensbestand Kinder zum Schulstart verfügen, hängt sehr stark von ihrer bis dahin erlebten Sozialisation ab. Biedinger und Becker (2006) weisen darauf hin, dass es auf die Rahmenbedingungen innerhalb des Kindergartens, insbesondere auf die Qualität der Betreuung, ankommt. Die Schülerzahlen der Hauptschulen und AHS belegen, dass Unterschiede im schulischen Erfolg zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nach wie vor bestehen. Im Schuljahr 2006/07 beträgt in den Wiener Volksschulen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch 48%. In den Hauptschulen liegt der Anteil bei 57,1%. Die AHS-Unterstufe wird im Vergleich dazu nur von 25,7% der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch besucht.

Die Erhebung und Förderung der Mehrsprachigkeit von Zuwandererkindern stellt einen wichtigen Beitrag zum schulischen Erfolg dieser Kinder dar. Die Landessprache ist zugleich Schulsprache, und es kann nur im Sinne aller Kinder wünschenswert sein, dass beim Schuleintritt über diese Sprache so weit verfügt wird, dass schulisches Lernen ungehindert beginnen kann.

2 Sprachentwicklung

„Die Sprache ist zentral für das menschliche Leben. Sie dient dem Ausdruck von Intentionen, Wünschen und Abneigungen, sie ermöglicht die Kommunikation mit anderen Menschen und sie steht in enger Beziehung zu kognitiven und sozialen Fähigkeiten.“(Keller,2003)

Die Sprache existiert und entwickelt sich in einem biologischen und sozialen Kontext. Sie ist ein typisch psychosoziales Phänomen. Die einzige Gelegenheit, die menschliche Sprache in ihrer Entstehung zu beobachten, bietet das Kind (Bühler,1935,zitiert nach Oksaar, 2003).

Entwicklungspsychologische Theorien zum Spracherwerb wurden durch drei Perspektiven beeinflusst: die nativistische, die sozial-interaktionistische und die rational-konstruktivistische. Die nativistische Position geht davon aus, dass Säuglinge auf den Spracherwerb vorbereitet zur Welt kommen. Die Ausgangsstruktur und Repräsentation von Sprache besteht von Geburt an im Säugling. Kinder sind für den Sprachlernprozess mit einer universellen Grammatik ausgestattet und durch die Erfahrung mit einer bestimmten Sprache wird die Sprachentwicklung ausgelöst (Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2003).

Die sozial-interaktionistische Theorie postuliert, dass der Schlüssel zum Lernen sprachlicher Strukturen außerhalb des Säuglings liegt. Anstelle von angeborenen Prädispositionen für Sprache bieten die Erwachsenen den Kindern einen zugeschnittenen sprachlichen Input an. Die kindliche Erfahrung mit einer spezifischen Sprache und mit der sozialen Umwelt dient als Basis für die Konstruktion der Sprache (Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2003).

Der rational-konstruktivistische Ansatz nimmt ein Zusammenspiel von biologisch bedingten Fähigkeiten und Umweltfaktoren an. Den Spracherwerb als Resultat der Interaktion zwischen der sprachlichen Umgebung des Lerners und seinen mentalen Fähigkeiten. Die Sprache ist ein entstehendes System, das sich aus dem Zusammenspiel biologischer Anlagen mit der sozialen Interaktion entwickelt (Hennon, Hirsh-Pasek & Golikoff, 2003).

Die Sprachentwicklung lässt sich grob in vier Phasen einteilen:

2.1 Vorsprachliche Phase

Die vorsprachliche Phase umfasst den Zeitraum von der Geburt bis zu der Produktion konstanter Laut - Bedeutungsmuster. Ein Kind ist von Beginn an im kommunikativen Austausch mit den Personen seiner Umwelt und sensitiv für eine Vielzahl lautlicher Kontraste. Eine optimale Passung zwischen Kind und primärer Bezugsperson unterstützt den Spracherwerbsprozess (Weinert, 2006). Kommunikativ anregende Situationen ermöglichen dem Säugling Kontingenzen zwischen seinem Verhalten und den Reaktionen der Bezugsperson zu entdecken. Im Alter von zwei Monaten werden von allen Kindern die ersten Gurrlaute produziert. Der Erwerb des phonologischen Wissens über die Lautstruktur der Muttersprache zeigt sich auch in den Lautproduktionen der Lallphase in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres (Weinert, 2006).

2.2 Phase der Spracheinführung

Die Phase der Spracheinführung ist durch den Erwerb von Wörtern im Sinne konventioneller Symbole gekennzeichnet. Kinder sind im Alter von sechs bis sieben Monaten in der Lage, muttersprachliche Wörter aufgrund prosodischer Merkmale von fremdsprachlichen Wörtern zu unterscheiden und nutzen entsprechende Merkmale,

um Wörter aus dem Sprachstrom herauszulösen (Weinert, 2006). Vom Wortverständnis im Alter von 8-10 Monaten kommt es zwischen 10-13 Monaten zur Wortproduktion, wobei die ersten Wörter eine affektive-soziale Qualität haben (Keller, 2003). Mit 18 Monaten wird ein sogenannter Schwellenwert von 50 Wörtern erreicht. Ab diesem Zeitpunkt kommt es zu einer „Vokabelexplosion“ oder einem „Vokabelspurt“ (Szagnun, 2000). Dieser findet meist im Alter zwischen 17 und 20 Monaten statt, wenn die Kinder zwischen 50 und 100 Wörter erworben haben. Erklärt wird dieser enorme Zuwachs durch die Erkenntnis, dass alles einen Namen hat und die Fähigkeit, die gehörte Sprache in Wörter zu segmentieren. Die lexikalische Entwicklung bildet eine zentrale Entwicklungsaufgabe im zweiten Lebensjahr. Mit dem Einsetzen des „Vokabelspurts“ im Alter von ca. 18 Monaten beginnen die Kinder auch erste Wortkombinationen zu bilden (Weinert, 2006).

2.3 Aufbau des sprachlichen Systems

Der Aufbau des sprachlichen Systems ist durch die regelhafte Verbindung von Wörtern zu Zwei-Wortsätzen und Drei-Wortsätzen gekennzeichnet. Die Anzahl der Wörter nimmt zu, somit kann das Kind die ersten syntaktischen Regeln für die Satzbildung erwerben. Dabei gilt für englisch- oder deutschsprachig aufwachsende Kinder, dass sie grammatische Funktionswörter und Morpheme auslassen, wie Artikel, Hilfsverben, Konjunktionen und Präpositionen (Weinert, 2006). Diese Äußerungen werden auch als telegraphische Sprache bezeichnet und geschieht vor allem bei Zwei- und Drei-Wortkombinationen. Im Alter von zweieinhalb Jahren ist das Kind dann soweit, dass es Sachverhalte in korrekten einfachen Sätzen ausdrücken kann (Grimm, 1999).

2.4 Ausbau des sprachlichen Systems

Im Verlauf seiner sprachlichen Entwicklung baut das Kind sein sprachliches System weiter aus. Mit Ende des dritten Lebensjahres sind Kinder in der Lage einfache Sätze

bis zu einer Länge von 10 bis 11 Wörter zu beherrschen (Weinert, 2006). Den Motor bildet die Notwendigkeit den Wünschen und Intentionen einen differenzierteren Ausdruck zu verleihen. Mit etwa sieben Jahren ist die Fähigkeit ausgebildet, direkte Sprechhandlungen wie Bitten, Befehlen, Verbieten und Erlauben auch indirekt zum Ausdruck zu bringen.

Weinert (2006) weist darauf hin, dass der Spracherwerb keine einfache lineare Annäherung an die Erwachsenensprache darstellt, sondern gekennzeichnet ist, durch eine schrittweise systeminterne Reorganisation. Diese ist nicht bewusst, stellt aber einen Zwischenschritt zu einer zunehmend bewussteren Reflexion über das Sprachsystem dar.

3 Begriffsdefinition Migration nach Gugenberger

Migration als Forschungsgegenstand beschäftigt die unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen. Das Phänomen der Migration in weitem Sinne umfasst so unterschiedliche Wanderbewegungen wie Völkerwanderung, Kolonisation, Vertreibung, Umsiedlung, Familienauswanderung, Arbeitsmigration, Flüchtlingsbewegungen, Exil. All diese Formen von Migration haben unterschiedliche Ursachen und unterscheiden sich im Verlauf so sehr voneinander, dass sie nur schwer unter einen Oberbegriff einzuordnen sind (Gugenberger, 2003, S.37).

Die Migrationsforschung beschäftigt sich nicht nur mit dem Ereignis der Wanderung an sich, sondern kann verschiedene Aspekte, Begleitumstände, Ursachen und Folgen analysieren, das heißt Prozesse, die sich nicht nur während, sondern auch vor und nach der Migration im Auswandererland und im Aufnahmeland abspielen. Sie analysieren Informations- und Entscheidungsprozesse und gehen den Motivationen und Gründen nach, die Menschen dazu veranlassen, ihren Herkunftsort zu verlassen und sich woanders niederzulassen (Gugenberger, 2003, S.39).

3.1 Die besondere Situation von Migrantenkindern

Migration wird als kritisches Lebensereignis bewertet. Leyendecker (2008) erläutert, dass zugewanderte Familien sehr heterogen sind. Viele Faktoren wie Herkunftsland, Sprachkenntnisse, die Länge des Aufenthaltes, der Zugang zum Arbeitsmarkt, Migrationserfahrungen oder Akkulturationsprozesse tragen dazu bei.

In Deutschland gehören Migranten überproportional den Bevölkerungsschichten mit der geringsten Bildung und dem geringsten Einkommen an. Zugewanderte Familien mit Kindern stehen hier vor besonderen Herausforderungen. Die Alltagsbelastungen

schwächen die individuellen Ressourcen der Eltern Probleme zu bewältigen und sich um den Bildungsverlauf ihrer Kinder zu kümmern. Viele Eltern verfügen über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse. Sie sind nicht vertraut mit dem deutschen Bildungssystem und gehen davon aus, dass der Kindergarten oder die Schule primär die Verantwortung für die Bildung übernehmen.

Leyendecker (2003) erläutert, dass in der Regel über alle Kulturen hinweg die Mütter die Hauptbetreuungspersonen von Säuglingen und Kleinkindern sind. Sie führt die Ergebnisse eines Vergleichs vom sozialen Netzwerk türkischer und deutscher Mütter an. Kaum eine der türkischen Mütter nahm an organisierten Veranstaltungen wie Spielgruppen oder Mutter-Kind-Turnen teil, obwohl sie in den Interviews oft über mangelnde soziale Kontakte und Langeweile klagten. Deutsche Mütter mit vergleichbarem sozioökonomischen Status knüpften in Spielgruppen für sich selber soziale Kontakte und brachten ihre Kinder somit schon früh in Kontakt mit gleichaltrigen Kindern (Leyendecker, 2003).

Nach Soltendieck (2005) ist der Übertritt des Kindes von der Familie in den Kindergarten oft eine besonders schwierige Situation, vor allem wenn die Familie zum ersten Mal eine Kindertageseinrichtung der „anderen“ Kultur und Sprache besucht. Die Kinder werden durch den Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft mit den Unterschieden zwischen ihrer häuslichen und außerfamiliären Umwelt konfrontiert. Die Eltern sind hier gefordert, trotz möglicher Ängste das Kind an die neue Kultur zu verlieren, die bilingualen und bikulturellen Kompetenzen ihrer Kinder zu fördern (Leyendecker, 2003).

Eine psycholinguistische Begleitstudie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006) verdeutlicht, dass der Schuleintritt für Kinder mit Migrationshintergrund vor allem im sprachlichen Bereich einen gravierenden Einschnitt darstellt. Alltagssprachlich-kommunikative Grundfertigkeiten

charakterisieren die vorschriftliche Phase vor Schuleintritt. Beim Lesen- und Schreibenlernen erreichen Kinder den Bereich der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz. Dies erfolgt bei Kindern mit Migrationshintergrund in einer für sie (meist) fremden Sprache (Psycholinguistische Begleitstudie, 2006).

Die Bildungsarbeit mit Migrantenkindern stellt für die Fachkräfte eine besondere Herausforderung dar, aber auch eine Chance mehr von anderen Kulturen zu erfahren, kompetenter und toleranter „Fremden“ gegenüber zu werden. Befragungen von Erzieherinnen im Raum München zeigen (Ulich & Oberhuemer 2003), dass Zwei- und Mehrsprachigkeit sehr positiv mit „unbegrenzten Möglichkeiten“ assoziiert werden. Bei dem Thema Sprachentwicklung von Migrantenkindern wird dies aber ganz anders gesehen. Es existiert die Einstellung, dass sich eine Sprache nur auf Kosten der anderen Ausdehnen kann. Das ist wiederum Ausdruck der vorwiegend monolingualen Situation in Bildungseinrichtungen.

Nach Leyendecker (2003) ergibt sich durch den Migrationsprozess ein Potenzial an Chancen, besonders im Hinblick auf den Erwerb von bikulturellen und bilingualen Kompetenzen, sowohl für Kinder als auch für Bildungsverantwortliche. Die Fülle der zu bewältigenden Aufgaben des Migrationsprozesses birgt aber auch die Gefahr des Scheiterns (Leyendecker, 2003).

4 Erstsprache - Zweitsprache – Versuch einer Definition

Unter Erstsprache wird im allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. Statt Erstsprache werden auch Begriffe wie Muttersprache, Primärsprache, Herkunftssprache, Grundsprache oder natürliche Sprache verwendet. Nach Oksaar (2003) wird die Erstsprache in jeder Sprachgemeinschaft auf andere Weise, also kulturspezifisch erworben. Durch die Sprache lernt das Kind die umgebende Welt zu erschließen, Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle auszudrücken. Dies ist bei der Erstsprache ohne Bezugsperson nicht möglich. Beim Zweitspracherwerb z.B. durch Selbststudium dagegen sehr wohl (Oksaar, 2003).

Bei der Zweitsprache wird unterschieden, ob diese als Fremdsprache im Unterricht vermittelt wird, oder als Verkehrssprache (Amtssprache) eines Landes gilt, die für bestimmte Bevölkerungsgruppen nicht deren Muttersprache ist, z.B. bei Migranten und Minoritäten. Zweitspracherwerb ist dementsprechend jede Art des Erwerbs einer Sprache, der nach dem Erwerb der Erstsprache erfolgt.

Oksaar (2003) unterscheidet Erst- und Zweitsprache auch aus der Perspektive ihrer Verwendungsbereiche: Einem Individuum stehen für einen bestimmten Anwendungsbereich oder eine Situation eine dominante oder nicht dominante Sprache zur Verfügung. Fortgeschrittene Lerner und Mehrsprachige können je nach Situation ihre Sprache wechseln. Es gibt aber auch soziale und gesellschaftspolitische Umstände die einen Sprachwechsel erfordern. Die Frage der Dominanz und Nichtdominanz hängt mit den Funktionen der Sprache für das Individuum und für die Gesellschaft zusammen (Oksaar, 2003).

Ulich (2005) nennt zwei Möglichkeiten, wenn Kinder zweisprachig aufwachsen: Den Doppelspracherwerb, die bilinguale Erziehung, hier lernen die Kinder beide

Sprachen gleichzeitig, von Geburt an. Und den Zweitsprachenerwerb, bei dem die Kinder die Sprachen nacheinander lernen. Eine Sprache ab der Geburt, die zweite Sprache nach Erwerb der Erstsprache. Sowohl bei der Erstsprache als auch bei der Zweitsprache spricht man bei Kindergartenkindern von natürlichem Spracherwerb, im Gegensatz zum gesteuerten Spracherwerb, mit klar aufeinander aufgebauten didaktischen Einheiten (Ulich, 2005).

Die Zweitsprachenforschung legte zunächst ihren Fokus auf den Fremdsprachenerwerb im Unterricht, d.h. den gesteuerten Spracherwerb. Diese empirischen Untersuchungen besagen nach Klein (2000) wenig über das menschliche Sprachvermögen und das, was es unter normalen Bedingungen leistet. Gemessen wird eher der Effekt einer bestimmten Unterrichtsmethode.

Herrmann und Grabowski (1994) untersuchten den Zweitsprachenerwerb unter institutionellen Bedingungen. Sie vertreten die Meinung, dass die Voraussetzungen dafür von Land zu Land und auch innerhalb der Länder sehr verschieden sind. Insgesamt wären aber die Möglichkeiten, die dem durchschnittlichen Zweitsprachenlerner geboten werden recht bescheiden. Das Ziel des Fremdsprachenunterricht sollte sein, in Alltagssituationen und im späteren Berufsleben in der Zweitsprache selbständig und spontan mit Partnern zu kommunizieren. Nach Herrmann und Grabowski (1994) ist der Aufwand für den Sprachunterricht recht hoch. Das Unterrichtsziel – *das Ideal des freien Kommunizierenkönnens* - bleibt jedoch auf der Strecke. Für den Zweitsprachenerwerb im schulischen Unterricht wird empfohlen, soviel wie möglich über Sachthemen zu sprechen. Denn wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die „real speech“ ist, so kann man dieses Ziel auch nur mit hinreichender Praxis in „real speech“ erreichen (Hermann & Grabowski, 1994).

4.1 Die Entwicklung der Zweitsprache

Nach (Oksaar, 2003) ist grundsätzlich jeglicher Spracherwerb ein dynamischer und äußerst komplexer Prozess. Denn Sprache ist komplex, gebildet durch zahlreiche unterschiedliche Subsysteme, von der Phonologie bis zur Pragmatik, die voneinander abhängig sind. So ist auch der Zweitspracherwerb meistens nicht linear fortschreitend, sondern durch nicht voraussagbare Fort- und Rückschritte gekennzeichnet.

Den Spracherwerb bezeichnet Klein (2000) als den langwierigsten unter allen natürlichen Lernvorgängen. Von Natur aus verfügen wir alle über die Fähigkeit eine Sprache zu lernen, aber niemand ist mit einer bestimmten Sprache geboren. Schätzungsweise 5000 Sprachen gibt es in der Welt und etwa 200 Staaten. Demnach werden pro Staat 25 Sprachen gesprochen oder mehr, denn viele Sprachen sind nicht auf einen Staat beschränkt. Klein (2000, S 538) postuliert, dass ein Mensch im Normalfall mehrere Sprachen lernt. Die Bedingungen und die Ergebnisse des Sprachenlernens sind jedoch sehr unterschiedlich.

In einer Psycholinguistischen Studie des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006) wird erläutert, dass Erst und Fremdspracherwerb in der frühen Interaktion viele Parallelen zeigen, wenn man davon absieht, dass die Interaktion in der Familie eher in dyadischen (Mutter/Vater-Kind) als in polyadischen (Kindergärtnerin/Lehrerin-Gruppe) Situationen erfolgt. Die Kommunikation in der Fremdsprache startet wie in der Erstsprache mit Lächeln, Blickkontakt, Stirnrunzeln, Hochziehen der Augenbrauen, wortunterstützender Gestik und fragendem bzw. beantwortendem Hinzeigen. Umgekehrt können potentielle GesprächspartnerInnen Kommunikation durch Hinsehen, Hinzeigen und Benennen in Gang setzen. Dieses Repertoire kommt im frühen Fremdspracherwerb auch dann zur Anwendung, wenn in der Erstsprache ein differenziertes Repertoire von Konversationsstrategien zur Verfügung steht (Psycholinguistische Studie, 2006).

Das Kind durchläuft beim Erwerb der Zweitsprache nicht alle Stadien der Sprachentwicklung noch einmal. Im Unterschied zum Erwerb der Erstsprache entfallen beim zeitversetzten Zweitspracherwerb die vorsprachlichen Phasen. Auch die Einwort- und Zweiwortphasen werden beim Erwerb einer zweiten Sprache besonders von älteren Kindern übersprungen. Das Kind benutzt sein Vorwissen und seine Vorerfahrungen, um sich in der neuen Sprache zu orientieren. Dies ist im Kindergartenalter kein bewusstes, sondern ein intuitives Wissen (Ulich, 2005).

Wilken (2005) beschreibt den Eintritt in eine neue Sprachwelt als einen Schritt, der mit einer enormen Verunsicherung einhergeht. Dies gilt besonders dann, wenn die Sprecher sich schon relativ sicher aktiv in einer Sprachwelt bewegt haben. In solchen Fällen reagieren insbesondere Kinder zu Beginn ihres sekundären Spracherwerbs anfangs damit, dass sie ganz oder teilweise verstummen. Dieses Phänomen wird damit erklärt, dass die Kinder die fremde Sprache zunächst einmal aufnehmen und erst dann mit der Sprachproduktion beginnen, wenn sie dem Verstehen einen Vorsprung eingeräumt und einen gewissen passiven Wortschatz aufgebaut haben. Diese Orientierungsphase, die sich im vollständigen Verstummen oder auch im Beschränken auf Ja- oder Nein- Antworten manifestieren kann, dauert unter Umständen mehrere Monate (Wilken, 2005).

Hypothesen über die charakteristischen Merkmale sprachlicher Aneignungsprozesse fasst Siebert-Ott (2001) wie folgt zusammen:

4.2 Akkulturationshypothese

Die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache ist unmittelbar abhängig von bestimmten soziokulturellen und sozialpsychologischen Faktoren: Eine gestörte Entwicklung der Zweitsprache ist in erster Linie zurückzuführen auf kulturelle Differenzen zwischen der eigenen Kultur und der durch die Sprecher der

Zweitsprache repräsentierten Kultur, sowie auf die distanzierte Einstellung der Lerner gegenüber der fremden Kultur (Siebert-Ott, 2001, S 2).

Nach Berry (1997) ist der Akkulturationsprozess kein linearer Vorgang im Sinne einer einfachen Übernahme vorhandener kultureller Muster der Mehrheitsgesellschaft. Es ist ein komplexer Prozess aus Übernahme, Anpassung, aktiver Aneignung und gegenseitigem Austausch von Kulturaspekten. Bestimmte Elemente der Herkunftskultur werden aufgegeben, weil sie nicht mehr funktional sind. Besonders Angehörige kultureller Minderheiten müssen den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft in vielen Bereichen nachkommen. Dieser Prozess vollzieht sich, wenn Gruppen von Personen mit unterschiedlichen Kulturen in kontinuierlichen, direkten Kontakt miteinander treten (Berry, 1997). Die Akkulturationsforschung beschäftigt sich mit den Verlaufsformen der Akkulturation, mit dem Erleben und Verhalten der Migranten in einem fremden soziokulturellen Kontext.

