

Promotionsaufbaustudium PH Freiburg

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

VORSCHULISCHE ERZIEHUNG NACH PISA

-

**Eine kritische Reflexion aktueller Bemühungen im frühpädagogischen
Sektor der sprachlichen Förderung von Kindern mit und ohne
Migrationshintergrund**

Prüfungsfach:	Deutsch
Vergabe des Themas:	01.06.06
Vorgelegt von:	Müller, Claudia Matrikel-Nr. 1385489
1. Prüfer:	Prof. Dr. Christa Röber
2. Prüfer:	Prof. Dr. Ingrid Schmid-Barkow

INHALT

1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN.....	1
2. BESTANDSAUFNAHME: DEFIZITE IM BILDUNGSSYSTEM	4
2.1 ZUSAMMENFASSUNG DER PISA-BEFUNDE	4
2.1.1 Leseleistungen im internationalen Vergleich (PISA 2000).....	5
2.1.2 Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb	7
2.1.3 Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb	9
2.1.4 Lernstrategien	10
2.1.5 PISA 2003.....	11
2.2 ZUR BILDUNGSBETEILIGUNG VON KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	