Berry (1997) sieht die Akkulturation nicht nur als destruktiven Prozess mit dem Verlust der Herkunftskultur. Es sei auch ein reaktiver Prozess, wo durch verstärkte Hinwendung zur Herkunftskultur und über Interaktionsprozesse mit der Aufnahmekultur sich über Generationen neue Kulturen entwickeln. Er sieht die Migranten in der Rolle der aktiv Handelnden. Nach Leyendecker (2003) treten die Einwanderer mit bestimmten Erwartungen, Einstellungen oder auch Absichten in die neue Kultur und bestimmen dadurch die Art und den Verlauf des Akkulturationsprozesses.

Das Akkulturationsmodell von Berry (1997) beinhaltet vier Strategien. In seiner Definition übernehmen Zuwanderer bei der Integration Elemente aus beiden Kulturen. Unter der Assimilation versteht der Autor die Aufgabe der Herkunftskultur zugunsten der Mehrheitskultur. Migranten übernehmen Werte, Normen und Gewohnheiten. Bei der Marginalisierung verschließen sich Einwanderer beiden

Kulturen. Sie leben ohne direkten kulturellen oder psychologischen Kontakt zu beiden Bereichen. In der Separation oder Segregation behalten und pflegen Migranten die Herkunftskultur und nehmen keine Elemente der neuen Kultur an. Sie sind von der dominanten Gruppe unabhängig. Berrys Modell (1997) bezieht sich auf die Veränderungen der Wohnverhältnisse und Ernährungsgewohnheiten. Es beinhaltet aber auch Aspekte wie Politik, Sprache, Ausbildung und Religion.

Gelingt der Akkulturationsprozess nicht, kann es zum Auftreten akkulturativer Stresssymptomen kommen. Zu Einbußen im Wohlbefinden, Identitätsverlust, Angst oder Entfremdung. Berrys Konzept ist für eine plurale Gesellschaft konzipiert und kann nur gelingen, wenn die Gesellschaft sich als multikulturell versteht und Toleranz zeigt gegenüber einer kulturellen Vielfalt (Berry, 1997).

4.3 Interdependenz- und Schwellenhypothese

Siebert-Ott (2001) zeigt auf, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache abhängig ist von der Entwicklung der Muttersprache. Nach der Interdependenzhypothese entwickeln sich die beiden Sprachen beim zweisprachigen Individuum in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander. Die Schwellenhypothese besagt, dass die hinreichende Beherrschung der Erstsprache eine notwendige Voraussetzung für jeden späteren Zweitsprachenerwerb ist. Die Entwicklung der Muttersprache muss ein bestimmtes Schwellenniveau überschritten haben, damit sich die Zweitsprache entwickeln kann (Siebert-Ott, 2001). Das heißt, eine untere Schwelle der Sprachkompetenz in L1 (Erstsprache) muss überschritten sein, um bei Einführung einer L2 (Zweitsprache) Entwicklungsrisiken zu verhindern. Wird eine obere Schwelle der Sprachkompetenz in L1 überschritten treten Entwicklungsvorteile der Bilingualität auf. (vgl. Cummins, 2000, additive Zweisprachigkeit).

4.4 Autonomiehypothese (für den Grammatikerwerb)

Grammatikerwerb im Kindesalter vollzieht sich im wesentlichen unabhängig von der allgemeinen kognitiven Entwicklung, unabhängig von der Entwicklung weiterer sprachlicher Kenntnissysteme und unabhängig von äußeren Bedingungen (Siebert-Ott, 2001, S 7). Im Sinne einer Universalgrammatik geht man von angeborenen spezifischen Fähigkeiten zur Verarbeitung sprachlicher Muster aus. Im Alter von etwa zwei Jahren macht neurologische Reifung universalgrammatisches Wissen verfügbar. Ab diesem Zeitpunkt ist der Erwerb von grammatischen Kategorien und Regeln ein autonomer Prozess. Dieser verläuft unabhängig von der Entwicklung anderer Bereiche, auch unabhängig von anderen Teilbereichen der sprachlichen Kompetenz (Siebert-Ott, 2001). Nach dieser Annahme sind zweisprachig aufwachsende Kinder vom Beginn der grammatischen Phase in der Lage, die formalen Eigenschaften der beiden sprachlichen Systeme zu erkennen und zu unterscheiden. Die Kinder sind fähig die beiden grammatischen Systeme zu trennen und beide Systeme entwickeln sich unabhängig voneinander (Siebert-Ott, 2001).

4.5 Sprachmischungen

Beim Erwerb der Zweitsprache kommt es zu verschiedenen Sprachmischungen, die nicht fälschlicherweise als „Fehler“ oder Überforderung interpretiert werden sollen:

4.5.1 Interferenz

Von Interferenz spricht man, wenn Strukturmerkmale der einen Sprache – hier der Erstsprache- auf die Zweitsprache übertragen werden und es deshalb zu Fehlern im Satzbau der Zweitsprache kommt. Es handelt sich um eine „unfreiwillige“ und nicht bewusste Sprachmischung. Diese Interferenzerscheinungen kommen aber eher im Fremdsprachenunterricht vor, als beim natürlichen Zweitspracherwerb. Die Fehler im Satzbau sind typisch für ein ganz normales und geregeltes Zwischenstadium beim Lernen einer Zweitsprache (Ulich, 2005).

4.5.2 Code-Switching

Als Code-Wechsel bezeichnet man die Fähigkeit, zwischen mehreren Sprachen umschalten zu können. Die Kinder benutzen bei einer Äußerung zwei verschiedene Sprachen. Sprachwechsel erfolgt, besonders bei längeren Passagen, bewusst und es wird absichtlich mit einer bestimmten Intention in die andere Sprache gewechselt. Sprachwechsel ist ein durchaus normaler Vorgang in der Entwicklung von bilingualen Sprechern (Wilken, 2005) und ist nicht als Indiz für defizitäre Sprachbeherrschung zu werten (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

4.5.3 Sprachwechsel je nach Ansprechpartner und Situation

Die meisten Kinder im Kindergartenalter wissen, dass sie sich in verschiedenen sprachlichen Systemen bewegen. Sie können also prinzipiell und zum Teil intuitiv ihre Sprache auseinander halten und richten sich in ihrer Sprachwahl nach dem jeweiligen Gegenüber. Wichtig ist, ob ein Kind die beiden Sprachen trennen kann und nicht, ob es dies auch in jeder Situation tut (Ulich, 2005).

4.6 Das optimale Alter für den Zweitspracherwerb

Der unterschiedliche Lernerfolg bei Kindern und Erwachsenen im Zweitspracherwerb wird in einigen Befunden durch den „Alterseffekt“ erklärt (Klein, 2000). Ein Kind gelangt normalerweise zur „perfekten Beherrschung“ der Zielsprache. Darunter wird verstanden, dass zwischen dem Sprechverhalten des Kindes und dem seiner Umgebung kein nennenswerter Unterschied mehr besteht. Beim erwachsenen Zweitsprachenlerner ist dies selten der Fall. Im Erwachsenenalter fällt der Erwerb lexikalischer Einheiten leichter als das Lernen der Phonologie einer neuen Sprache (Klein, 2000). Bei erwachsenen Zweitsprachenlernern ist sowohl im gesteuerten als auch im ungesteuerten Zweispracherwerb eine Stagnation oder „Fossilierung“ einzelner Sprachkomponenten zu beobachten (Weinert, 2006). Auch bei der aktiven Sprachproduktion gibt es Unterschiede zwischen Kindern und erwachsenen Zweitsprachenlernern. Kinder durchlaufen zu Beginn des

Spracherwerbs eine längere „stille Phase“, in der sie sich mit der Laut- und Klangstruktur der neuen Sprache vertraut machen. Jugendliche und Erwachsene beteiligen sich jedoch bereits frühzeitig an der Kommunikation (Weinert, 2006).

Oksaar (2003) verglich 254 Veröffentlichungen. Die kontrovers diskutierte Frage, ob es ein besonders günstiges Alter für den Fremdspracherwerb gibt, konnte generell weder mit Ja noch mit einem Nein beantwortet werden. Die Autorin stellt dar, dass Einigkeit darüber herrscht, dass die sensumotorisch bedingten Aspekte der Sprache, z.B. Aussprache und Intonation, desto besser sein können, je früher man mit der zweiten Sprache anfängt. Nach ihren Angaben finden sich wiederholt Feststellungen zugunsten des frühen Zweitspracherwerbs: kleine Kinder besitzen bessere Fähigkeiten zur Imitation als die Schulkinder, größere kognitive Flexibilität und Spontaneität. Auch ist das Vorschulalter die wichtigste Altersspanne zur intellektuellen und sozial-emotionalen Förderung. Ihrer Meinung nach ist ein wichtiges Argument für den frühen Erwerb von mehr als einer Sprache die mögliche positive Wirkung aufeinander und auf die kognitive Entwicklung des Kindes (Oksaar, 2003).

Als methodische Schwäche bei vielen Untersuchungen nennt Oksaar (2003), dass z.B. der Zweitspracherwerb des Vorschulkindes, das auch in der Muttersprache nur die gesprochene Sprache beherrscht, verglichen wird mit dem Zweitspracherwerb von älteren Kindern. Diese haben in der Schule schon die Fähigkeiten Lesen und Schreiben gelernt. Man muss berücksichtigen, dass Kinder in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche kognitive Fähigkeiten haben (Oksaar, 2003). Zudem hängt die Effektivität des Lernens von den Lernbedingungen ab.

Die Motivation und die Einstellungen beeinflussen ebenfalls den Zweitspracherwerb. Bei jüngeren Kindern spielen die positive Einstellung der Eltern, älterer Geschwister sowie die Umgebung eine maßgebende Rolle (Oksaar, 2001). Für Kindergartenkinder, die neu in den Kindergarten kommen, bedeutet die Zweitsprache auch das „dazugehören“. Bei älteren Kindern sind es Faktoren wie die soziale Stellung der zweiten Sprache und ihre Verwendung als

Kommunikationsmittel. Auch die Einstellung von LernerInnen zu dieser Sprache und ihren SprecherInnen, andererseits aber auch kulturelle, politische, wirtschaftliche und religiöse Bedingungen (Oksaar, 2001). Der stärkste Motivator für das Lernen einer neuen Sprache ist sicher die soziale Integration. Sie führt am ehesten zur perfekten Beherrschung der Sprache, weil SprecherInnen ohne eine solche perfekte Beherrschung sozial „auffällig“ ist. Beim schulischen Fremdsprachenunterricht spielt der Faktor „soziale Integration“ wahrscheinlich die geringste Rolle, bis zum Extremfall der „toten“ Sprachen wie Latein, bei denen eine soziale Integration nicht mehr möglich ist (Klein, 2000).

4.7 Braucht der Mensch mehr als eine Sprache?

Diese Frage wirft Oksaar (2003, S.25) auf und stellt fest: *„Den Fremden zu verstehen und selbst verstanden zu werden ist ein erstrebenswertes interkulturelles Ziel, das durch Sprachbeherrschung erreicht werden kann.“*

Oksaar (2003) verdeutlicht in seinem geschichtlichen Rückblick, dass in verschiedenen Kulturen die Beherrschung fremder Sprachen als bedeutend angesehen wird, sie gehört auch heute vielfach zur Allgemeinbildung. Welche Sprachen erworben werden spielt für die positive Wirkung auf die kognitive Entwicklung keine Rolle. Welche Sprachen jedoch beherrscht werden und als Pflichtfächer in den verschiedenen Schulsystemen angeboten werden hat weltweit wirtschaftliche, politische und auch Prestige Gründe (Oksaar, 2003).

Auch von Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) werden die widersprüchlichen Einstellungen zur Mehrsprachigkeit diskutiert. Die Mehrsprachigkeit gilt als Bildungsideal und Schlüsselqualifikation und hat in Form des Fremdsprachenunterrichts einen festen Platz an unseren Schulen. Die Frage, wie man den Weg zu diesem positiven Ziel erreicht, bleibt aber offen. Die Autorinnen

betonen aber, dass die sprachlichen und kognitiven Probleme, die üblicherweise im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit genannt werden, sich meist bei den Migrantenkindern zeigen. In ihren Studien zum doppelten Erstsprachenerwerb in sozioökonomisch und soziokulturell privilegierten Erwerbssituationen konnten diese Probleme nicht bestätigt werden. Wenn die Mehrsprachigkeit an sich für diese Negativeffekte verantwortlich ist, so sollte man sie nach Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) überall erwarten.

Aktuell beeinflusst das Zeitalter der europäischen Integration, die Globalisierung der Wirtschaft und Mobilität die Frage nach Sprachbedarf und Sprachpolitik. Die Funktionen der Sprache als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Sie spiegelt die Lebensäußerungen einer Gruppe oder Gesellschaft wider. Jeglicher Spracherwerb kann aber als Kulturerwerb bezeichnet werden, als kulturelles Lernen (Oksaar, 2003). Mehrsprachigkeit bedeutet aber nicht Gleichsprachigkeit. Vielmehr ist eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache anzustreben. Die Lebensumstände erfordern es nicht, dass der Mensch seine Sprachen in allen Situationen benutzt (Oksaar, 2003).

5 Sprachkompetenzstudien im deutschsprachigen Raum

5.1 Phonologische Bewußtheit und Spracherwerb

Die Phonologie ist für den Spracherwerb von besonderer Bedeutung. Um Sprechen zu lernen muss das Kind Spracheinheiten im Redefluss erkennen können. Nach Penner (2003) gelingt die Erkennung der mütterlichen Stimme und der Muttersprache bereits in der ersten Woche nach der Geburt. Kinder verfügen unmittelbar nach der Geburt über phonologische Repräsentationen, die es ihnen ermöglichen lautliche Einheiten zu diskriminieren. Mit vier Monaten erkennt das Kind bereits den eigenen Namen im Redefluss. Das Erkennen von Wortgrenzen (Wortanfang) durch prosodisch-rhythmische Informationen gelingt etwa mit siebeneinhalb Monaten. Die Entdeckung der einzelnen sprachlichen Einheiten ist hierarchisch geordnet: die Erkennung von Satzgrenzen, Phrasengrenzen, Wortgrenzen und Segment. Zwischen dem 10-12 Monat wird die Lautdiskriminierungsfähigkeit zielsprachig. Das Kind kann zwischen „nonsense“ und echten funktionalen Wörtern unterscheiden (Penner 2003, S 115).

Eine Studie von Roth und Schneider (2002) beschäftigt sich mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Spracherwerb. Bei dieser Trainingsstudie waren keine Migrantenkinder beteiligt. Es werden Langzeitwirkungen berichtet über einen Zeitraum vom Kindergartenalter bis zum Ende des 3. Grundschuljahres. Die Risikokinder wurden mit dem Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bestimmt. Als Risikokinder wurden solche definiert, die zu Beginn des letzten Kindergartenjahres erhebliche Defizite im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung aufwiesen (Roth & Schneider 2002). Es zeigte sich, dass Risikokinder von spezifischen Trainingsmaßnahmen profitieren können. Ein Großteil der Risikokinder

konnten im Lesen und Rechtschreiben in den durchschnittlichen Leistungsbereich geführt werden. Die Befunde sprechen dafür, dass die gezielte vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis einen wirksamen Präventionsansatz zur Vorbeugung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache darstellt (Roth & Schneider 2002, Goswami 2002).

5.2 Sprache und Denken

Bei den vielen zeitlich parallelen Entwicklungsverläufen der Kinder in den ersten Lebensjahren beschäftigt sich die Forschung damit, herauszufinden in welcher Weise sich diese beeinflussen. Weinert (2003) fasst die entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse in der Beziehung zwischen Sprache und Denken wie folgt zusammen.

Der Annahme, dass sich der Spracherwerb-speziell der Erwerb grammatikalischer Strukturformen-unabhängig von anderen zentralen kognitiven Kompetenzen entwickelt, steht die Annahme gegenüber, nach der der Erwerb von Sprache vor allem durch kognitive Faktoren bestimmt wird. Eine Analyse von Entwicklungszusammenhängen ist deshalb schwierig, weil sich sowohl die Einflussrichtung zwischen Kompetenzbereichen (Kognition → Sprache, Sprache → Kognition) als auch die Art des Zusammenhangs alterskorreliert verändern kann (Weinert, 2003). Generelle Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen kognitiven und dem allgemeinen sprachlichen Entwicklungsstand konnten empirisch wenig gestützt werden.

Befunde belegen, dass Kinder und Jugendliche trotz sehr niedriger allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit vergleichsweise elaborierte sprachliche Kompetenzen ausgebildet haben. Andere Untersuchungen zeigen, dass eine nicht unerhebliche Anzahl von Kindern, trotz altersangemessener nonverbaler Intelligenzleistungen

erhebliche Probleme beim Erwerb der Sprache, speziell bei grammatikalischen Regeln haben (Weinert, 2003; Goswami, 2002).

Nach der kognitionstheoretischen Auffassung ist der Erwerb der Sprache an zwei grundlegende kognitive Voraussetzungen gebunden. An die Entwicklung semantischer Intentionen als Ergebnis einer universell betrachteten geistigen Entwicklung und an die Verfügbarkeit einer Reihe von Prinzipien der Informationsverarbeitung (Weinert, 2003).

Die Bedeutung der Sprache für das kindliche Denken und die Denkentwicklung wurde in zahlreichen Studien bestätigt. Die sprachliche Umwelt und der Erwerb der Sprache stellen wichtige Faktoren in der kognitiven Entwicklung von Kindern dar. Einerseits ist die Sprache ein wichtiges Kommunikationsmittel, andererseits wird eine Vielzahl von Informationen und Wissensbeständen nicht durch unmittelbare Erfahrungen, sondern durch sprachliche Vermittlung erworben. Die Wissensvermittlung über mündliche und schriftliche Lehrtexte betrifft vor allem das Schulsystem (Weinert, 2003). Beim Erwerb der Sprache handelt es sich um einen spezifischen Entwicklungsbereich. Dieser ist nicht entweder auf die kognitive oder auf die sozial-kommunikative Entwicklung reduziert. Es zeigen sich wichtige wechselseitige Einflüsse.

Marx (2006) geht der Frage nach, ob sich der kindliche Spracherwerb sowohl durch ein Sprachtraining, als auch durch ein Training induktiven Denkens fördern lässt.

Unter induktivem Denken wird eine Verallgemeinerung auf Grundlage eines bekannten Beispiels verstanden. Bereits 2-jährige Kinder ziehen induktive Schlussfolgerungen, wenn es z.B. um Merkmale einer vertrauten Kategorie z. B. Vögel geht (Goswami, 2006).

Bei der Untersuchung von Marx (2006) erhielten die Kindergartenkinder entweder ein allgemeines Sprachtraining oder das Denktraining für Kinder I von Klauer. Der wichtigste Befund dieser Studie ist, dass sich der kindliche Spracherwerb in den Bereichen Semantik (Wortfindung) und Morphologie (Grammatik) längerfristig steigern lässt. Das kindliche Sprachsystem hat nicht nur vom allgemeinen Sprachtraining profitiert, sondern auch von der Förderung des induktiven Denkens. Es zeigte sich aber auch, dass das Sprachtraining zwar eine signifikant fördernde Wirkung auf die Spracherwerbsdimensionen hatte, aber nicht auf das induktive Denken. Auch wenn das induktive Denken zentral für den Spracherwerb ist, blieb der Transfer von sprachlichem auf geometrisch-abstraktes, sinnfreies Material aus (Marx, 2006).

5.3 Vorschulische Betreuung und Bildungskarriere

Wichtige Meilensteine kindlicher Entwicklung, auch der Sprachentwicklung werden bereits vor dem Eintritt in die Schule erreicht. Neuere Studien belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig bereits bei der Einschulung schlechtere Ausgangsbedingungen haben. Sprachstanderhebungen vor der Einschulung zeigen teilweise ausgeprägte Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund in der Beherrschung der deutschen Sprache, die eine Benachteiligung beim Start ins Schulsystem bedeuten können.

Büchner und Spiess (2007) beschäftigen sich mit der Frage, ob die Dauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit dem späteren Schultyp in Verbindung steht. Nach Tietze (1998) kann der Besuch eines Kindergartens, der sich durch eine gute pädagogische Qualität auszeichnet und die frühkindliche Betreuungs- und Bildungserfahrung unterstützt, in der Entwicklung eines Kindes im Extremfall einen Entwicklungsunterschied von bis zu einem Jahr ausmachen. Durch die Forderung nach einer weitgehenden Bildungsoffensive und der zunehmenden Erwerbstätigkeit beider Elternteile werden Kinder früher als bisher außerfamiliär betreut. Damit

verbringen sie auch einen längeren Zeitraum in institutionellen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Die IGLU, eine internationale Schulvergleichsstudie, hat zum Ergebnis, dass die Hälfte der Kinder aus westeuropäischen Ländern mehr als zwei Jahre eine Vorschule oder einen Kindergarten besucht. Kinder die überhaupt nicht oder nur bis zu einem Jahr in einer Kindertageseinrichtung waren, stammen überproportional aus den unteren Dienstklassen (Facharbeiter und Arbeiter).

Die Ergebnisse von Büchner und Spiess (2007), erhoben aus den SOEP Daten (Sozioökonomische Panel) zeigen, dass Kinder von Akademikerinnen mehr Jahre in einer Kindertageseinrichtung verbringen als Kinder, deren Mütter keinen Bildungsabschluss haben. Nicht-deutsche Kinder besuchen über einen kürzeren Zeitraum hinweg eine Kindertageseinrichtung als Kinder deutscher Herkunft.

Zentraler Befund dieser Studie ist, dass mit zunehmender Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrung in einem Kindergarten die Wahrscheinlichkeit abnimmt eine Hauptschule zu besuchen. Ein zusätzliches Jahr in einer Kindertageseinrichtung erhöht für ein Kind die Wahrscheinlichkeit eines Gymnasiums- oder Realschulbesuchs (Büchner & Spiess, 2007).

5.4 Kognitive und sprachliche Kompetenzen beim Übertritt in die Grundschule

In der Längsschnittstudie BiKS-3-8 (2008) wird in Deutschland die Entwicklung von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen rund um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule betrachtet. Dubowy, Ebert, Maurice und Weinert (2008) untersuchen dazu Kinder vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Abschluss der zweiten Grundschulklasse in halbjährlichen Intervallen. In den Ergebnissen dieser Untersuchung wird deutlich, dass die Kinder mit Erstsprache Deutsch in allen Bereichen die bessere Leistung aufweisen als die Kinder mit Migrationshintergrund.

Bei den Kindern, deren Eltern beide eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, sind in allen Bereichen die relativ schwächsten Leistungen zu beobachten. Dubowy et. al (2008) weisen darauf hin, dass zumindest ein Teil dieser Kinder vor dem Kindergartenbesuch keinen oder nur sehr begrenzten Zugang zur deutschen Sprache hatten und entsprechende Kompetenzen nur unzureichend aufbauen konnten.

Die Autorinnen heben hervor, dass sich die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht alleine auf einen niedrigen sozioökonomischen Status der Familien zurückführen lässt. Die geschilderten Nachteile von Kindern mit Migrationshintergrund sind trotz Aufnahme des sozioökonomischen Hintergrunds (ISEI) zu beobachten. Die Förderung von Sprachentwicklung als wichtige Aufgabe der Kindergärten wird besonders betont. Es soll verhindert werden, dass sich die sprachlichen Defizite im weiteren Entwicklungsverlauf auch auf den Erwerb anderer, nicht primär sprachlicher Fähigkeiten nachteilig auswirkt (Dubowy et.al., 2008).

5.5 Intelligenz und kulturelle Einflüsse

Auch Daseking, Lipsius, Petermann und Waldmann (2008) weisen in ihrer Untersuchung darauf hin, dass die Beherrschung der Sprache des Einwandererlandes für die Integration und den Bildungserfolg notwendig sind. Es wird die Annahme diskutiert, dass die kognitiven Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich unter denen jüngerer Kinder liegen. Die Defizite in der Landessprache schlagen sich langfristig auch in nichtsprachlichen Leistungen nieder. Auch Kinder mit Leseschwierigkeiten ohne Migrationshintergrund lesen weniger und haben in Folge oft einen unterdurchschnittlichen Wissenszuwachs (Daseking et. al., 2008).

Die Testungen zu der Untersuchung von Daseking et.al. (2008) wurden mit dem

HAWIK-IV durchgeführt. Es treten signifikante Unterschiede insbesondere der sprachlichen Untertests auf. Die Leistungen älterer Kinder mit anderem sprachlichen Hintergrund fallen niedriger aus als die Ergebnisse jüngerer Kinder mit Migrationshintergrund. Die Annahme der Autoren wird bestätigt, dass eine mangelnde Sprachkompetenz offensichtlich einen kumulativen Effekt hat. Dieser dehnt sich langfristig auch auf primär sprachfreie, kognitive Leistungen aus. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, die Bedingungen für den Erwerb der Zweitsprache für das Kind so zu gestalten, dass der nachgewiesene Leistungsabfall in späteren Jahren vermieden werden kann (Daseking et.al., 2008).

5.6 Kognitiven Leistungsfähigkeit von Kindern und der Bildungsstand der Eltern

In Hinblick auf eine Vielzahl an Entwicklungsergebnissen der Kinder wird immer wieder diskutiert inwieweit die kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes von dem Bildungsstand der Eltern abhängt. Gienger, Petermann & Petermann (2008) untersuchten diesen Zusammenhang. Die Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass der Bildungsstand einer Familie die stärkste Verbindung sowohl zur allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit des Kindes als auch zum kindlichen Sprachverständnis aufweist. Der formale Bildungsstand des Vaters korreliert am geringsten mit den Intelligenzwerten des Kindes. Der Zusammenhang zwischen dem IQ des Kindes im Grundschulalter und dem Bildungsstand der Mutter kann über die Erziehungsaufgaben der Mutter in diesem Altersbereich erklärt werden (Gienger, Petermann & Petermann, 2008).

Diese Studie erläutert, dass Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status eine vielfältigere Leseumgebung aufweisen. Eltern verbringen mit Ihren Kindern auch täglich mehr Zeit mit entwicklungsanregenden Aktivitäten. Auch die Erziehungskompetenz der Eltern spielt eine bedeutende Rolle. Darunter verstehen Petermann & Petermann (2006) eine optimale Passform zwischen den

altersgemäßen Bedürfnissen des Kindes und der Gestaltung der kindlichen Umwelt durch die Eltern.

In deutschen Familien sind die Bildungsunterschiede zwischen den Elternteilen relativ gering, d.h. der erreichte Bildungsgrad des Vaters korreliert mit dem Bildungsabschluss der Mutter. In türkischstämmigen Familien verhält es sich anders. Eine aktuelle Längsschnittstudie von Casper, Leyendecker und Schömerich (zur Veröffentlichung eingereicht) ergab, dass die Bildung des Vaters und die Bildung der Mutter nicht zusammenhängen. Untersucht wurden die Deutschkenntnisse von türkischstämmigen und deutschen Kindern in Kindergärten im Zusammenhang mit elterlicher Schulbildung. Eine wichtige Ressource für die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder stellt bei den türkischstämmigen Familien die Bildung des Vaters dar. Je höher die Bildung der Väter, desto mehr lesen sie selbst und desto mehr lesen sie ihren Kindern vor. Diese Kinder haben auch bessere Ergebnisse bei den kognitiven Entwicklungstests. (Jäkel et. al. Zu Veröffentlichung eingereicht). Haben Väter eine höhere Bildung schneiden die Kinder beim Sprachtest besser ab. Die Studie zeigt, dass die grammatikalischen Regeln sicherer angewendet werden, die Kinder über ein besseres Sprachverständnis verfügen und in der Lage sind kompliziertere Sätze zu wiederholen.

Zugewanderte Eltern nennen als langfristiges Sozialisationsziel den Bildungserfolg ihrer Kinder (Leyendecker, 2008). Ein Faktor für die Diskrepanz zwischen der Bildungserwartung der Eltern und den Bildungsabschlüssen ihrer Kindern liegt im deutschen Schulsystem. Ein wesentlicher Teil der Vor- und Nacharbeitung des Lernstoffes findet außerhalb der Schule statt. Die Elternbeteiligung ist wichtig und führt wiederum zu einer Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund (Leyendecker, 2008).

Wenn der Bildungsstand der Eltern also maßgeblichen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat, so ist es die primäre Aufgabe von Bildungsinstitutionen

wie Kindergärten und Schulen die bestmöglichen Lernbedingungen zu gewährleisten, um eine gesellschaftliche Reproduktion sozialer Unterschiede zu verhindern (Gienger et. al., 2008).

5.7 Förderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund

Neumann (2008) weist im Vergleich mehrerer Studien darauf hin, dass Schüler mit Migrationshintergrund ihre Lernrückstände nicht aufholen können. Die IGLU und PISA-Studien haben die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland nachgewiesen, die genauen Ursachen dafür sind noch nicht geklärt. Neumann (2008) verweist auch auf die unübersichtliche Lage der Förderung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. So bleibt auch die Beantwortung der Frage, welche schulische Förderung erfolgreich ist, offen.

5.7.1 Sprachförderkonzept Hamburg

Neumann (2008) berichtet über die Implementation eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung im Bundesland Hamburg. Dieses Konzept beinhaltet die Diagnose, individuelle Sprachförderpläne und die Kontrolle der Lernerfolge am Ende der Förderung. Während sich die Förderpläne bei den einsprachigen deutschen Kindern vor allem auf die Bereiche Lesen und Schreiben konzentrierten, richtete sich die Sprachförderung bei den Migrantenkindern stärker auf allgemeine sprachliche Fähigkeiten und „Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb“ (Neumann, 2008, S.41; Ramseger & Wagener Hrsg.). Deutliche Lernfortschritte werden bei der Aufgabenbewältigung, im Gesprächsverhalten, im Wortschatz und in der Satzgrammatik verzeichnet.

5.7.2 Sprachförderung für Vorschulkinder: „Sag mal was“

Ein Beitrag die Chancengleichheit von Kindern zu verbessern ist die Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Die Landesstiftung Baden-Württemberg will mit dem Programm „Sag mal was“ Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren auf die Schule

vorbereiten. Im Zeitraum von drei Jahren wurden 50.056 Kinder in Kleingruppen gefördert. Die Zielgruppen dieses Programms sind Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die aber von einer zusätzlichen Förderung profitieren. Von 2005 bis 2008 erfolgte die wissenschaftliche Begleitung des Projekts durch die Hochschulen Heidelberg und Weingarten (Vomhof, Kucharz, Patzelt, Gasteiner-Klicpera & Knapp 2008). Die Erzieherinnen in den Kindertagesstätten führten die Förderung selbst durch. Sie arbeiteten entweder mit spezifischen Programmen, kombinierten verschiedene Programme oder stellten die Sprachfördermaßnahmen selbst zusammen.

Die zusammenfassenden Ergebnisse zeigen, dass zweisprachige Kinder aus sozial benachteiligten Gegenden höhere Zuwächse in der Sprachkompetenz hatten als Kinder aus anderen Gebieten. Keine Zusammenhänge konnten festgestellt werden zwischen der Wirksamkeit der Sprachförderung und dem verwendeten Sprachprogramm. Die Autoren verweisen darauf, dass die pädagogische Qualität der Kindertageseinrichtungen bei weiteren Analysen mehr ins Blickfeld gerückt wird (Vomhof et.al., 2008).

5.7.3 Förderung mathematischer Kompetenzen

Schmithmann und Pothmann (2008) führen an, dass neben anderen Faktoren die deutsche Sprachfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund sich auch im Mathematikunterricht auswirkt. Sie sehen in der vorschulischen Bildung einen bedeutsamen Beitrag um der Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder entgegenzuwirken. Um die Entwicklung mathematischer Kompetenzen genauer zu erforschen wird derzeit von der Universität Oldenburg eine dreijährige Längsschnittstudie durchgeführt. Die Kompetenzen der Kinder werden ein Jahr vor Schuleintritt erhoben, erneut vor der Einschulung, am Ende des ersten und des zweiten Schuljahres. Erste Befunde ergeben, dass sich die sprachliche Kompetenz auf das Aufgabenverständnis auswirkt, wodurch die Lösungshäufigkeit beeinflusst wird. Auch das Verbalisieren der Ergebnisse fällt den Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten schwerer (Schmithmann & Pothmann, 2008).

6 Sprachstanderhebungen in Österreich

6.1 A kuci sprecham Deutsch

In Wien gibt es eine Sprachstanderhebung in multikulturellen Volksschulklassen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Diese Langzeitstudie, welche die Dauer von vier Volksschuljahren umfasste, untersuchte die Weiterentwicklung der Erstsprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch ab dem sechsten Lebensalter. Weiters wurde der Erwerb von Deutsch als Unterrichtssprache und Englisch als Fremdsprache beobachtet (2006). In allen Bereichen wurde darauf geachtet, dass das Testmaterial dem Alter und der Erfahrungswelt der Kinder entspricht. Besonderes Augenmerk wurde auf kulturspezifische Gegebenheiten gelegt.

Die österreichische Studie zeigt ähnliche Ergebnisse wie Untersuchungen aus Deutschland. Viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch kommen in der ersten Klasse Volksschule zum ersten Mal mit Deutsch in Berührung. In dieser Studie wird aber deutlich, dass gerade diese Kinder im Verlauf ihrer vier Grundschuljahre beachtliches geleistet haben. Von der anfänglich noch überwiegend nonverbalen Kommunikation bis hin zur Fähigkeit, einfache schriftliche Erzählungen zu verfassen (A kuci sprecham Deutsch, 2006).

In der letzten Grundschulklasse beherrschen alle Kinder einfache morphosyntaktische Strukturen und verfügen über einen soliden Grundwortschatz. Bei komplexeren Aufgabenstellungen, die eine höhere Flexibilität und Präzision verlangen gibt es sowohl zwischen den einzelnen Probanden, als auch zwischen den Sprachgruppen große Kompetenzunterschiede. Die Gruppe der Kinder mit türkischer

Erstsprache hat zwar insgesamt gesehen den größten Wachstumsschub zu verzeichnen, erreicht aber dennoch in sämtlichen Untertests die niedrigsten Werte. Bei der Überprüfung der sprachlichen Kompetenz in der Erstsprache der Kinder zeigen sich in allen Erstsprachen noch Prozesse in der Morphosyntax und im Aufbau des Lexikons. Verglichen mit anderen Gruppen von Migrantenkindern schneiden die Kinder aus der Türkei auch in ihrer Muttersprache schlechter ab (A kuci sprecham Deutsch, 2006). In diesem Zusammenhang sei die Interdependenz-Schwellenhypothese wieder erwähnt, die davon ausgeht, dass die sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache abhängig ist von der Entwicklung der Muttersprache. Durch die Förderung der Erstsprache erlernen die Kinder die Zweitsprache schneller und leichter.

Zum Fremdsprachenunterricht in Englisch zeigt die Studie, dass nach vier Jahren Englischunterricht eher ein geringes sprachliches Niveau vorhanden ist. Die sprachlichen Äußerungen beschränken sich hauptsächlich auf das Benennen von Dingen. Auch in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht in Englisch weisen die AutorInnen dieser Studie darauf hin, wie wichtig ein relativ stabiles Gerüst der Erstsprache ist. Weiters betonen sie die Wichtigkeit eines regelmäßigen und qualitativ hochwertigen Inputs in der Fremdsprache. Für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen ab der ersten Grundstufe ist eine äußerst hohe sprachliche Kompetenz der Unterrichtenden notwendig (A kuci sprecham Deutsch, 2006). Dies entspricht auch den Forschungsergebnissen zum Immersiven Fremdsprachenunterricht, der im folgenden Kapitel erläutert wird.

Die Qualifikation der Lehrerenden wird ebenfalls diskutiert. Wie in der Studie berichtet, haben an Wiener Volksschulen über 40% der Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch. An den Pädagogischen Hochschulen ist aber trotzdem im Fach Didaktik „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Interkulturelles Lernen“ nicht verpflichtend vorhanden. Die AutorInnen geben zu bedenken, dass somit die an die VolksschullehrerInnen gerichteten Anforderungen kaum realisierbar sind. Für die

Kinder ist aber die Grundschule entscheidend für den gesamten weiteren Bildungserfolg (A kuci sprecham Deutsch, 2006).

In die Untersuchung wurden auch Daten der vorschulischen Betreuung miteinbezogen. Der Besuch des deutschsprachigen Kindergartens und die meist darauf zurückführende Deutschkompetenz des Kindes zu Schuleintritt zeigen eine sehr deutliche Wirkung. Offen bleibt auch hier die Frage warum sich der deutschsprachige Kindergarten auf die Deutschkompetenz von Kindern aus der Türkei weniger positiv auswirkt als auf die Deutschkompetenz anderer Migrantenkinder (A kuci sprecham Deutsch, 2006).

6.2 Frühkindliche Sprachstandfeststellung (Breit, S & Schneider, P. 2008)

Die 15a-Vereinbarung, die den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots, die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung und die Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplans beinhaltet, bildet die Grundlage dieses Projekts im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Das Ziel dieser Sprachstandfeststellung ist es, flächendeckend den Sprachförderbedarf von Kindern 15 Monate vor der Einschulung differenziert zu erfassen. Es wird überprüft über welche produktiv (aktiv) und rezeptiv (Sprachverständnis) sprachliche Mittel die Kinder zu diesem Zeitpunkt verfügen. Die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von 4½ bis 5½ Jahren wurden im Burgenland, in Kärnten, Salzburg, der Steiermark und Wien erhoben (Breit & Schneider, 2008).

Breit und Schneider (2009) zeigen, dass 15 Monate vor Schuleintritt 76% der Kinder eine altersadäquate Entwicklung aufweisen. Spezielle Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich brauchen 24% der Kinder. Die Autorinnen berichten, dass Kinder die noch nicht den Kindergarten besuchen und Kinder die eine andere

Erstsprache als Deutsch sprechen besonderen Förderbedarf haben. Von den Kindern mit Migrationshintergrund haben 60% in Deutsch noch Defizite. Wie bereits deutsche Studien aufzeigten, erweist sich auch bei diesem Projekt der Kindergarten als bildungswirksam. Kinder, die einen Kindergarten besuchen, haben Vorteile gegenüber Kindern, die keine Kinderbetreuungseinrichtung besuchen. Die Dauer des Kindergartenbesuchs hatte den größten Einfluss auf den Sprachkompetenzzuwachs der Kinder, dies zeigte sich auch für Migrantenkinder (Breit & Schneider, 2008).

In der Untersuchung wird betont, dass die Sprachstandfeststellung als Bestandteil einer professionellen Sprachförderung zu sehen ist. Im Anschluss an die Sprachkompetenzüberprüfung müssen geeignete Sprachfördermaßnahmen initiiert werden (Breit & Schneider, 2008).

7 Internationale Studien

7.1 Bildungserfolg jugendlicher Migranten in Amerika

Studien im deutschsprachigem Raum zeigen ein recht einheitliches Bild, dass die Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Ausgangsbedingungen beim Start in das Schulsystem haben und in weiterer Folge auch benachteiligt sind hinsichtlich des Bildungserfolgs über die Lebensspanne. Wie sieht nun die Situation von Migrantenfamilien in anderen Ländern aus?

Auch in den amerikanischen Schulen kommt es zu einem Anstieg von Einwandererkindern. Während um 1900 etwa 80% der Imigranten von Europa kamen, sind jetzt ca. 2/3 der Einwanderer aus Lateinamerika, Asien, China, Korea und den Philippinen. Die Migrantenfamilien haben meistens einen sehr niedrigen sozioökonomischen Status. Sie erreichen ein geringes Bildungsniveau und wissen kaum etwas über das amerikanische Bildungssystem. Durch Kriegssituationen wird der Schulbesuch ihrer Kinder oft abrupt abgebrochen.

Das Ziel einer amerikanischen Studie (Fuligni 1997) war es, herauszufinden welche Auswirkungen der familiäre Hintergrund, die elterlichen Einstellungen und die peer group auf den Bildungserfolg von jugendlichen Einwanderern hat. Über ihre Einstellungen und ihr Verhalten berichten Lateinamerikaner, Ostasiaten und Philippiner aus kalifornischen Schulen. Die offiziellen Kursnoten der Studenten wurden ebenfalls für die Untersuchung herangezogen.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Einwandererkinder der 1. und 2.

Generation besser abschneiden, als die Gruppe der einheimischen Jugendlichen. Wie kann der schulische Erfolg von Kindern aus sozial benachteiligten Familien erklärt werden?

Aus den Interviews mit den beteiligten Gruppen geht hervor, dass gerade für Eltern aus der unteren sozialen Schicht der Schulerfolg ihrer Kinder besonders wichtig ist. Sie sehen darin den einzigen Weg den sozialen Status ihrer Kinder zu verbessern. Die Eltern ermutigen ihre Kinder die Schwierigkeiten in der Schule zu überwinden – dies wird von Fuligni (1997) als der einflussreichste Faktor auf den Bildungserfolg gesehen. Ein weiterer Grund für den Erfolg von StudentInnen mit Migrationshintergrund ist die außerordentlich starke peer group. Sie haben ein sehr gut funktionierendes Netz zwischen den StudentInnen, um sich gegenseitig bei schwierigen Anforderungen zu helfen. Das ist besonders wichtig für Familien mit Migrationshintergrund, da das Schulsystem oft eine Überforderung für die Eltern darstellt. Im Vergleich dazu zeigt die Untersuchung, dass einheimische Jugendliche ihre Zukunft weniger optimistisch sehen, die Schullaufbahn ist ihnen nicht so wichtig und sie neigen eher zu psychischen Problemen als die Einwandererkinder. Diese Studie wurde im urbanen Raum mit 1100 Jugendlichen durchgeführt. Fuligni weist darauf hin, dass es notwendig ist breiter angelegte Untersuchungen durchzuführen und auch die Eltern in diese Studien noch mehr miteinzubeziehen (Fuligni, 1997).

7.2 Spracherwerb durch Immersion

Die Initiative für die ersten Immersionsprogramme an kanadischen Schulen ging von englischsprachigen Eltern aus. Sie waren überzeugt, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht nicht die entsprechenden Sprachkenntnisse der französischen Sprache für das spätere Berufsleben ihrer Kinder vermitteln konnte (Siebert-Ott, 2001). Französisch war damals die aufsteigende Amtssprache. Diese Immersionsprogramme wurden von Anfang an, ab Mitte der 1960er Jahre, wissenschaftlich begleitet.

Definition:

Im/mer/si/on, die [spätlat. Immersio = Eintauchung], (Duden 1983). Daher auch in Deutsch „Sprachbad“. In der Sprachwissenschaft und in der Pädagogik versteht man darunter eine Situation, in der Personen, vor allem Kinder in ein fremdsprachiges Umfeld versetzt werden, in dem sie beiläufig die Sprache lernen. Mit dem zentralen Ziel von Immersionsprogrammen die Schüler zu annähernder Zweisprachigkeit zu erziehen.

Nach dem Grad der Intensität (Brohy 2005) wird unterschieden zwischen:

- totaler Immersion (alle Fächer werden in der Zweitsprache unterrichtet)
- partielle Immersion (ca. 50% werden in der Zweitsprache unterrichtet)

Weiters wird unterschieden in welcher Klasse der Unterricht mit der Zweitsprache einsetzt (Siebert-Ott 2001):

- early immersion: ab dem ersten oder zweiten Kindergartenjahr
- late immersion: im letzten Jahr der Grundschule oder erst mit Eintritt in eine weiterführende Schule

Wie Siebert-Ott (2001) zusammenfassend beschreibt, vermitteln alle kanadischen Immersionsprogramme den Schülern eine deutlich höhere Kompetenz in der Fremdsprache als der konventionelle Fremdsprachenunterricht. Die early total immersion-Programme erwiesen sich in jeder Hinsicht als die erfolgreichsten. Auch in den early total immersion-Programmen wird nie vollständig auf den Gebrauch der Erstsprache verzichtet. Englisch wird zwar nicht als Unterrichtssprache verwendet, die Lehrer sind aber stets bilingual. Den Schülern wird anfangs auch zugestanden, sich in ihrer Muttersprache zu äußern. Insgesamt gilt, dass englischsprachige Immersionsschüler nach etwa sechs bis sieben Schuljahren über die gleichen

rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten verfügen wie gleichaltrige französisch sprechende Schüler (Siebert-Ott, 2001).

7.2.1 Merkmale der Immersion

Johnson & Swain (1997) fassen Merkmale der Immersion zusammen:

1. Mindestens 50% des Lehrplans wird in der Zweitsprache unterrichtet
2. Das Eintauchen in die Zweitsprache erfolgt parallel zum Lehrplan der Erstsprache
3. Förderung der Erstsprache
4. Bilinguale Lehrer
5. Fakultative Teilnahme
6. Qualitätskontrolle

7.2.2 Vorteile der Immersionsprogramme

Die erste Immersionsklasse wurde 1965 in Montreal eingerichtet. Als positive Aspekte dieser Methode des Fremdsprachenunterrichts nennt Brohy (2005):

- Erstsprache wird nicht verlernt
- Zweitsprache wird besser gelernt als im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht
- Inhalte in den Sachfächern werden genauso erworben
- Motivation und Einstellung gegenüber anderen Sprachgemeinschaften sind positiv

7.2.3 Additive Zweisprachigkeit

Von Cummins (2000) wird die Additive Zweisprachigkeit – das Enrichment Prinzip – als Vorteil der Immersionsprogramme genannt. Nach seinen Forschungen deuten viele der jüngsten Studien darauf hin, dass die Zweisprachigkeit einen positiven Einfluss auf die geistige und sprachliche Entwicklung der Kinder hat. Studien

berichten, dass zweisprachige Kinder eine höhere Sensibilität zeigen für sprachliche Bedeutungen und flexibler sind bei Denkprozessen. Ob es auch Vorteile für allgemeine kognitive Funktionen gibt, ist nicht geklärt. Hier fehlen schlüssige Antworten und Befunde (Cummins, 2000).

7.2.4 Probleme von Immersionsprogrammen

Bei Immersionsprogrammen kann es aber auch zu Problemen kommen. Von Cummins (2000) wird der Mangel an Interaktion genannt zwischen Schülern mit einer anderen Muttersprache als französisch und Schülern mit französisch als Erstsprache. Diese Problematik zeigt sich vor allem in Schulen wo die Kinder an separaten französischen Unterricht teilnehmen. Wenn die ganze Schule in der französischen Sprache unterrichtet wird gelingt die Interaktion besser.

Ein anderes Problem der Immersionsprogramme nach Cummins (2000) ist die hohe Drop-out Quote aus dem Programm. Als Erklärung hierfür gilt die Lehrer-Schüler-Interaktion. In früheren Jahren wurde sehr Lehrer zentriert unterrichtet. Die Lehrer haben sich vorwiegend auf die Übermittlung des Lehrplans konzentriert und den Kindern zu wenig Freiraum gegeben für kreative Aktivitäten und Problemlösungen.

7.2.5 Modelle der Immersion

Eine Vielzahl von Ländern auf der ganzen Welt haben das Immersionsprogramm übernommen. Zu unterscheiden ist zwischen Immersion, mit der Mehrheit als Zielgruppe und der Bilingual Education, wo die Minderheit die Zielgruppe ist. Bei der reziproken Immersion erfolgt die Integration beider Modelle (Brohy, 2005). Von besonderer Bedeutung für den Erfolg eines Immersionsprogramms sind die Ressourcen. Ein hohes Maß an Engagement aller Beteiligten sowohl von den politischen Entscheidungsträgern als auch von Lehrern und Schülern ist Voraussetzung (Cummins, 2000).

7.3 Trilinguales Bildungssystem in Luxemburg

Siebert-Ott (2001) berichtet über die charakteristischen Merkmale des luxemburgischen Schulsystems. In Luxemburg wird für alle Schüler ein trilinguales Unterrichtsprogramm angeboten. Als Unterrichtssprachen verwendet werden Deutsch, Französisch und Luxemburgisch. Letztere wird von 54% der Bevölkerung für die mündliche Kommunikation im privaten Bereich verwendet. Von der städtischen Bevölkerung und den gehobeneren Schichten wird der Gebrauch des Französischen bevorzugt (Siebert-Ott, 2001).

Die Schulpflicht beginnt in Luxemburg im Alter von fünf Jahren mit einem Jahr Elementarerziehung wo ausschließlich Luxemburgisch als Kommunikationsmittel verwendet wird. In der anschließenden sechsjährigen Primarschule wird Luxemburgisch graduell durch Deutsch ersetzt. Bis zur letzten Klassenstufe soll Deutsch in allen Fächern als Unterrichtssprache eingeführt sein. Ab dem Alter von zwölf Jahren besuchen alle Schüler die Sekundarschule wo in den ersten drei Jahren noch überwiegend Deutsch als Kommunikationssprache eingesetzt wird. Nur der Mathematikunterricht wird von Beginn an bereits auf Französisch erteilt. In den folgenden vier Schuljahren ersetzt dann Französisch zunehmend Deutsch als Unterrichtssprache. Deutsch wird aber weiterhin als Fremdsprache angeboten. Für leistungsschwächere Schüler besteht die Möglichkeit ein „komplementäres“ Programm zu wählen, das auf drei Jahre begrenzt ist. Die Sprachfolge ist in allen Programmen gleich (Siebert-Ott, 2001).

Für alle Schüler besteht hinreichend Gelegenheit, alle als Unterrichtssprachen verwendeten Sprachen auch außerhalb des Unterrichts als Kommunikationsmittel zu verwenden. Denn die gesamte Bevölkerung ist trilingual. Luxemburgisch wird für die mündliche Alltagskommunikation verwendet. Für die private schriftliche Kommunikation wird Deutsch bevorzugt. Im schriftlichen Verkehr mit Behörden ist die Amtssprache Französisch. In den Printmedien und Fernsehen überwiegt der

Gebrauch von Deutsch und Französisch. Die Möglichkeit, die im Unterricht erworbenen sprachlichen Fähigkeiten unmittelbar im Alltag anwenden zu können, wirkt sich deutlich positiv auf die Entwicklung dieser sprachlichen Fähigkeiten aus (Siebert-Ott, 2001).

Befunde zur Entwicklung des aktiven Wortschatzes in den Präferenz- und Kontaktsprachen der Kinder und zur Sprachförderdiagnostik wurden bei 258 bilingualen Erst- bis Fünftklässlern aus Luxemburg (91 davon trilingual) erhoben (Krampen, Blatz, Brendel, Freiling & Medernach 2002). Die Autoren verweisen darauf, dass spätestens ab dem Schuleintritt jeder ungesteuerte Spracherwerb durch gesteuerten, systematisch und didaktisch aufgebauten Sprachunterricht ergänzt wird. Für mehrsprachige Länder, wie Luxemburg, werden entsprechende Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen für den ungesteuerten Spracherwerb als prototypisch angesehen (Krampen et.al., 2002).

Bei der Untersuchung dominierte das Luxemburgische als erste Präferenzsprache, ihm folgen das Deutsche und das Französische. Krampen et.al. (2002) zeigen auf, dass bei allen Kindern wenigstens zwei unterschiedliche Kontaktsprachen präsent sind. Zum aktiven Wortschatz und verbalen Kurzzeitgedächtnis ergeben die Gruppenvergleiche für Bilingualität altersunabhängige Wortschatzzunahmen in beiden Sprachen. Bei Trilingualität konnte ein positiv mit dem Alter und der Schulklasse korrelierter förderdiagnostischer Wortschatzgewinn festgestellt werden (Krampen et.al., 2002).

8 Immersiver Unterricht im deutschsprachigen Raum

Zaubauer und Möller (2007) untersuchten die Effekte eines Englischsprachigen Unterrichts in allen Fächern auf den Erwerb des Lesens, Schreibens und Rechnens im ersten Schuljahr. Bei der Untersuchung zeigen sich vergleichbare Leistungen im Lesen und Schreiben zu den monolingual unterrichteten Kindern. In einem deutschsprachigen Mathematiktest haben die immersiv unterrichteten Schüler sogar bessere Leistungen, obwohl sie die mathematischen Konzepte in der Zweitsprache lernen (Zaubauer & Möller, 2007).

Erklärt werden diese Effekte durch die Neuartigkeit des Unterrichtsprogramms, wodurch Lehrer wie Schüler stärker motiviert sind. Die Eltern von immersiv unterrichteten Kindern zeigen besonderes Engagement hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache. Weiters kommt ein Selektionseffekt hinzu. Die Eltern der immersiv beschulten Kinder zeigen höhere Bildungsabschlüsse. Dies bestätigt die wiederholt formulierte Annahme, dass im deutschsprachigen Bildungssystem der Bildungserfolg der Eltern der wichtigste Faktor für den Schulerfolg der Kinder ist (Zaubauer & Möller, 2007).

Immersionprogramme an österreichischen Schulen werden, auch in Gymnasien, derzeit nur als Schulversuche angeboten.

9 Probleme von Sprachstanderhebungen bei Kindern mit Migrationshintergrund

Nach Ehlich (2004) ist „Sprachstand“ immer im Sinn einer Momentaufnahme zu verstehen, die aus einem komplexen, nicht linear verlaufenden Prozess, einen Teilausschnitt bestimmt. Bei Sprachstanderhebungen und Sprachüberprüfungen wird vorwiegend Testmaterial verwendet, das für Kinder mit deutscher Muttersprache und Kultur entwickelt wurde. Testverfahren berücksichtigen meist nicht die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund (Ehlich, 2004).

Schölmerich, Leyendecker, Citlak, Casper und Jäkel (2008) berichten über ihren Versuch den deutschen ET6-6 auf türkischstämmige Vorschulkinder in ihrer Muttersprache anzuwenden. Jüngere Kinder können Gegenstände die in Ihrer Alltagswelt seltener auftauchen nicht eindeutig identifizieren. Auch Fragen zum Körperschema bereiteten Probleme, weil diese Themenbereiche von den Eltern nicht gefördert wurden. Weiters kritisieren sie bei Tests mit einer ausgeprägten sprachlichen Komponente, dass bei jüngeren Kindern schon wenige Monate im Lebensalter große Unterschiede bei den Testergebnissen hervorbringen können (Schölmerich et.al., 2008).

Eine große Differenz zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund in der Testsituation zeigt sich bei der Gesamtzeit für die Bearbeitung des Tests. Die einheimischen Kinder benötigten im Durchschnitt 39 Minuten, die zugewanderten Kinder brauchten im Schnitt 61 Minuten für die Durchführung des Tests. Erklärt wird dieser Unterschied über die Häufigkeit von Aufmerksamkeitsproblemen bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund. Beide Gruppen erreichen Werte im Normalbereich, wenngleich die Gruppe der Zuwandererkinder leicht unter den Werten der einheimischen Kindern liegt (Schölmerich et.al., 2008).

Grundsätzlich zeigen sich vermehrt Probleme bei Tests mit komplexen verbalen Instruktionen, oder Aufgaben die Schulwissen erfordern. Die AutorInnen weisen darauf hin, die Testergebnisse von Migrantenkindern nur mit großer Vorsicht zu interpretieren. Sie messen zum Teil weniger die Entwicklung der Kinder als vielmehr ihre Vertrautheit mit der deutschen Kultur. Bei jungen Kindern im Vor- und Grundschulalter kommen noch sprachliche Probleme hinzu (Schölmerich et.al., 2008).

Der Versuch einen Test in die Muttersprache der Kinder zu übersetzen und von einem bilingualen Testleiter vorgeben zu lassen kann auch Fehler beinhalten. Der Subtest „Zahlennachsprechen“ wird häufig zur Überprüfung des Kurzzeitgedächtnisses eingesetzt. Den Kindern fällt das Nachsprechen in ihrer Erstsprache zwar leichter, aber im Türkischen sind manche Zahlen mehrsilbig und dadurch schwieriger zu behalten als die deutschen Zahlen, die bis auf die Sieben alle einsilbig sind (Schölmerich et. al., 2008).

Leyendecker (2008) nennt als weiteren Problembereich die Vergleichbarkeit. Ihr Kritikpunkt richtet sich auf die Normierungsstichproben. Dafür werden zwar Kinder aus unterschiedlichen Regionen und aus unterschiedlichen Bildungsschichten einbezogen, jedoch nur wenige Kinder aus zugewanderten Familien. Die Autorin erklärt, dass damit bestenfalls Sprachverständnis und Akkulturation, nicht aber der wirkliche Entwicklungsstand der Kinder gemessen werden (Leyendecker, 2008).

List (2004) fasst in ihrem Bericht die Ergebnisse von Ehlich und Fried über einen Vergleich von Instrumenten zur Sprachstanderhebung zusammen. Aus sprachpsychologischer Sicht wird kritisiert, dass die bestehenden Verfahren der Sprachdiagnostik nicht auf die Dynamik der kindlichen Entwicklung abzielen. Der

Spracherwerb wird an wenigen formalen Merkmalen der Äußerungsfähigkeit festgemacht (List, 2004). Kritisiert wird weiters, dass diese Verfahren ad hoc entwickelt wurden. Nach Ansicht der Autorin sind sie nicht theoretisch fundiert angelegt und auch nicht verfahrenstechnisch abgesichert (List, 2004). Wie bei Schölmerich (2008) richtet sich ein Kritikpunkt darauf, dass diese Instrumente für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder entwickelt oder vereinzelt auch aus dem Englischen adaptiert werden. Von der Autorin wird erläutert, dass es nicht sinnvoll ist, Tests für einsprachig aufwachsende Kinder zur Abklärung von drohenden Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund zu benutzen. Dies führe dazu, die einsprachige Norm als Messlatte für zweisprachige Fähigkeiten misszuverstehen (List, 2004).

Von List (2004) werden zwei Instrumente genannt, die gründlich und theoriebewusst den Sprachstand mehrsprachiger Kinder erfassen. Das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen (HAVAS)“ (Reich & Roth, 2003) und den Trierer „Test zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS)“ (Krampen, 2001). Bei beiden Verfahren werden Familien- und Landessprache einbezogen. Der HAVAS fokussiert auf Bilingualismus, der TKS neben Deutsch und Französisch auch auf das Luxemburgische (vgl. Internationale Studien S 48ff). Das Trierer Verfahren ist allerdings nicht auf Migrantenkinder ausgerichtet. Es ist für Kinder, die in einem Land mit mehreren offiziellen Sprachen vielfach von Anfang an mehr als eine Sprache lernen (vgl. Trilinguales Bildungssystem S 47).

List (2004) verweist auf das Münchner Projekt „SISMIK“ (Sprachverhalten und Interessen an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen). In diesem wird der Spracherwerb als ein in sozialen Interaktionen stattfindender Prozess aufgefasst, in dem Kinder und Erwachsene zusammenarbeiten. Wichtig erscheint der Autorin in diesem Zusammenhang die Energie auf die Beratung von Fördermaßnahmen zu lenken, besonders in vorschulischen Einrichtungen. List (2004) plädiert für einen Förderansatz, der die Sprache im Kontext der sozialen,

emotionalen und kognitiven Entwicklung behandelt. Spracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund soll sich nicht im Sprachtraining Deutsch erschöpfen. Auch sollte die Diagnostik und Förderung dieser Kinder durch entsprechende sprach- und entwicklungspsychologische Kompetenz abgesichert sein. Denn kaum ein Instrumentarium macht Aussagen darüber, wie ein Kind, das bei der Testung Auffälligkeiten zeigt, gefördert werden könnte (Ehlich, 2004).

Eine Anforderung von Ehlich (2004) zu Sprachstanderhebungen ist, dass für mehrsprachige Kinder neue differenzierte Verfahren entwickelt werden. Weiters sind bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstanderhebungen einzubeziehen.

In Rahmen einer Diplomarbeit (Barisic, 2004) wurde der WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) in die serbische/kroatische Sprache übersetzt und bei zweisprachigen Kindern angewendet. In den nonverbalen Subtests gibt es keine signifikanten Unterschiede. Im Subtest „Gegensätze“ ist der C-Wert in beiden Sprachen weit unterdurchschnittlich. Die Autorin vermutet hier Schwierigkeiten mit dem analogen Denken. Bei den Subtests „Quiz“ und „Wörter Erklären“ kommt es zum Codeswitching. Die leicht unterdurchschnittlichen Ergebnisse im Subtest „Puppenspiel“, welcher das Verständnis für grammatikalische Strukturen überprüft werden mit den massiven Unterschieden in der Grammatik zwischen der deutschen und der serbisch/kroatischen Sprache erklärt. Zusammenfassend werden die Ergebnisse so interpretiert, dass keine signifikanten Unterschiede vorliegen zwischen der Testvorgabe in der deutschen Version oder der serbisch/kroatischen Übersetzung (Barisic, 2004).

Die Erhebung und Förderung der Mehrsprachigkeit von Zuwandererkindern stellt einen wichtigen Beitrag zum schulischen Erfolg dieser Kinder dar. Die Landessprache ist zugleich Schulsprache, und es kann nur im Sinne aller Kinder wünschenswert sein, dass beim Schuleintritt über diese Sprache so weit verfügt wird, dass schulisches Lernen ungehindert beginnen kann (Ehlich, 2004).

10 Faktoren für eine optimale Sprachstanderhebung und Sprachförderung

Wie die Studien zeigen gibt es verschiedene Bemühungen sich der Mehrsprachigkeit zu nähern. Dabei sind, wie die Untersuchungen immer wieder belegen, zwei wesentliche Faktoren zu berücksichtigen. Die strukturellen und prozessualen Dimensionen (Fthenakis 2003).

Der strukturellen Dimension wird in unserer derzeitigen Bildungsdebatte, besonders im Kindergarten, zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Gruppengrößen wurden in den letzten Jahren auf 25 Kinder gesenkt. Angesichts neuer Familiensituationen wie Patchworkfamilien, Einelternfamilien, zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile und Mehrsprachigkeit in den Gruppen wäre hier eine Korrektur der Kinderanzahl nach unten wünschenswert. In Kleingruppen kann die Kindergartenpädagogin leichter mit den Kindern in einen intensiven verbalen Austausch treten. Dies bietet mehr Möglichkeit zur sozialen und sprachlichen Entwicklung. Zusammenfassend zeigen Forschungsarbeiten, dass Kinder in kleinen Kindergartengruppen kooperativer sind und ein adäquates Problemlöseverhalten bei der Bewältigung sozialer Probleme haben.

Weitere Faktoren, die eine hohe Qualität der außer-familiären Betreuung gewährleisten, sind der Personalschlüssel und die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen. Es ist nicht neu, dass Österreich im Kindergartenwesen nicht den Standards des Kinderbetreuungsnetzwerks der EU entspricht. Eine Fachkraft hätte nach diesen Richtlinien im Vorschulbereich maximal 15 Kinder zu betreuen. Konsistente Ergebnisse in diesem Forschungsbereich zeigen ein besseres emotionales Klima, eine sichere Bindung zur Betreuungsperson und höhere Leistungsfähigkeit. Wurde der Betreuungsschlüssel mit einer idealen Gruppengröße kombiniert zeigt sich ein komplexeres Spielverhalten mit den Peers, weniger Verhaltensauffälligkeiten und bessere Schulleistungen in der Grundschulklasse. Dies setzt natürlich auch eine entsprechende Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen

voraus.

Schweden setzt auf den Professionalismus der Fachkräfte, die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen erfolgt an einer Hochschule. In Österreich ist die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagoginnen (BAKIP) eine Berufsbildende Schule mit Matura. Der Verdienst in diesem Beruf und die gesellschaftliche Anerkennung dieser Arbeit sind gering. Lex-Nalis (2008) erläutert dazu, dass 50% der Absolventinnen der BAKIP erkennen, dass sie mit 19 Jahren den im Beruf gestellten Ansprüchen an Wissen und Können, aber auch an persönlicher Reife nicht gerecht werden können und entscheiden sich trotz abgeschlossener Ausbildung für eine andere Berufslaufbahn. Parallel dazu steigt eine immer größer werdende Gruppe von jungen Pädagoginnen nach relativ kurzer Zeit im Beruf wieder aus (Lex-Nalis, 2008).

Derzeit kommt man in Österreich aufgrund der personellen Engpässe auf sehr skurrile Ideen. Im Schnellverfahren werden Kindergartenpädagoginnen ausgebildet. Je nach Vorbildung gibt es verschiedene Ausbildungsmodelle, Lehrgänge für MaturantInnen oder AssistentInnen, auch berufsbegleitend. Ignoriert werden wieder Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass eine spezialisierte Ausbildung im Bereich der Frühpädagogik den stärksten Einfluss auf das Verhalten der ErzieherInnen ausübt. Erklärt wird dieser Zusammenhang, dass sehr gut ausgebildete Kindergartenpädagoginnen über ein größeres Wissen in Bezug auf den entwicklungsabhängigen Umgang mit Kindern verfügen. Sie stellen seltener unangemessene Anforderungen an das Kind und fördern es dementsprechend, dass es auf bereits erworbene Fähigkeiten aufbauen kann. Bei Problemen mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Sprachkompetenzförderung wird immer wieder argumentiert, dass die Kindergartenpädagoginnen abgesehen von der Gruppengröße und dem Betreuungsschlüssel aufgrund ihrer Ausbildung nicht in der Lage sind eine entsprechende Sprachförderung anzubieten. Dieses Problem wird sicher nicht gelöst, wenn das Ausbildungsniveau weiterhin gesenkt wird.

Aufgrund der sich ständig ändernden Lebensformen werden nicht nur an die Schule sondern bereits an den Kindergarten viele zusätzliche Aufgaben herangetragen. Die

zunehmende kulturelle und soziale Heterogenität von Kindergartengruppen stellt hohe Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz von PädagogInnen. Für Familien mit Migrationshintergrund ist gerade die frühe Förderung eine Chance den Bildungsverlauf zu verbessern. Damit die pädagogischen Bemühungen wirksam werden kommt der Elternarbeit ein immer größerer Stellenwert zu. Die Kindergartenpädagoginnen geben an die Eltern nicht nur Spiel- und Förderimpulse weiter, die Eltern wollen über Erziehungsfragen oder entwicklungspsychologische Themen mit den KindergartenpädagogInnen sprechen. Die Zeit, welche Kinder in außer - familiären Betreuungsinstitutionen verbringen, hat sich massiv erhöht und die Kinder werden in immer jüngeren Jahren außer - familiär betreut. Dies hat kurz- und langfristige Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes.

In diesem Zusammenhang muss auch die Nachmittagsbetreuung in Kindergärten gesehen werden. Kinder die vor bzw. nach dem Mittagessen abgeholt werden verbringen den Nachmittag im engen Kontakt mit einem Erwachsenen und den Geschwisterkindern. Diese familiäre Situation ermöglicht dem Kind eine direkte Erwachsenen – Kind – Interaktion und fördert sie in ihrer sprachlichen und das Allgemeinwissen betreffenden Entwicklung. In Kindertageseinrichtungen ist das Bildungsprogramm auf den Vormittag beschränkt, der Nachmittag gilt als Abholzeit die die Kinder in einer Sammelgruppe verbringen. Gerade diese Nachmittagszeit sollte für individuelle Kontakte, Gespräche, Spiel und Fördereinheiten genutzt werden, die es der Kindergartenpädagogin ermöglicht die Stärken oder den Förderbedarf des einzelnen Kindes festzustellen. Dementsprechend sind die Leiterinnen gefordert, die Gruppen so einzuteilen, dass eine qualitativ hochwertige Nachmittagsbetreuung gewährleistet ist. Besonders Kinder mit Migrationshintergrund hätten die Möglichkeit zu einer intensiven, spielerischen Sprachförderung. Der Kindergarten muss als Bildungseinrichtung gesehen werden, organisatorisch effektiv geführt und mit klaren Erwartungen an die MitarbeiterInnen.

Ansätze dafür bietet der neue Bildungsplan der im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur welcher vom Charlotte Bühler Institut (2009) erstellt wurde. Bezogen auf die Sprachförderung im Kindergarten ist diesem

Bildungsplan leider kaum Neues zu entnehmen. Neu im Bildungsplan sind die Bildungsziele zur Mehrsprachigkeit. Der Bildungsplan zeigt auf, wie wichtig die strukturellen Dimensionen für die Bildungsarbeit sind. Die Autorinnen betonen die Wichtigkeit von Dyaden und Kleingruppen für sprachliche Bildungsprozesse, sie plädieren für mehrsprachliches Personal mit entsprechender fachlicher Qualifikation und sind für eine Stärkung der Bildungspartnerschaft mit den Eltern.

Einige Bildungsziele oder Empfehlungen sind zwar sehr ambitioniert, aber auch sehr theoretisch. Einem Kind mit Migrationshintergrund sollte es demnach möglich sein im Alltag oder in stark emotional belastenden Situationen in seiner Muttersprache zu kommunizieren – aber gibt es genug bilinguale Kindergartenpädagoginnen? Dies betrifft auch einen weiteren Vorschlag zur multikulturellen Erziehung: es sollen Bilderbücher in mehreren Sprachen angeboten werden – wer liest diese den Kindern vor? Es gibt auch den Verweis auf digitale Medien zur Sprachförderung, wenn diese entwicklungs- und begabungsangemessen sind. Konkrete Spielsoftware wird aber nicht genannt – es bleibt offen, welche Angebote damit gemeint sind. Als Empfehlung für eine Sprachstanderhebung wird BESK 4-5 (Breit & Schneider, 2008) genannt. Von den Autorinnen des BESK 4-5 selbst wird dieses Beobachtungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund eher kritisch gesehen, weil es für deutschsprachige Kinder normiert wurde. Aufgrund der Bemühungen anderer europäischer Länder einheitliche Standards im Sinne von Chancengleichheit zu erarbeiten und wissenschaftlich fundiert aufzubereiten ist die Empfehlung des Instituts kritisch zu überdenken in der es heißt: “Es liegt im Ermessen jeder Pädagogin und jedes Pädagogen, selbst Beobachtungspläne für die Dokumentation kindlicher Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache zu erstellen und eine systematische Beobachtung durchzuführen.“ (Bildungsplan, Charlotte Bühler Institut, 2009)

Den PraktikerInnen sei der bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung empfohlen, der die Sprachförderung betreffend inhaltlich dem Österreichischen gleicht, aber sehr detaillierte und differenzierte Praxisbeispiele für multikulturelles Lernen enthält.

Der Österreichische Bildungsplan beinhaltet wieder nur Anregungen und Empfehlungen. Wie diese in der Praxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen, den strukturellen Dimensionen, umgesetzt werden ist völlig unklar. Es gibt weiterhin keine konkreten Lernfelder- und Leitziele über welche Fähigkeiten Kinder im Alter von 4-6 Jahren, oder zu Schuleintritt verfügen sollten, wie und durch wen das überprüft wird und auch keine Vorschläge wie bei Förderbedarf die Förderung konkret auszusehen hat. England, Norwegen und Schweden haben seit 1996 Rahmenkonzepte für die vorschulische Bildung und Erziehung. Diese sollen durch Fachkräfte vermittelt werden, die fundierte Kenntnisse vom frühen Lernen haben. Kindergartenpädagoginnen, die die Kinder sorgfältig beobachten und ein Verständnis für die darauf aufbauenden Lern- und Entwicklungsschritte haben (Oberhuemer, 2003).

Wie auch die anschließende empirische Studie zeigen wird, ist es weder organisatorisch möglich, noch für die Sprachkompetenzerweiterung sinnvoll, einzelne Sprachprogramme für Migrantenkinder im Kindergarten zu implementieren. Es geht um ein Gesamtkonzept in dem die frühen Kindheitsjahre als Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiographie gesehen werden.

Empirischer Teil

11 Zielsetzung der Untersuchung

Diese Studie, die in Zusammenarbeit mit Klotz (2008) durchgeführt wurde, untersucht die Auswirkungen eines Sprachförderprogramms auf die Entwicklung von Kindergartenkindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung und auf Kinder mit Migrationshintergrund. Das Sprachförderprogramm wurde in Kleingruppen mit maximal sieben Kindern durchgeführt. Dieses Setting ermöglicht es den Kindern ihre Sprachkompetenz in einer alltagsnahen Situation unter Einbeziehung des Sozialkontakts mit Gleichaltrigen zu verbessern. Darüber hinaus wurde es auch aus ökonomischen Gründen dem Einzeltraining vorgezogen. Das Ziel ist es, ein empirisch überprüftes Sprachförderprogramm, das die rezeptive und expressive Sprachkompetenz der Kinder verbessert, zur Verfügung zu stellen.

11.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Die Wirkung dieses Sprachförderprogramms wird untersucht, indem geprüft wird, auf welche Funktionsbereiche der Entwicklung sich die Intervention auswirkt. Ein Vergleich der Prä- und Posttests soll zeigen, ob sich die Kindergruppen signifikant unterscheiden. Weiters interessiert es, ob die Fördermaßnahme spezifisch wirkt, es eine allgemeine Wirkung auf andere Entwicklungsbereiche gibt und ob sich differenzielle Wirkungen zeigen. In mehreren bereits vorgestellten Studien (vgl. Kap. 5 u 6) zeigte sich, dass türkischstämmige Kinder sowohl in ihrer Muttersprache, als auch in Deutsch Sprachprobleme aufweisen. Dieses Phänomen soll auch in dieser Untersuchung geprüft werden.

Die von Klotz (2008) getroffene Einteilung in Versuchsgruppen und Kontrollgruppen musste bei der Follow up Studie geändert werden. Aufgrund des akuten Personalmangels in den städtischen Kindergärten konnten die beauftragten Kindergärtnerinnen die Sprachförderung nicht mehr in dem Ausmaß fortsetzen wie

es im ersten Jahr angeboten wurde. Für die statistische Überprüfung der Ergebnisse aus dem WET wurden die Kinder in drei Gruppen geteilt:

1. Kinder ohne Förderung
2. Kinder mit einem Jahr Förderung
3. Kinder mit zwei Jahren Förderung

Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

- Werden die Testergebnisse in den Untertests für Sprachentwicklung des WET von dem Sprachförderprogramm im ersten Jahr beeinflusst?
- Werden die Testergebnisse in den Untertests für Sprachentwicklung des WET von dem Sprachförderprogramm im zweiten Jahr beeinflusst?
- Gibt es Unterschiede bei den Testergebnissen zwischen Untertests für Sprachentwicklung des WET und den weitgehend sprachunabhängigen Tests nach Beendigung der Förderphase?
- Gibt es Unterschiede bei den Testergebnissen zwischen Untertests für Sprachentwicklung des WET und den weitgehend sprachfreien Tests ein Jahr nach Beendigung der Förderphase?
- Unterscheidet sich die Kindergruppe mit zusätzlicher Sprachförderung bei den Testergebnissen in den Untertests für Sprachentwicklung des WET von der Gruppe der nie geförderten Kinder nach Beendigung der Förderphase?
- Unterscheidet sich die Kindergruppe mit zusätzlicher Sprachförderung bei den Testergebnissen in den Untertests für Sprachentwicklung des WET von der Gruppe der nie geförderten Kinder ein Jahr nach Beendigung der Förderphase?

- Unterscheiden sich die türkischstämmigen Kinder mit Sprachförderung bei den Testergebnissen in den Untertests für Sprachentwicklung des WET von der Gruppe der geförderten Kinder mit einer anderen Muttersprache als Türkisch nach Beendigung der Förderphase?
- Unterscheiden sich die türkischstämmigen Kinder mit Sprachförderung bei den Testergebnissen in den Untertests für Sprachentwicklung des WET von der Gruppe der geförderten Kinder mit einer anderen Muttersprache als Türkisch ein Jahr nach Beendigung der Förderphase?
- Unterscheiden sich die türkischstämmigen Kinder mit Sprachförderung bei den Testergebnissen in den Untertests für weitgehend sprachfreie Tests des WET von der Gruppe der geförderten Kinder mit einer anderen Muttersprache als Türkisch ein Jahr nach Beendigung der Förderphase?
- Unterscheiden sich die Kindergruppen mit Sprachförderung durch verschiedene Pädagoginnen bei den Testergebnissen in den Untertests des WET, sowohl bei den UT für Sprachentwicklung als auch bei den weitgehend sprachfreien UT?

12 Durchführung der Untersuchung

Die Sprachfördereinheiten werden in den Nebenräumen der Kindergärten angeboten. Die Kinder werden dazu aus verschiedenen Gruppen zusammengefasst. Die Fördereinheiten finden jeweils am Vormittag meist zwischen 10 und 11 Uhr zwei bis drei mal in der Woche statt. Die Pädagoginnen verwenden die Mappe „Schritt für Schritt“, erstellt von den Sprachheilpädagoginnen der Mobilen Entwicklungsförderung der MA10 und erprobtes Spielmaterial aus den Kindergärten.

12.1 Untersuchungsdesign

Es handelt sich um eine Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung. Die Messung wird dreimal durchgeführt. Das erste Mal vor Beginn der Intervention, der zweite Zeitpunkt ist nach Abschluss des ersten Förderjahres und die dritte Messung erfolgt nach Abschluss der zweijährigen Förderphase. Eine Kindergruppe erhielt die Förderung auch ein zweites Jahr. Die drei Testzeitpunkte und die drei Untersuchungsgruppen bilden die beiden unabhängigen Variablen (zwei Faktoren). Die abhängige Variable, die erklärt werden soll, sind die Ergebnisse im WET. Die Kinder der Versuchsgruppen nehmen sowohl an der Sprachförderung als auch am allgemeinen Bildungsprogramm des Kindergartens teil. Die Kinder ohne Förderung nehmen ausschließlich am allgemeinen Bildungsprogramm des Kindergartens teil.

Die Kindergartenpädagoginnen, die das Förderprogramm durchführen, dokumentieren den Ablauf jeder Einheit anhand einer einheitlichen Reflexionsliste. Vor und nach der Intervention und ein Jahr nach der Beendigung der Förderung wird der Entwicklungsstand der Kinder mittels WET erhoben.

12.2 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung von Klotz (2008) nehmen insgesamt 41 Kinder aus städtischen Kindergärten in Wien teil, im Alter von 3;8 bis 4;11. Diese Kinder werden aufgrund einer Sprachentwicklungsverzögerung von Sprachheilpädagoginnen der MA 10 ausgewählt. Die Zuteilung erfolgt zu drei Versuchsgruppen und drei Kontrollgruppen. Drei Kindergärten beteiligen sich an diesem Förderprogramm: Beingasse, Josefstädterstr. und Jedlersdorferstrasse. Im Laufe eines Jahres scheiden 11 Kinder aus der Untersuchung aus, wegen Umsiedlung oder Kindergartenwechsel. Bei der Follow Up - Untersuchung setzt sich die Stichprobe aus 30 Kindern im Alter 4;11 bis 6;5 zusammen. Wie bereits erwähnt (vgl. 11.1.) wird eine neue Gruppeneinteilung getroffen. In Tabelle 12.1. sind die Kinder zu den verschiedenen Testzeitpunkten nach Geschlecht getrennt.

	Geschlecht		Gesamt
	männlich	weiblich	
ohne Förderung	5	4	9
1 Jahr Förderung	8	7	15
2 Jahre Förderung	3	3	6
Gesamt	16	14	30

Tabelle 1: Geschlecht

An der Follow Up - Überprüfung der Wirksamkeit des Sprachförderprogramms nach einem Jahr nahmen 14 Mädchen und 16 Buben teil. Die Muttersprachen der Kinder sind Türkisch, Arabisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch, Indisch, Deutsch, Kroatisch, Polnisch und Chinesisch. Von den 30 Kindern hatten 29 Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch. Aus Tabelle 12.2. sind die Muttersprachen, getrennt nach Geschlecht, ersichtlich.

Muttersprache	männlich	weiblich	Gesamt
Türkisch	5	6	11
Arabisch	5	3	8
Bosnisch	0	2	2
Serbisch	2	0	2
Albanisch	1	0	1
Kroatisch	0	1	1
Polnisch	0	1	1
Chinesisch	0	1	1
Indisch	2	0	2
Deutsch	1	0	1
Gesamt	16	14	30

Tabelle 2: Muttersprache

12.2.1 Sozioökonomische Daten

Der Bildungsstand einer Familie weist die stärkste Verbindung sowohl zur allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit des Kindes als auch zum kindlichen Sprachverständnis auf. Altersentsprechende Aktivitäten, entwicklungsangepasste Förderangebote und sprachliche Kompetenz im familiären Umfeld sind wesentliche Faktoren. Die Bildungschancen der Kinder sind weitgehend festgelegt in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit. Ein Großteil der an der Untersuchung teilnehmenden Kinder kommt aus Migrantenfamilien. Die berufliche Situation der Erziehungsberechtigten ist schwierig zu erheben. Die Eltern geben sowohl bei den Evidenzblättern im Kindergarten als auch bei den Elternfragebögen, sehr ungern ihre Berufe an. In manchen Fällen besteht die Angst finanzielle Unterstützungen oder Zusatzleistungen dadurch zu verlieren. Von den 30 Kindern gaben 15 Väter ihre Berufe an. Den Angaben zufolge sind 13 Väter als Arbeiter und 2 Väter als Angestellte tätig.

Von großer Bedeutung für die individuelle Entwicklung ist auch die Geschwisterkonstellation. Auf welche Weise Geschwister miteinander umgehen hängt von den gesellschaftlich definierten Rollen ab. In vielen Sprachentwicklungstests (Grimm, 2000) zeigen erstgeborene Kinder bessere

Leistungen als später geborene Kinder. In dieser Stichprobe werden 2x keine Angaben zu Geschwisterkindern gemacht. Vier Kinder haben keine Geschwister. 18x wurde ein Geschwisterkind angegeben. Die Tabelle 12.3. zeigt die Anzahl der Geschwisterkinder.

Geschwister	Häufigkeit	Prozent
keine	4	13,8%
1	18	62,1%
2	6	20,7%
3	1	3,4%
Gesamt	29	100,0%
keine Angabe	1	
insges.	30	

Tabelle 3: Geschwister

12.2.2 Kindergartenbesuch

Wichtige Meilensteine kindlicher Entwicklung, auch der Sprachentwicklung werden bereits vor dem Eintritt in die Schule erreicht. Neuere Studien belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig bereits bei der Einschulung schlechtere Ausgangsbedingungen haben. Sprachstanderhebungen vor der Einschulung zeigen teilweise ausgeprägte Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund in der Beherrschung der deutschen Sprache, die eine Benachteiligung beim Start ins Schulsystem bedeuten können. Die Förderung von Sprachentwicklung als wichtige Aufgabe der Kindergärten wird besonders betont. Es soll verhindert werden, dass sich die sprachlichen Defizite im weiteren Entwicklungsverlauf auch auf den Erwerb anderer, nicht primär sprachlicher Fähigkeiten nachteilig auswirkt (Dubowy et.al., 2008). Die Kinder dieser Untersuchung sind bereits zwei Jahre im Kindergarten. Von den 30 Kindern dieser Stichprobe besuchen 24 Kinder ganztags den Kindergarten und 6 Kinder halbtags.

12.3 Mittelwerte der Gesamtleistung im WET

Tabelle 12.4. zeigt die Mittelwerte von allen Kindern zu den 3 Testzeitpunkten bei den sprachabhängigen Subtests des WET.

	N	M	SD
1. Testzeitpunkt	41	0,945	1,073
2. Testzeitpunkt	41	4,822	2,000
3. Testzeitpunkt	30	1,925	1,517

Tabelle 4: Sprachabhängige Subtests

Tabelle 12.5. zeigt die Mittelwerte aller Kinder zu den drei Testzeitpunkten bei den weitgehend sprachfreien Subtests des WET.

	N	M	SD
1. Testzeitpunkt	41	4,195	1,568
2. Testzeitpunkt	41	4,822	0,786
3. Testzeitpunkt	30	5,100	0,814

Tabelle 5: Sprachfreie Subtests

Durch gezielte und regelmäßige Sprachförderung können die Kinder aus dem weit unterdurchschnittlichen Bereich bei den sprachabhängigen Tests zum ersten Testzeitpunkt in den durchschnittlichen Bereich zum zweiten Testzeitpunkt geführt werden. Dies wirkt sich auf den Mittelwert aller Kinder aus. (Tabelle 12.4.). Nach Unterbrechung dieser Förderung ist der Mittelwert bei der Follow-Up Testung wieder im unterdurchschnittlichen Bereich. Dies bestätigt Ergebnisse, die belegen, dass Förderung im Vorschulalter nur erfolgreich ist, wenn sie kontinuierlich erfolgt.

Die Mittelwerte bei den weitgehend sprachfreien Tests liegen zu allen drei Testzeitpunkten im Durchschnittsbereich. Das zeigt, dass alle Kinder der Stichprobe vom allgemeinen Bildungsangebot im Kindergarten profitieren (Tabelle 12.5.).

13 Konzept des Sprachförderprogramms (Klotz, 2005)

Bei dieser Untersuchung wurde das Sprachförderprogramm „Schritt für Schritt“ angewendet. Dieses wurde von Sprachheilpädagoginnen der MA 10 entworfen und im Vorfeld erprobt. Nach Klotz (2008) entspricht es dem entwicklungsproximalen Ansatz (Dannenbauer 1994): Eine planvoll organisierte Sprache wird angeboten, um die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder zu verbessern. Das Förderprogramm integriert kindergarten-pädagogische und spracherwerbstheoretische Ansätze. Erkenntnisse aus der Psychologie der Sprachentwicklung dienen als Basis. Diese fügen sich in den Kontext der geistigen, sprachlichen und sozialen Entwicklungsbedingungen der Kinder ein. Kompensatorische Strategien wie Reduktion der Sprechrate, Vergrößerung der Pausenlänge, deutliche Akzentuierung, ausgeprägte Sprachmelodie, Positionierung neuer, zentraler Wörter oder Formen an das Ende der Äußerungen, nicht sprachliche Hinweisreize, Anschaulichkeit, kindgerechte Materialien, ausreichende Wiederholungen und Vermeidung von Zeitdruck werden angewandt. Bewegung und rhythmische Wiederholungen, gegenständliches Material, Handlungsabläufe und Spaß sind die vier wichtigsten Grundelemente der Intervention. Die Ziele sind die Erhöhung des Sprachverständnisses, die Erweiterung des Wortschatzes und die Verbesserung der Grammatik (Dannenbauer 1994).

Die Sprachförderung wird von einer Kindergartenpädagogin durchgeführt. Sie ist Modell für die richtige Anwendung der Sprache und Interaktionspartnerin zugleich. Vor Beginn der Fördereinheiten diskutieren Sprachheilpädagoginnen mit den Kindergartenpädagoginnen die didaktischen Besonderheiten, die speziellen Förderschwerpunkte und Anwendungsmöglichkeiten des Programms. Die Einheiten sollen räumlich getrennt von der allgemeinen Gruppensituation stattfinden, wo auch genug Platz für Bewegungsspiele ist. Kinder mit einem Sprachentwicklungsrückstand erhalten in Kleingruppen zu je 7 Kindern regelmäßig zwei bis dreimal in der Woche zusätzliche Sprachförderung. Die Eltern werden bei einem Elternabend und durch einen Informationsbrief über diese Intervention informiert (Klotz,2005).

Die Grundprinzipien des Förderprogramms sind das Sprachverständnis, die Wortschatzerweiterung und die Grammatik.

Sprachverständnis

Aus dem Förderprogramm der Sprachheilpädagoginnen der Mobilen Entwicklungsförderung geht hervor, dass folgende Fähigkeiten für ein gutes Sprachverständnis erforderlich sind:

- Erkennen der Lautmuster eines Wortes.
- Fähigkeit das Muster für die Wortproduktion zu erinnern.
- Die referentielle Bedeutung des Wortes wissen.
- Die gesamte Anzahl der Referenzen, die erweiterte Bedeutung kennen.
- Die Bedeutung des Wortes in Bezug auf andere Wörter kennen.
- Die semantische Kategorie kennen.
- Erkennen, dass das Lautmuster ein Wort ist, und dass ein Wort aus gesprochenen Lauten bestehen kann.

Um das Sprachverständnis zu verbessern ist es notwendig Anweisungen erst mit visuellen und kontextuellen Hilfen zu kombinieren um dann nach und nach diese Hilfen auszublenden (Klotz, 2005).

Wortschatzerweiterung

Die Sprachheilpädagoginnen betonen hier, dass es wichtig ist, die neuen Bezeichnungen am Ende des Satzes zu stellen und zu betonen. Der Rest der Phrase soll redundant sein. Um neue Themenkreise und die dazugehörigen Begriffe anschaulich zu präsentieren und die Motivation zu erhöhen, wird in jeder Fördereinheit eine „Überraschung“ mitgebracht.

Das Programm ist so aufgebaut, dass die Kinder zuerst Substantive lernen und erst dann die abstrakteren Verben. Zunächst werden Handlungen beschrieben, welche die Kinder selbst ausführen (z.B. laufen), dann transitive Verben (z.B. einen Ball

werfen) und attributive Verben (z.B. brechen, säubern, kochen). Die verschiedenen Bewegungsformen werden ausprobiert und sprachlich begleitet.

Für die Erarbeitung von Attributen eignen sich Sortier- und Zuordnungsaufgaben mit unterschiedlichsten Dimensionen (z.B. Farbe, Form). Ab 4 Jahre wissen Kinder üblicherweise, dass Eigenschaften durch ihren Kontext bestimmt sind. Um Präpositionen richtig anwenden zu können müssen Kinder das Konzept der Position lernen, indem sie erst selbst und dann mit Gegenständen Positionen ausprobieren.

Das Verstehen von Objektfunktionen kann verbessert werden, indem man anhand verschiedener Gegenstände demonstriert, was man damit macht und es später z.B. als Bilderlotto wiederholt und vertieft (Klotz, 2005).

Grammatik

Im Bereich der Grammatik weisen die Autorinnen darauf hin, dass Kinder ohne Spracherwerbsprobleme bereits schon im Zweiwortsatz die Worte in der richtigen Reihenfolge sprechen. Die verschiedenen Satzarten treten meist in folgender Reihenfolge auf:

1. Aktive Aussagesätze
2. Negierte Sätze
3. Fragen (Intonationsfragen)
4. W-Fragen (wo,was,wer,wie,warum,wann)
5. Nebensätze
6. Passivstrukturen

Kinder erlernen die Struktur der Sprache weniger durch induktive Problemlösung und Analogiebildung als durch implizite Lernprozesse. Daher soll eine Atmosphäre geschaffen werden, die diese Art des Lernens fördert. Die Freude an der Sprache und am Sprechen soll geweckt werden. Die Voraussetzung für den richtigen Gebrauch sprachlicher Strukturen ist die Fähigkeit zur Handlungsplanung. Die

Zukunftsform kann nur von Kindern gebildet werden, die vorausplanen können. Daher soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden einfache Handlungsabläufe durchzuführen, sprachlich zu begleiten und sie in Form von Bildgeschichten nachzuvollziehen (Klotz, 2005).

Da die Anwendung der Artikel im Deutschen keiner Regel folgt, müssen die Kinder den Gebrauch durch oftmaliges Wiederholen lernen. Dabei kann man Unterstützung geben indem „der“- blau, „die“- rot und „das“- grün markiert wird oder Gegenstände entsprechend in blaue, rote und grüne Schachteln geordnet werden und darüber gesprochen wird.

Da für Kinder mit sprachlichen Defiziten ein erhöhtes Risiko besteht auch in anderen Bereichen der Entwicklung Probleme zu bekommen verstehen die Sprachheilpädagoginnen dieses Programm auch als präventive Maßnahme (Klotz, 2005).

Das Sprachförderprogramm der Mobilen Entwicklungsförderung MA 10 ist in fünf Module gegliedert:

A Phonologische Bewusstheit und phonologischer Speicher

In diesem Modul sind Fördermöglichkeiten zur Verbesserung der akustischen Konzentration und Speicherung für sprachgebundene Reize zusammengefasst. Die Förderziele dieses Moduls sind:

- Erkennen von Wortenden und Wortlängen
- Differenzieren von Silben und Betonungen
- Heraushören von Wörtern, Silben und Lauten
- Gedächtnis für sprachspezifische Inhalte
- Bewusstmachen von prosodischen Merkmalen der Sprache

B Wortschatzerweiterung

Dieses Modul enthält Vorschläge zur Erweiterung des Wortschatzes und zur

Verbesserung der Abrufbarkeit von Begriffen.

Förderziele:

- Verständnis für Worte, Oberbegriffe, Gegensätze und Objektfunktionen
- Aufbau eines sicheren passiven und aktiven Wortschatzes
- Schnellere Abrufbarkeit der Begriffe
- Sichere Anwendung der verschiedenen Wortarten

C Morphologische und syntaktische Regelbildung

Kinder mit Sprachentwicklungsrückständen haben oft Schwierigkeiten die Regeln der Grammatik intuitiv zu durchschauen. In diesem Modul sind die Förderziele danach ausgerichtet die morphologische Regelbildung zu verinnerlichen.

- Verbesserung des allgemeinen Sprachverständnisses
- Aufforderungen und Verneinungen verstehen und anwenden können
- Satzlänge und Satzbildung verbessern
- Richtige Anwendung des Plurals
- Richtige Anwendung von Pronomen
- Richtige Anwendung von Präpositionen
- Richtige Anwendung von Zeitformen

D Serialität: (Ordnen, Erzählen und verstehen von Bildgeschichten)

Probleme in der richtigen Anwendung der Grammatik sind oft mit generellen Schwierigkeiten serielle Abläufe zu verstehen und durchzuhalten verbunden. Die Förderziele der Autorinnen richten sich auf das Verständnis von Handlungsabläufen und wiederkehrender Strukturen.

- Handlungsplanung und Handlungsabläufe
- Erkennen und Beschreiben von Veränderung
- Verständnis für rhythmisch wiederkehrende Elemente
- Verständnis für Zeitabläufe
- Verstehen, ordnen und erzählen von Bildgeschichten

E Spontansprache

In diesem Modul orientieren sich die Förderziele daran, die Kinder zum freien Sprechen anzuregen.

- Lust am Sprechen verstärken
- Vertrauen zur eigenen Sprachkompetenz verbessern
- Inhalte festigen
- Zum kreativen Sprachgebrauch ermutigen
- Kommunikation verbessern

In dem Sprachförderprogramm wird explizit darauf hingewiesen, dass die Kleingruppe eine optimale Interaktion ermöglicht. Die Sprache der Pädagogin soll deutlich akzentuiert sein, eine gut erkennbare Sprachmelodie aufweisen, aber nicht unnatürlich wirken. Die Kinder sollen sich dem Sprachniveau der Pädagogin anpassen und nicht umgekehrt. Sie muss daher darauf achten, Redewendungen der Kinder nicht zu übernehmen. Im dialogischen Prozess wird implizit das rezeptive und expressive Sprachvermögen aufgebaut. Die Pädagoginnen setzen Techniken des Modellierens und des korrektiven Feedbacks ein. Lexikalisches und sinngabendes syntaktisches und morphologisches Wissen wird auf der Handlungsebene erlebt und spielerisch automatisiert. Dabei werden im Sinne der Ganzheitlichkeit alle Sinne miteinbezogen. Insbesondere Bewegung und Musik soll gemeinsam mit Sprache angeboten werden um die Motivation zu stärken und die Aufnahme der Förderinhalte zu erleichtern (Klotz, 2005).

14 Angaben zu den Leiterinnen der Fördergruppen

Die Kindergartenpädagoginnen, die das Förderprogramm durchführen, sind zwischen 40 und 60 Jahre alt. Sie haben 19 bis 38 Jahre im Kindergarten und Hort als Pädagoginnen Erfahrung.

Eine der Pädagoginnen ist ausgebildete Sonderkindergartenpädagogin und arbeitet in einer Integrationsgruppe. Sie nahm an der Weiterbildungsveranstaltung „Sprachbehandlung kompetent gestalten“ teil, die die MA10 für Sonderkindergartenpädagoginnen anbietet.

Eine andere Pädagogin nahm an einem Projekt namens „Sprachschirm“ teil, das vor einiger Zeit von Sprachheilpädagoginnen als präventive Maßnahme gegen Probleme in der Sprachentwicklung durchgeführt wurde. Derzeit leitet sie in ihrer Kindergartengruppe das Projekt „Begabtenförderung“ mit hochbegabten Kindern.

Die dritte Pädagogin arbeitete in einem Kindergarten mit Schwerpunkt Sprachförderung. Alle drei Pädagoginnen nehmen regelmäßig an verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen der MA 10 und bei anderen Veranstaltungen teil. Nach einem Jahr Sprachförderprogramm ging diese Kindergartenpädagogin in Pension und wurde durch eine Kollegin aus einem anderen Haus ersetzt. Diese verfügt über keine zusätzliche sprachpädagogische Ausbildung.

15 Untersuchungsmethoden

Die Daten werden mittels Testung mit dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) erhoben. Der Wiener Entwicklungstest liefert im Sinne einer allgemeinen Entwicklungsdiagnostik eine Profildarstellung über verschiedene Leistungsbereiche. Die Testergebnisse werden mit Normen in Beziehung gesetzt, so erhält man eine quantitative Entwicklungsbeschreibung.

Bei den Subtests kann zwischen weitgehend sprachfreien und sprachabhängige Tests unterschieden werden. Das erlaubt bei dieser Untersuchung einen Vergleich des Entwicklungsstandes einzelnen Kinder mit Migrationshintergrund in verschiedenen Bereichen der allgemeinen Entwicklung. In die Skala der sprachabhängigen Tests werden die Subtests Quiz, Wörter erklären, Puppenspiel und Gegensätze aufgenommen. Diese Untertests erfordern einerseits Sprachverständnis andererseits prüfen sie die expressive Sprachkompetenz. Die Subtests Lernbär, Turnen, Nachzeichnen, Bilderlotto, Bunte Formen, Schatzkästchen und Zahlen Nachsprechen gelten in dieser Untersuchung als weitgehend sprachunabhängig. Es ist für die Durchführung nur ein geringes Maß an Sprachverständnis erforderlich.

Wie bei der Beschreibung des WET (15.1.) näher ausgeführt wird bedeuten die C-Werte zwischen 4 und 6 einen normalen Entwicklungsstand.

Die Testungen finden im jeweiligen Kindergarten, in vertrauter Umgebung und angenehmer Atmosphäre, an Vormittagen statt. Bei allen Kindern ist die Testung in einer einzigen Testsituation möglich.

15.1 Wiener Entwicklungstest WET

(Kastner-Koller & Deimann, 2002)

Der Wiener Entwicklungstest ist ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen

Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren. Überprüft werden die visuelle Wahrnehmung, die Motorik, die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung und die Bereiche Lernen und Gedächtnis. Die spielerische Gestaltung des Testmaterials hat hohen Aufforderungscharakter und ermöglicht eine optimale Motivation der Kinder.

Die fünf Funktionsbereiche werden mit 14 Untertests überprüft, wobei aber nicht allen Altersstufen sämtliche Untertests vorgegeben werden. In dieser Follow – Up Untersuchung kommt der Subtest „Muster legen“ nicht zur Anwendung.

Die Durchführungszeit beträgt zwischen 60 – 70 Minuten. Die standardisierte Testdurchführung und die Hinweise für das TestleiterInnenverhalten sind in der Handanweisung ausführlich beschrieben. Bei der Auswertung wird ein Rohwert pro Skala ermittelt, der dann mittels Normtabellen in einen C-Wert umgewandelt wird. Der durchschnittliche Wert aller Subtests bildet den Gesamtentwicklungsscore. Zusätzlich kann der Range, die Differenz zwischen dem besten und schlechtesten Wert aller Subtests, berechnet werden (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Ein C-Wert zwischen 4 und 6 bedeutet einen normalen Entwicklungsstand in dem entsprechenden Fähigkeitsbereich. C-Werte von 2 und 3 liegen eine Standardabweichung unter dem Altersmittel und weisen auf einen Förderbedarf hin. Bei einem C-Wert unter 2 liegt ein massiver Entwicklungsrückstand vor (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Eine objektive Auswertung erscheint gewährleistet, denn die Interrater-Übereinstimmung liegt bei .80 (Kastner-Koller & Deimann, 2002). In fast allen Subtests kann durch mittlere Itemschwierigkeiten im unteren Fähigkeitsbereich differenzierter diagnostiziert werden als im oberen. Den PraktikerInnen steht somit ein förderdiagnostisches Verfahren zur Verfügung.

Funktionsbereiche und Skalen WET(Kastner-Koller & Deimann, 2002):

Sprache:

Das syntaktisch-morphologische Wissen wird über den Untertest Puppenspiel erfasst. Sätze mit unterschiedlicher Komplexität sollen mit entsprechendem Spielmaterial nachgespielt werden. Durch den Untertest Wörter Erklären wird das Wissen des Kindes um die Wort-Satzbedeutung untersucht. Der Subtest Gegensätze prüft analoges Denken, das Quiz erfasst das Wissen des Kindes über Sachverhalte des täglichen Lebens. Beide Subtests berücksichtigen die Bedeutung der Sprache für die kognitive Entwicklung. Defizite im Erwerb sprachlicher Kompetenzen und die Anwendung dieser können auch in einer mangelhaften Speicherung begründet sein (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Wahrnehmung und kognitive Entwicklung

Die Raum-Lage-Wahrnehmung wird mit dem Untertest Bilderlotto überprüft. Bei dem Subtest Bunte Formen handelt es sich um einen Matrizentest. Diese erfasst Aspekte des induktiven Denkens (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Gedächtnis:

Der Subtest Schatzkästchen überprüft den visuell-räumlichen Speicher. Die Skala Zahlen Merken erfasst das phonologische Gedächtnis (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

Motorik:

Grob-und feinmotorische Fähigkeiten werden mit den Subtests Turnen und Lernbär überprüft. Der Untertest Nachzeichnen erfasst die visumotorische Koordination im graphischen Bereich (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

16 Auswertung

Zur Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS für Windows, Version 17.

16.1 Untersuchungsplan

Aufgrund personeller Engpässe kann das Sprachförderprogramm nach einem Kindergartenjahr nicht in der ursprünglichen Form weitergeführt werden. Anstelle der Zuordnung in Kontrollgruppen und Versuchsgruppen (Klotz, 2005) kommt es zu einer neuen Einteilung (vgl. 11.1.) Für die Follow up Untersuchung werden die Kinder drei Gruppen zugeordnet:

- Kindergruppe ohne Förderung
- Kindergruppe mit einem Jahr Förderung
- Kindergruppe mit zwei Jahren Förderung

Bei den Kindern, welche die Sprachförderung auch im zweiten Jahr erhielten gab es einen Personalwechsel. Die Kindergartenpädagogin, die im ersten Jahr die Förderung durchführte, ging in Pension. Eine Kollegin aus einer anderen Kindertageseinrichtung übernahm ihre Fördergruppe. Diese war zwar sehr engagiert, hatte aber keine zusätzliche sprachpädagogische Ausbildung. Wie die Ergebnisse zeigen werden, profitierten die Kinder in den weitgehend sprachunabhängigen Test von der Kleingruppe, in den sprachabhängigen Subtests gab es jedoch keine Kompetenzzuwächse.

Es ist zu prüfen, inwieweit sich das Förderprogramm auf die Sprachkompetenz der Kinder auswirkt. Weiters ist von Interesse, ob die Förderung der Sprache auch Auswirkungen zeigt auf andere, nichtsprachliche, Entwicklungsbereiche.

Um dies zu untersuchen wird das parametrische Verfahren der Zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet.

16.2 Ergebnisse im WET (C-Werte)

Die Abbildungen zeigen die erreichten C-Werte der getesteten Kinder im Wiener Entwicklungstest, für die sprachabhängigen und die weitgehend sprachunabhängigen Untertests zu den drei Testzeitpunkten. Die grau unterlegten Tabellen (Gegensätze, Quiz, Wörter Erklären und Puppenspiel) zählen zu den sprachabhängigen Subtests. C-Werte zwischen 4 und 6 bedeuten einen normalen Entwicklungsstand (Kastner – Koller & Deimann, 2002).

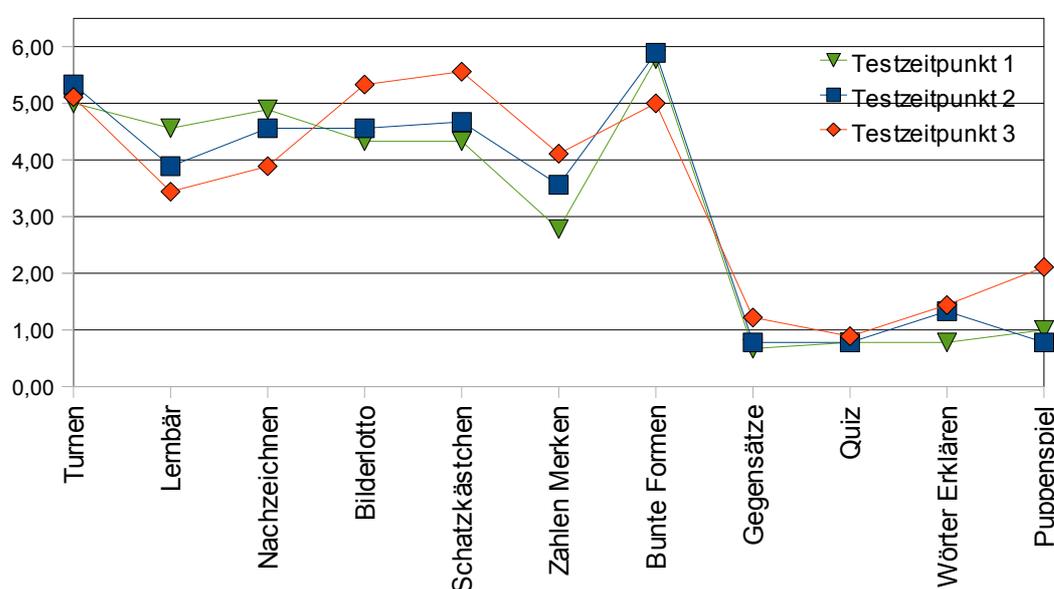


Abbildung 1: C-Werte der nie geförderten Kinder zu den drei Testzeitpunkten

	Turnen	Lernbär	Nachzeichnen	Bilderlotto	Schatzkästchen	Zahlen Marken	Bunte Formen	Gegensätze	Quiz	Wörter Erklären	Puppenspiel
Testzeitpunkt 1	5,00	4,56	4,89	4,33	4,33	2,78	5,78	0,67	0,78	0,78	1,00
Testzeitpunkt 2	5,33	3,89	4,56	4,56	4,67	3,56	5,89	0,78	0,78	1,33	0,78
Testzeitpunkt 3	5,11	3,44	3,89	5,33	5,56	4,11	5,00	1,22	0,89	1,44	2,11

Tabelle 6: C-Werte der nie geförderten Kinder zu den drei Testzeitpunkten

Die Ergebnisse in den weitgehend sprachfreien Untertests liegen zu allen drei

Testzeitpunkten weitgehend im Normalbereich (zwischen 4 und 6), dies bedeutet einen normalen Entwicklungsstand in diesen Fähigkeitsbereichen. In den sprachabhängigen Tests erreichen die Kinder C-Werte unter 2. Dies weist auf einen massiven Entwicklungsrückstand und entsprechenden Förderbedarf hin (Kastner-Koller & Deimann, 2002).

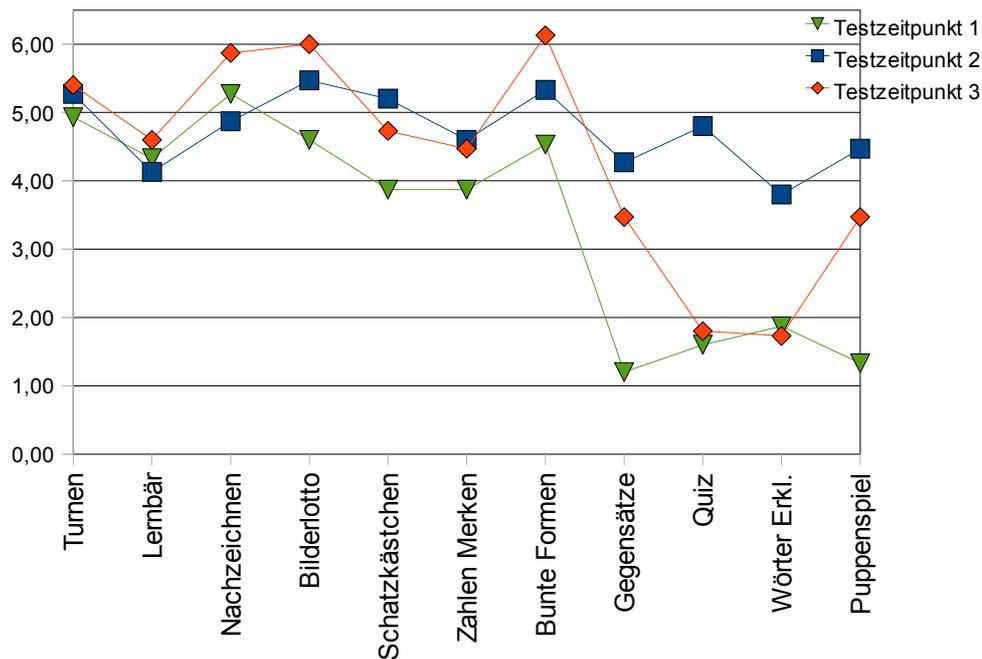


Abbildung 2: C-Werte der Kinder mit einem Jahr Förderung zu allen drei Testzeitpunkten

	Turnen	Lernbär	Nachzeichnen	Bilderlotto	Schatzkästchen	Zahlen Merken	Bunte Formen	Gegensätze	Quiz	Wörter Erkl.	Puppenspiel
Testzeitpunkt 1	4,93	4,33	5,27	4,60	3,87	3,87	4,53	1,20	1,60	1,87	1,33
Testzeitpunkt 2	5,27	4,13	4,87	5,47	5,20	4,60	5,33	4,27	4,80	3,80	4,47
Testzeitpunkt 3	5,40	4,60	5,87	6,00	4,73	4,47	6,13	3,47	1,80	1,73	3,47

Tabelle 7: C-Werte der Kinder mit einem Jahr Förderung zu allen drei Testzeitpunkten

Die Ergebnisse zeigen Kompetenzzuwächse in den sprachabhängigen Tests beim Zweiten Testzeitpunkt (blaue Kurve), d.h. nach einem Jahr Förderung. Bei der Follow – Up Untersuchung ein Jahr nach Beendigung der Intervention (rote Kurve) fallen die Leistungen der Kinder im WET annähernd auf die Ausgangswerte zurück (grüne Kurve). Dies bestätigt die Theorie, dass nur kontinuierliche Förderung im Vorschulalter effektiv ist.

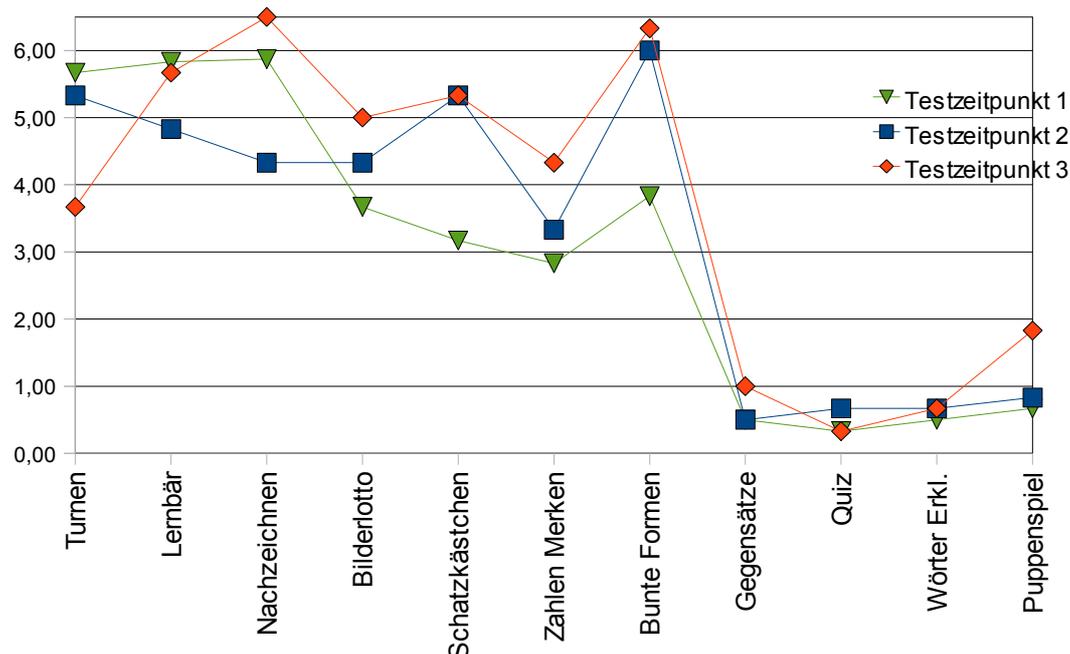


Abbildung 3: Ergebnisse im WET nach zwei Jahren Förderung zu allen drei Testzeitpunkten

	Turnen	Lernbär	Nachzeichnen	Bilderlotto	Schatzkästchen	Zahlen Marken	Bunte Formen	Gegensätze	Quiz	Wörter Erkl.	Puppenspiel
Testzeitpunkt 1	5,67	5,83	5,87	3,67	3,17	2,83	3,83	0,50	0,33	0,50	0,67
Testzeitpunkt 2	5,33	4,83	4,33	4,33	5,33	3,33	6,00	0,50	0,67	0,67	0,83
Testzeitpunkt 3	3,67	5,67	6,50	5,00	5,33	4,33	6,33	1,00	0,33	0,67	1,83

Tabelle 8: Ergebnisse im WET nach zwei Jahren Förderung zu allen drei Testzeitpunkten

Bei der Follow-Up Untersuchung (3. Testzeitpunkt) zeigen sich Kompetenzzuwächse in den sprachfreien Untertests, nicht jedoch in den sprachabhängigen Bereichen. Interpretiert werden diese Werte dahingehend, dass die Kindergartenpädagogin, welche im zweiten Jahr das Sprachförderprogramm durchführte keine spezielle Ausbildung zur Sprachförderung hat. Ihr Förderprogramm zeigt Kompetenzzuwächse in den weitgehend sprachfreien Subtests.

16.3 Wirkung des Förderprogramms bei sprachabhängigen Tests in den einzelnen Gruppen zum 1., 2. und 3. Testzeitpunkt

Mit den sprachabhängigen Subtests als AV, einem Messwiederholungsfaktor und Gruppenzugehörigkeit als UV wurde eine Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Bei kleinen Stichproben wie in dieser Untersuchung sollte trotzdem ein Korrekturverfahren verwendet werden. Es kommt der „Greenhouse – Geisser“ zur Anwendung.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Faktor1	14,820	1,913	7,748	22,642	,000
Faktor1 * behg	30,489	3,826	7,970	23,292	,000
Fehler(Faktor1)	17,672	51,645	,342		

Tabelle 9: Varianzanalyse mit der „Greenhouse – Geisser“ Korrektur

Das signifikante Ergebnis (Tabelle 16.4.) der Varianzanalyse zeigt, dass es Effekte (Wechselwirkungen) gibt. Sowohl die Messwiederholung (Faktor 1), als auch die Wechselwirkung von Messwiederholung und Gruppeneinteilung (behg) beeinflussen die Ergebnisse des WET.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	F	Sig.
Konstanter Term	182,004	1	46,856	,000
behg	82,934	2	10,675	,000
Fehler	104,878	27		

Tabelle 10: Zwischensubjekteffekte

In Tabelle 10 sind die Zwischensubjekteffekte ohne Messwiederholung ersichtlich. Das signifikante Ergebnis bedeutet, dass die Gruppeneinteilung signifikanten Einfluss auf das Abschneiden der Kinder hat.

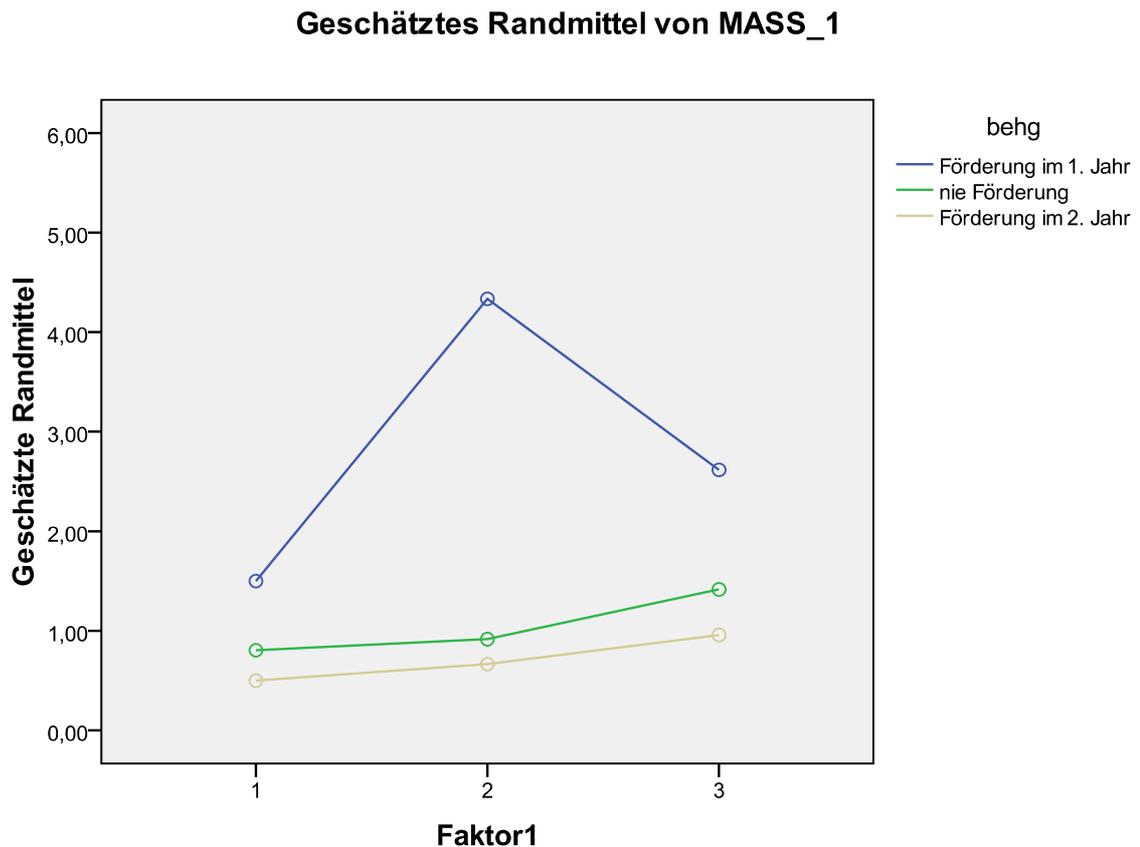


Abbildung 4: Geschätztes Randmittel

Die Abbildung 4 zeigt die paarweisen Vergleiche der Gruppenvariablen, d.h. das geschätzte Randmittel. Aus dieser Grafik ist ersichtlich, dass Kinder aus der Gruppe mit Förderung im ersten Jahr (blaue Kurve) deutlich bessere Ergebnisse im WET erzielt haben. Jene die nie eine Förderung erhielten (grüne Kurve), liegen nur knapp über der Gruppe mit Förderung im zweiten Jahr (rote Kurve).

Um die aus der Grafik ersichtlichen Unterschiede statistisch abzusichern wurde ein Post Hoc Test mit Bonferroni Korrektur verwendet. Sie ist die einfachste Korrektur für

die Kummulierung des Alpha-Niveaus und zeigt das korrigierte Signifikanzniveau für jeden Einzelvergleich (2006, Rasch, Friese, Hofman & Naumann).

Bei diesen Gruppenmittelwerten gelten als abhängige Variablen die Testergebnisse aus dem WET und als unabhängige Variablen die einzelnen Gruppen (Förderung im 1. Jahr / nie Förderung / Förderung auch im 2. Jahr).

(I)behg	(J)behg	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
Förderung im 1. Jahr	nie Förderung	,47977	,003	,5458	2,9950
	Förderung im 2. Jahr	,54965	,002	,7054	3,5113
nie Förderung	Förderung im 1. Jahr	,47977	,003	-2,9950	-,5458
	Förderung im 2. Jahr	,59972	1,000	-1,1928	1,8687
Förderung im 2. Jahr	Förderung im 1. Jahr	,54965	,002	-3,5113	-,7054
	nie Förderung	,59972	1,000	-1,8687	1,1928

Tabelle 11: Bonferroni -Test

Die Förderung im ersten Jahr zeigt bei der Follow-Up Untersuchung (3. Testzeitpunkt) ein signifikantes Ergebnis, d.h. das Sprachförderprogramm ist auch ein Jahr nach Beendigung der Förderung noch wirksam im Vergleich zu der Kindergruppe ohne Förderung und der Gruppe die auch im zweiten Jahr eine Förderung erhielten. Kinder, die nie eine Förderung erhielten unterscheiden sich nicht von denjenigen Kindern, die auch im zweiten Jahr an einer Förderung teilnahmen in Bezug auf die Ergebnisse des WET. Interpretiert werden diese Werte dahingehend, dass die Kindergartenpädagogin, welche im zweiten Jahr das Sprachförderprogramm durchführte keine spezielle Ausbildung zur Sprachförderung hatte. Wie aus Abbildung 16.3. (S.83) ersichtlich ist, zeigt ihr Förderprogramm Kompetenzzuwächse in den weitgehend sprachfreien Subtests. Bei Klotz (2008) zeigen die Ergebnisse direkt nach Beendigung des Sprachförderprogramms, d.h. zum zweiten Testzeitpunkt, signifikante Zuwächse in den sprachlichen Kompetenzen.

16.4 Wirkung des Förderprogramms bei weitgehend sprachunabhängigen Tests in den einzelnen Gruppen zum 1., 2. und 3. Testzeitpunkt

Mit den sprachunabhängigen Subtests als AV, einem Messwiederholungsfaktor und Gruppenzugehörigkeit als UV wurde eine Multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Aufgrund der kleinen Stichprobe wird wieder mit der „Greenhouse - Geisser“ Korrektur gearbeitet. Die Tabelle 16.7. zeigt ein signifikantes Ergebnis für den Faktor 1, die Messwiederholung. Zwischen den Gruppen und den Zeitpunkten gibt es keine Wechselwirkungseffekte.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Faktor1	4,831	1,901	2,542	7,281	,002
Faktor1 * behg	1,735	3,801	,456	1,307	,280
Fehler(Faktor1)	17,915	51,316	,349		

Tabelle 12: Varianzanalyse mit der „Greenhouse – Geisser“ Korrektur

Der Test für Zwischensubjekteffekte in Tabelle 13 ohne Messwiederholung zeigt nicht signifikante Gruppenunterschiede. Unterschiede zeigen sich zu den Zeitpunkten, aber nicht zwischen den Gruppen. Die sprachlichen Interventionen haben keine Auswirkungen auf den nichtsprachlichen Bereich.

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	F	Sig.
Konstanter Term	1789,619	1	1821,302	,000
behg	1,828	2	,930	,407
Fehler	26,530	27		

Tabelle 13: Zwischensubjekteffekte

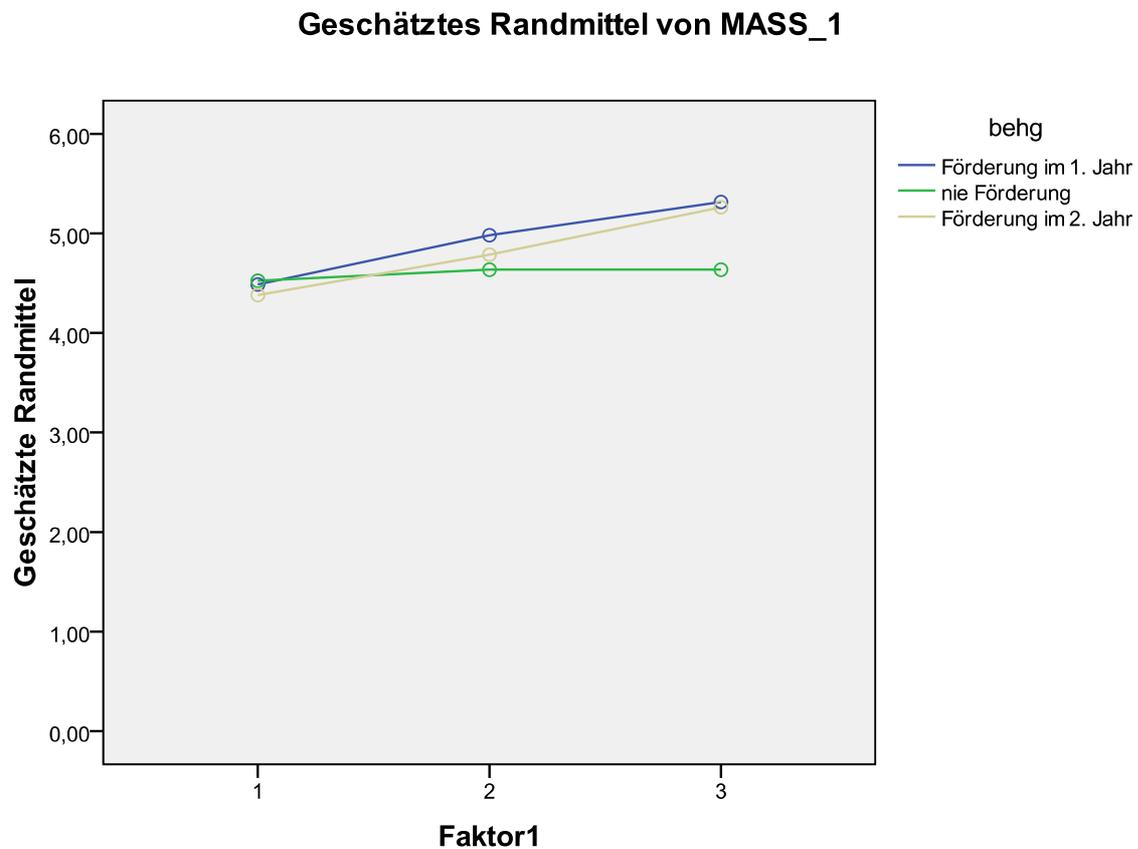


Abbildung 5: Geschätztes Randmittel

In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass alle drei Gruppen annähernd gleiche Ausgangswerte im durchschnittlichen Bereich haben. Wie bei der Beschreibung des WET (15.1.) näher ausgeführt wird bedeuten die C-Werte zwischen 4 und 6 einen normalen Entwicklungsstand. Alle Untersuchungsgruppen erreichen auch bei der Follow – Up Untersuchung den Normalbereich. In der Gruppe der Kinder ohne Förderung zeigen sich über alle drei Zeitpunkte keine Kompetenzzuwächse.

(I)behg	(J)behg	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
Förderung im 1. Jahr	nie Förderung	,24131	,552	-,2868	,9450
	Förderung im 2. Jahr	,27645	1,000	-,5882	,8231
nie Förderung	Förderung im 1. Jahr	,24131	,552	-,9450	,2868
	Förderung im 2. Jahr	,30163	1,000	-,9815	,5583
Förderung im 2. Jahr	Förderung im 1. Jahr	,27645	1,000	-,8231	,5882
	nie Förderung	,30163	1,000	-,5583	,9815

Tabelle 14: Bonferroni - Test

Bei diesen Gruppenmittelwerten gelten als abhängige Variablen die Testergebnisse aus dem WET und als unabhängige Variablen die einzelnen Gruppen (Förderung im 1. Jahr / nie Förderung / Förderung auch im 2. Jahr). Der Bonferroni Test belegt die Ergebnisse der Varianzanalyse der Zwischensubjekteffekte, dass es keine Unterschiede gibt zwischen den Gruppen, sondern nur zu den Messzeitpunkten.

16.5 Sprachkompetenzzuwächse in Abhängigkeit von der Erstsprache

Wie im Theorieteil erläutert zeigen verschiedene Studien, dass Kinder aus türkischstämmigen Familien deutlich schlechtere Werte erreichen als Kinder aus Migrationsfamilien anderer Nationen. Dies soll auch in dieser Untersuchung mit dem T-Test für unabhängige Stichproben überprüft werden.

Abbildungen 16.10. – 16. 12. zeigen die Ergebnisse der T-Tests in den sprachabhängigen Untertests zu den drei Testzeitpunkten nach Kindergruppen gefiltert:

- Gruppe der Kinder ohne Förderung
- Gruppe der Kinder mit einem Jahr Förderung,
- Gruppe der Kinder mit zwei Jahren Förderung

unter Berücksichtigung des Herkunftslandes: Türkei / andere Nationen

1. Testzeitpunkt	Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig)
Förderung im 1. Jahr	türkisch	5	,3000	,54199	,022
	andere	16	1,6094	1,12164	
nie Förderung	türkisch	5	,7000	1,05178	,877
	andere	8	,6250	,66815	
Förderung im 2. Jahr	türkisch	3	,0833	,14434	,493
	andere	4	,6875	1,37500	

Tabelle 15: T – Test zum ersten Testzeitpunkt – sprachabhängige Subtests

2.Testzeitpunkt	Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig)
Förderung im 1. Jahr	türkisch	5	2,7500	1,68634	,010
	andere	16	4,4531	,98834	
nie Förderung	türkisch	5	,7000	1,02164	,186
	andere	8	1,6250	1,21743	
Förderung im 2. Jahr	türkisch	3	,1667	,14434	,525
	andere	4	,8750	1,75000	

Tabelle 16: T – Test zum zweiten Testzeitpunkt – sprachabhängige Subtests

3.Testzeitpunkt	Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig)
Förderung im 1. Jahr	türkisch	3	1,2500	1,75000	,102
	andere	12	2,9583	1,45318	
nie Förderung	türkisch	5	1,6000	1,37614	,594
	andere	4	1,1875	,55434	
Förderung im 2. Jahr	türkisch	3	,6667	,72169	,588
	andere	3	1,2500	1,56125	

Tabelle 17: T – Test zum dritten Testzeitpunkt – sprachabhängige Subtests

Die Tabelle 16.10 zeigt die Ergebnisse vor der Sprachförderung, mit entsprechender Gruppeneinteilung. In der Gruppe mit Förderung im 1. Jahr weisen die türkischstämmigen Kinder signifikant schlechtere Mittelwerte des WET auf. Dieses signifikante Ergebnis zeigt sich auch zum 2. Testzeitpunkt (Tabelle 16. 11). Die Stichprobe ist allerdings zu klein um das Ergebnis zu verallgemeinern. Tabelle 16.12 zeigt beim dritten Testzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 16.13, 16.14 und 16.13 zeigen die Ergebnisse der T-Tests von den weitgehend sprachfreien Untertests.

1.Testzeitpunkt	Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig)
Förderung im 1. Jahr	türkisch	5	4,0000	,80178	,271
	andere	16	4,4732	,81769	
nie Förderung	türkisch	5	4,3429	,37253	,266
	andere	8	4,8929	,99195	
Förderung im 2. Jahr	türkisch	3	4,2381	,73309	,811
	andere	4	4,0714	,94401	

Tabelle 18: T - Test zum ersten Testzeitpunkt – sprachunabhängige Subtests

2. Testzeitpunkt	Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig)
Förderung im 1. Jahr	türkisch	5	4,1429	,62270	,007
	andere	16	5,1071	,61831	
nie Förderung	türkisch	5	4,8000	,52099	,754
	andere	8	4,9464	,92247	
Förderung im 2. Jahr	türkisch	3	5,0000	,98974	,329
	andere	4	4,1786	,99915	

Tabelle 19: T – Test zum zweiten Testzeitpunkt – sprachunabhängige Subtests

3. Testzeitpunkt	Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung	Sig. (2-seitig)
Förderung im 1. Jahr	türkisch	3	5,3333	,21822	,963
	andere	12	5,3095	,84808	
nie Förderung	türkisch	5	4,8286	,86544	,468
	andere	4	4,3929	,81961	
Förderung im 2. Jahr	türkisch	3	5,1429	,74231	,750
	andere	3	5,3810	,95119	

Tabelle 20: T – Test zum dritten Testzeitpunkt – sprachunabhängige Subtests

In Tabelle 8 vor dem Beginn der Förderung und in der Follow -Up Untersuchung zum dritten Testzeitpunkt (Tabelle 16.15) zeigt sich kein Unterschied zwischen den türkischstämmigen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund aus anderen Nationen. Zum zweiten Testzeitpunkt (Tabelle 16.14), nach einem Jahr Förderung zeigen sich signifikante Unterschiede. Die nicht türkischstämmigen Kinder mit Migrationshintergrund profitieren mehr vom Bildungsangebot. Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe kann aber nur eine Tendenz beobachtet werden.

17 Diskussion

Untersuchungen von Tietze (1998) und Büchner & Spiess (2007) zeigen auf, dass mit zunehmender Betreuungs- und Bildungserfahrung im Vorschulalter Entwicklungsunterschiede ausgeglichen werden können.

Wie auch aus dieser Untersuchung zur Sprachförderung hervorgeht, zeigen Kinder bei einer regelmäßigen, gezielten Sprachförderung Zuwächse in ihrer Sprachkompetenz. Die Kinder können von unterdurchschnittlichen Werten bei sprachlichen Subtests in Durchschnittsbereiche geführt werden. Sowohl in den weitgehend sprachfreien Untertest als auch in den Sprachbezogenen erreichen die Kinder C-Werte von 4 und 5, dies bedeutet einen normalen Entwicklungsstand in diesen Fähigkeitsbereichen. Dies gelingt aber nur im ersten Förderjahr. Die Pädagoginnen, welche das Sprachprogramm im ersten Jahr durchführten, hatten alle Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Sprache und Sprachförderung besucht. Die Pädagogin, welche das Sprachförderprogramm auch im zweiten Jahr anbietet, verfügte über keine zusätzliche sprachpädagogische Ausbildung.

Schweden setzt auf den Professionalismus der Fachkräfte, wo die Ausbildung an einer Hochschule erfolgt. Lex-Nalis (2008) weist in Österreich ebenfalls auf die Wichtigkeit einer erweiterten Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen hin. Sehr gut ausgebildete Kindergartenpädagoginnen verfügen über ein größeres Wissen in Bezug auf den entwicklungsabhängigen Umgang mit Kindern und fördern diese dementsprechend, dass sie auf bereits erworbene Fähigkeiten aufbauen können. Dies bestätigt wiederum die Annahme von Gienger et. al. (2008), dass Kindergärten und Schulen die bestmöglichen Lernbedingungen gewährleisten sollen um Chancengleichheit zu gewähren.

Kinder, die auch im zweiten Jahr eine Förderung in der Kleingruppe erhielten, zeigen deutliche Kompetenzsteigerungen in den weitgehend sprachfreien Untertests, aber nicht im sprachlichen Bereich. Bei den Subtests Gegensätze, Quiz, Wörter Erklären

und Puppenspiel erreichen die Kinder C-Werte zwischen 0,33 und 1,83. Bei C-Werten unter 2 liegt ein massiver Entwicklungsrückstand vor (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Die leitende Kindergartenpädagogin dieser Fördergruppe verfügt, wie bereits erwähnt, über keine zusätzliche Ausbildung zur Sprachförderung. Dieses Ergebnis bestätigt die Forderungen des neuen Bildungsplans für Kindertageseinrichtungen vom Charlotte Bühler Institut (2009). Die Autorinnen betonen die Wichtigkeit von Kleingruppen für sprachliche Bildungsprozesse, sie plädieren für mehrsprachliches Personal mit entsprechender fachlicher Qualifikation.

Ein Jahr nach Beendigung des Sprachförderprogramms zeigt dieses nur bedingt Auswirkungen. Ohne weitergehende Förderung erreichen die Kinder in ihrer Sprachkompetenz nicht mehr den Durchschnittsbereich. Bei den beiden Untertests Quiz und Wörter Erklären entsprechen ihre C-Werte mit 2 wieder jenen des ersten Testzeitpunktes und sind damit mit den Ergebnissen der Kinder ohne Förderung vergleichbar. Bei den Subtests Gegensätze und Puppenspiel fallen die Kinder von einem C-Wert 4 unmittelbar nach Abschluss der Förderphase auf einen C-Wert von 3 zurück. Dieser Wert weist wieder auf einen Förderbedarf hin. Wie in mehreren Studien immer wieder aufgezeigt wird, macht gezielte Förderung im Vorschulalter nur Sinn, wenn sie kontinuierlich erfolgt.

Kinder, die zusätzlich zur allgemeinen Bildungsarbeit des Kindergartens keine Förderung erhielten, zeigen in den sprachfreien Untertests bei allen drei Testzeitpunkten C-Werte im Durchschnittsbereich. Bei den Subtests, welche die sprachlichen Fähigkeiten prüfen, erreichen die Kinder zu allen drei Testzeitpunkten C-Werte zwischen 0,67 und 2,11. Dies zeigt deutliche Schwächen in der sprachlichen Entwicklung. In der Längsschnittstudie BiKS 3-8 wird in Deutschland die Entwicklung von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen rund um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule betrachtet. Die Förderung von Sprachentwicklung als wichtige Aufgabe der Kindergärten wird besonders betont. Es soll verhindert werden, dass sich die sprachlichen Defizite im weiteren Entwicklungsverlauf auch auf den Erwerb anderer, nicht primär sprachlicher Fähigkeiten nachteilig auswirkt (Dubowy et. al., 2008).

Bei allen Kindern, ob mit oder ohne Förderung, ist ein deutlicher Leistungsunterschied zwischen den eher sprachunabhängigen und sprachgebundenen Untertests zu sehen. Die geringste Differenz zeigt sich beim zweiten Testzeitpunkt. Nach Abschluss der ersten, intensiven Förderphase liegen sowohl die Werte der sprachbezogenen, als auch der weitgehend sprachunabhängigen Untertests im Durchschnittsbereich. Bei sprachfreien Tests erreichen die Kinder einen maximalen C-Wert von 6. Der maximale C-Wert bei sprachlichen Subtests beträgt 5. Kinder, die nie eine Förderung erhielten bzw. Kinder, die nur im ersten Jahr an einer Förderung teilnahmen zeigen einen maximalen C-Wert von 4 bei sprachgebundenen Untertests, aber einen C-Wert von 6 in mehreren sprachfreien Untertests. Dies bestätigt Ergebnisse einiger Studien, welche darauf hinweisen, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung zu Kompetenzzuwächsen in verschiedenen Entwicklungsbereichen führt (Tietze, 1998) Im Bereich Sprache bedarf es aber nach diesen Ergebnissen einer speziellen Förderung (Roth & Schneider, 2002).

In mehreren Studien, wie auch in der Österreichischen Studie „A kuci sprecham Deutsch“, wird wiederholt darauf hingewiesen, dass Kinder aus türkischstämmigen Familien schlechtere Ergebnisse erzielen, als Kinder aus anderen Nationen. Bei der Überprüfung dieser Fragestellung zeigt sich auch in dieser Untersuchung diesbezüglich eine Tendenz. Die Stichprobengröße ist aber zu klein, um hier allgemeine Aussagen zu treffen.

Wie in dieser Studie deutlich wird, ist die Professionalität der Fachkräfte von sehr großer Bedeutung. Weiters zeigt sich, welche Probleme die Implementierung eines expliziten Sprachförderprogramms im Kindergarten bereitet. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen mit den vorhandenen strukturellen und prozessualen Dimensionen (Fthenakis, 2003) kann eine kontinuierliche Durchführung eines Sprachförderprogramms nur schwer gewährleisten.

Die Kindergartenpädagoginnen selbst bedauern diesen Zustand, sehen sich aber aufgrund der personellen Engpässe außerstande die Förderung langfristig

durchzuführen. Die Bildungsarbeit der Kindergartenpädagoginnen ist eingebunden in den Jahreskreis. Somit ergeben sich das ganze Jahr hindurch besondere Aufgaben und zusätzliche Anforderung, die es nicht möglich machen, individuell auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes einzugehen. Von den Pädagoginnen wird z.B. im Herbst die Eingangsphase genannt. Kinder die neu in die Gruppe kommen brauchen besonders viel Aufmerksamkeit und Zeit sich an den Kindergartenalltag zu gewöhnen. Auch die Eltern benötigen in dieser Trennungsphase mit ihren Kindern mehr Zeit für Gespräche mit den Pädagoginnen. Feste und Festgestaltung sind derzeit wichtige Elemente in der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und bestimmen das Kindergartenjahr. Ferien und Feiertage strukturieren den Ablauf zusätzlich. Kinder mit Migrationshintergrund verbringen vielfach ab Juni die Sommerzeit bei Verwandten im Heimatland der Eltern. Der Versuch ein Sprachförderprogramm in der Kleingruppe drei Mal in der Woche anzubieten funktioniert unter den gegebenen Bedingungen nicht über einen längeren Zeitraum.

Es geht um ein Gesamtkonzept in dem die frühen Kindheitsjahre als Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiographie gesehen werden.

18 Zusammenfassung

Nach Keller (2003) ist die Sprache zentral für das menschliche Leben. Sie dient dem Ausdruck von Wünschen und Abneigungen und ermöglicht die Kommunikation mit anderen Menschen. Unter Erstsprache wird im allgemeinen die Sprache verstanden, die der Mensch zuerst erworben hat. Die Zweitsprache ist der Erwerb einer Sprache, der nach dem Erwerb der Erstsprache erfolgt. Wenn Kinder beide Sprachen gleichzeitig, von Geburt an lernen, spricht man vom Doppelspracherwerb, der bilingualen Erziehung.

Klein (2000) bezeichnet den Spracherwerb als den Langwierigsten unter allen natürlichen Lernvorgängen. Es ist ein dynamischer, aber äußerst komplexer Prozess. Die Entwicklung sprachlicher Kompetenz in der Zweitsprache ist unmittelbar abhängig von bestimmten soziokulturellen und sozialpsychologischen Faktoren. Der Bildungsstand einer Familie weist die stärkste Verbindung sowohl zur allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit des Kindes, als auch zum kindlichen Sprachverständnis auf. Auch die Erziehungskompetenz der Eltern spielt eine bedeutende Rolle. Petermann & Petermann (2006) verstehen darunter die optimale Passform zwischen den altersgemäßen Bedürfnissen des Kindes und der Gestaltung der kindlichen Umwelt durch die Eltern.

Wichtige Meilensteine der kindlichen Entwicklung, auch der Sprachentwicklung werden bereits vor dem Eintritt in die Schule erreicht. Oksaar (2003) stellt dar, dass die sensumotorisch bedingten Aspekte der Sprache, besser sein können, je früher man mit der Zweitsprache anfängt. Das Vorschulalter ist die wichtigste Altersspanne sowohl für die intellektuelle, als auch für die sozial-emotionelle Förderung. Studien von Roth & Schneider (2002) zeigen, dass gezielte vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis einen wirksamen Präventionsansatz zur Vorbeugung von Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache darstellt.

In der Längsschnittstudie BiKS 3-8 zeigen Kinder mit Erstsprache Deutsch in allen Bereichen bessere Leistungen als Kinder mit Migrationshintergrund. Mangelnde Sprachkompetenz hat offensichtlich einen kumulativen Effekt, der sich langfristig auch auf primär sprachfreie, kognitive Leistungen auswirkt. Auch Neumann (2008) weist darauf hin, dass Schüler mit Migrationshintergrund ihre Lernrückstände nicht aufholen können. Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund machen deutlich, wie wichtig die Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache ist.

Wichtig ist vor allem die Sprachstandfeststellung, wo überprüft wird, über welche produktiv und rezeptiv sprachliche Mittel die Kinder verfügen. Im Anschluss an die Sprachkompetenzüberprüfung müssen geeignete Sprachfördermaßnahmen initiiert werden. Ehlich (2004) weist darauf hin, dass meistens Testmaterial verwendet wird, dass für Kinder mit deutscher Muttersprache und Kultur entwickelt wurde. Auch zielen diese Verfahren nicht auf die Dynamik der kindlichen Entwicklung ab. Von List (2004) werden HAVAS und SISMIK als gründliche und theoriebewusste Verfahren genannt, in denen der Spracherwerb als ein in der sozialen Interaktion stattfindender Prozess aufgefasst wird. Die Sprache soll im Kontext der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung gesehen werden und sich nicht im Sprachtraining Deutsch erschöpfen.

Wie aus dieser Untersuchung hervorgeht, zeigen Kinder bei einer regelmäßigen, gezielten Sprachförderung Zuwächse in ihrer Sprachkompetenz. Die Kinder können von unterdurchschnittlichen Werten bei sprachlichen Subtests in Durchschnittsbereiche geführt werden. Es zeigt sich aber auch in dieser Untersuchung, dass es nicht sinnvoll ist, ein explizites Sprachförderprogramm im Kindergarten zu implementieren. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen mit den vorhandenen strukturellen und prozessualen Dimensionen (Fthenakis, 2003) kann eine kontinuierliche Durchführung eines Sprachförderprogramms nicht gewährleisten. Nach Unterbrechung oder Beendigung des Förderprogramms erreichen die Kinder wieder nur Werte, die unter ihrem Altersmittel liegen.

Die Beherrschung der Sprache des Einwandererlandes ist für die Integration und den Bildungserfolg notwendig. Deshalb ist die Sprachkompetenzförderung eine besonders wichtige Aufgabe des Kindergartens. Der Bildungsstand der Eltern beeinflusst wie erwähnt die kognitive Entwicklung des Kindes. Demnach ist es die primäre Aufgabe von Bildungsinstitutionen die bestmöglichen Lernbedingungen zu gewährleisten, um eine gesellschaftliche Reproduktion sozialer Unterschiede zu verhindern (Gienger et. al., 2008). Nach Ulich & Oberhuemer (2003) kann die Sprachentwicklung und Sprachförderung natürlich nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist Teil einer interkulturellen Kompetenz. Ein Bildungsziel und eine Entwicklungsaufgabe, die Inländer und Migranten, Kinder und Erwachsene gleichermaßen betrifft.

19 Abstract

The present study investigates the effects of a German as a foreign language promotion programme for preschool children with an immigrant background (n=30) based on the “Wiener Entwicklungstest WET” (Kastner-Koller & Deimann, 2002). The educational biographies of Children with German as a native language and children with an immigrant background reveal major disparities. The German language skills are directly linked to a set of sociocultural and sociopsychological criteria. The families’ educational level proved to have the strongest impact on the general cognitive skills and the infantile language competencies. The results of this study also clearly enhance the importance of a continuous and focused language promotion programme. After interruption or termination of the language promotion programme the children’s criteria fall back to below average values. The results of the study further imply that the implementation of a specific German as a foreign language promotion programme in kindergarten is not useful. Language development and language promotion cannot be regarded as isolated processes. It is up to the educational institutions to provide the best possible learning conditions. The full command of German is a crucial condition for integration and educational success of children with native languages other than German.

Literaturverzeichnis

- Barisic, A. (2004). Der Entwicklungsstand bei Kindern mit serbischer/kroatischer Muttersprache in Abhängigkeit von der Testvorgabe. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-68.
- Breit, S. (2009). Frühkindliche Sprachfeststellung: Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). Wie Kinder kommunizieren: Daniel Sterns Entwicklungspsychologie in Krippe und Kindergarten. Weinheim und Basel: Betz.
- Brohy, C. (2005). Immersion in Kanada – ein nicht – materielles Exportprodukt. [Http://www.sprachunterricht.ch/kapada.php](http://www.sprachunterricht.ch/kapada.php)
- Bücher, C. & Spiess, C.K. (2007). Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten. DIW Berlin
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2006). A kuci sprecham Deutsch. Sprachstanderhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. bm:bwk: Wien.

- Caspar, U., Leyedecker, B., Schölmerich, A., (zur Veröffentlichung eingereicht).
Deutschkenntnisse von türkischstämmigen und deutschen Kindern im
Kindergarten – der Zusammenhang mit elterlicher Schulbildung.
- Cassis, W., Jäkel, J., Leyendecker, B. Schölmerich, A. (zur Veröffentlichung
eingereicht). Paternal and Maternal Contributions to the Literacy Environment
and Cognitive development of Turkish migrant and german non-migrant Pre-
school Children.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy. Bilingual children in the
crossfire. Clevedon.
- Daseking, M., Lipsius, M., Petermann, F., Waldmann, H. C. (2008). Intelligenz und
kulturelle Einflüsse: Differenzen im Intelligenzprofil bei Kindern mit
Migrationshintergrund – Befunde zum HAWIK-IV. Kindheit und Entwicklung 17 (2),
76-89. Hogrefe: Göttingen.
- Dubowy, M., Ebert, S., Maurice, J., Weinert, S. (2008). Sprach-kognitive
kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und
ohne Migrationshintergrund. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und
Pädagogische Psychologie, 40 (3), 124-134. Hogrefe: Göttingen.
- Erfurt, J. (2003). Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Band 2:
Mehrsprachigkeit und Migration. Peter Lang.
- Ehlich, K. (2004). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen
Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle
Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In I. Gogolin, U.
Neumann & H. J. Roth (Hrsg.). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen
mit Migrationshintergrund. Münster: Waxman.

- Fthenakis, W. E. (2003). Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Fuligni, A. J. (1997). The Academic of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, Volume 68, Number 2, Pages 351-363
- Gawlitzeck-Maiwald, I & Tracy-Rosemarie (2006). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Sprachentwicklung* (494-529). Göttingen: Hogrefe
- Gienger, C., Petermann, F., Petermann, U. (2008). Wie stark hängen die Hawik-IV-Befunde vom Bildungsstand der Eltern ab? *Kindheit und Entwicklung* 17 (2), 90-98. Hogrefe: Göttingen.
- Goswami, U. (2002). *Language and Cognition: Evidence from Disordered Language*. In U. Goswami (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*.
- Goswami, U. (2006). Induktives und Deduktives Denken. In S. Theormer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Kognitive Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H & Engelkamp, J. (1981). *Sprachpsychologie: Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*. Erich Schmidt
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose- Intervention – Prävention*. Göttingen: Hogrefe
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Michnick, G. (2006). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der*

Psychologie: Sprachentwicklung (41-91). Göttingen: Hogrefe

Herrmann, T. & Grabowski, J. (1994). Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion. Heidelberg; Berlin; Oxford: Spektrum

Jäkel, J., Leyendecker, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 16 (1), 12-21. Göttingen: Hogrefe.

Kastner-Koller, U., Deimann, P. (2002). Wiener Entwicklungstest: WET; [ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für Kinder von 3 bis 6 Jahren]. Göttingen: Hogrefe.

Keller, H. (2003). Handbuch der Kleinkindforschung. (3., korr., überarb. u. erweiterte Auflage). Bern: Huber.

Klein, W. (2006). Prozesse des Zweisprachenerwerbs. In H. Grimm (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Sprachentwicklung (537-567). Göttingen: Hogrefe

Klotz, B. (2008). Auswirkungen eines Sprachförderprogramms auf die Entwicklung von Kindergartenkindern mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Klotz, B. & Mitarbeit von Sprachheilpädagoginnen der MA 10 / Mobile Entwicklungsförderung entworfen und erprobt (2005). Schritt für Schritt. Unveröffentlicht.

Krampen, G., Blatz, H., Brendel, M., Freilinger, J., Medernach, J. (2002). Komparative Befunde zur Wortschatzentwicklung und Sprachförderdiagnostik bei multilingualen Primarschulkindern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und

- Pädagogische Psychologie, 34 (4),194-200. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2001). Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik. Handanweisung und Testmaterialien. Trier.
- Leyendecker, B., Schölmerich, A., Citlak, B. (2006). Similarities and Differences between First- and Second Generation Turkish Migrant Mothers in Germany: The Acculturation Gap. *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development*, Mahwah, S. 297-315.
- Leyendecker, B.(2003). Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S381-415). Bern: Huber.
- List, G. (2004). Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In I. Gogolin, U. Neumann & H. J. Roth (Hrsg.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxman.
- Marx, E. (2006). Profitiert das kindliche Sprachsystem von anderen kognitiven Entwicklungsbereichen? Pilotstudie zum Zusammenhang von Spracherwerb und induktivem Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3), 139-145.
- Möller, J. & Zaunbauer A. C. M. (2007). Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am ende des ersten Schuljahres. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 141-153.
- Oksaar, E. (2003). *Zweisprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer: Stuttgart.

Oberhuemer, P. & Ulich, M. (2003). Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Penner, Z. ((2006). Phonologische Entwicklung: Eine Übersicht. In H. Grimm (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Sprachentwicklung (127-165). Göttingen: Hogrefe

Ramseger, J., Wagener, M. (2008). Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Roth, E. & Schneider, W. (2002). Long-Term Effects of Training Phonological Awareness and Letter-Knowledge on Literacy Acquisition. German Journal of Educational Psychology, 16 (2), 99-107.

Reich, H. & Roth, H. J. (2003). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünffährigen (HAVAS). Universität Koblenz-Landau. Institut für Interkulturelle Bildung.

Schölmerich, A., Leyendecker, B., Citlak, B., Caspar, U., Jäkel, J. (2008). Assessment of Migrant and Minority Children. Journal of Psychology, Vol. 216(3): 187-194. Hogrefe & Huber Publishers

Siebert-Ott, G. M. (2001). Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer

Szagan, G. (2000). Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Tietze, W. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied: Luchterhand

Soltendieck M., Oberhuemer P.& Ulich, M.(2005). Die Welt trifft sich im Kindergarten : Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz

Weinert, S. (2006). Beziehungen zwischen Sprach-und Denkentwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Sprachentwicklung (310-352). Göttingen: Hogrefe.

Weinert, S. (2007). Spracherwerb. In M. Haselhorn & W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Weinert, S. (2006). Sprachentwicklung. In S. Theormer (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie: Kognitive Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.

www.iteachlearn.com/cummins/immersion 2000. html

Anhang

Tabellenverzeichnis

Tabelle 12.1: Geschlecht.....	64
Tabelle 12.2: Muttersprache.....	65
Tabelle 12.3: Geschwister.....	66
Tabelle 12.4: Sprachabhängige Subtests.....	67
Tabelle 12.5: Sprachfreie Subtests.....	67
Tabelle 16.1: C-Werte der nie geförderten Kinder zu den drei Testzeitpunkten.....	79
Tabelle 16.2: C-Werte der Kinder mit einem Jahr Förderung zu allen drei Testzeitpunkten.....	80
Tabelle 16.3: Ergebnisse im WET nach zwei Jahren Förderung zu allen drei Testzeitpunkten.....	81
Tabelle 16.4: Varianzanalyse mit der „Greenhouse – Geisser“ Korrektur.....	82
Tabelle 16.5: Zwischensubjekteffekte.....	82
Tabelle 16.6: Bonferroni -Test.....	84
Tabelle 16.7: Varianzanalyse mit der „Greenhouse – Geisser“ Korrektur.....	85
Tabelle 16.8: Zwischensubjekteffekte.....	85
Tabelle 16.9: Bonferroni - Test.....	87
Tabelle 16.10: T – Test zum ersten Testzeitpunkt – sprachabhängige Subtests.....	88
Tabelle 16.11: T – Test zum zweiten Testzeitpunkt – sprachabhängige Subtests.....	89
Tabelle 16.12: T – Test zum dritten Testzeitpunkt – sprachabhängige Subtests.....	89
Tabelle 16.13: T - Test zum ersten Testzeitpunkt – sprachunabhängige Subtests.....	89
Tabelle 16.14: T – Test zum zweiten Testzeitpunkt – sprachunabhängige Subtests..	90
Tabelle 16.15: T – Test zum dritten Testzeitpunkt – sprachunabhängige Subtests....	90
Tabelle 1: Mauchly-Test sprachabhängig.....	108
Tabelle 2: Mauchly -Test sprachunabhängig	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 16.1: C-Werte der nie geförderten Kinder zu den drei Testzeitpunkten.....	79
Abbildung 16.2: C-Werte der Kinder mit einem Jahr Förderung zu allen drei Testzeitpunkten.....	80
Abbildung 16.3: Ergebnisse im WET nach zwei Jahren Förderung zu allen drei Testzeitpunkten.....	81
Abbildung 16.4: Geschätztes Randmittel.....	83
Abbildung 16.5: Geschätztes Randmittel.....	86

Tabellen

Mauchly-Test sprachabhängig:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.
Faktor1	0,954	1,214	2	0,545

Tabelle 21: Mauchly-Test sprachabhängig

Tabelle 21 zeigt die Ergebnisse des Mauchly-Test auf Sphärizität. Die Annahme der Sphärizität spielt nur bei der Messwiederholung eine Rolle. Das nicht signifikante Ergebnis spricht für die Annahme der Spährizität, d.h. die Varianzen der Differenzen zwischen jeweils zwei Faktorstufen sind homogen.

Mauchly-Test sprachunabhängig:

Tabelle 22 zeigt die Ergebnisse des Mauchly-Test auf Sphärizität. Das nicht signifikante Ergebnis spricht für die Annahme der Spährizität, d.h. die Varianzen der Differenzen zwischen jeweils zwei Faktorstufen sind homogen.

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.
Faktor1	0,948	1,397	2	0,497

Tabelle 22: Mauchly -Test sprachunabhängig

Lebenslauf

- 1983-1987 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik / Mater Salvatoris – Kenyongasse
- 1990-1993 Externistenmatura
- 1993-1997 Kunsttherapieausbildung am Österr. Kolleg für Kunsttherapie / Stöbergasse
- seit 1995 Studium der Psychologie an der Universität Wien
- 1995-1998 Psychotherapeutisches Propädeutikum a.d. Lehranstalt für Berufstätige Erzdiözese Wien
- 1997 Hochzeit mit D.I. Santner Peter
- 2000 Geburt von Tochter Veronika
- 2005 Geburt von Sohn Wendelin
- 2010 Geburt von Sohn Konstantin
- seit 2011 Referentin im Fortbildungsprogramm der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung in der Erzdiözese Wien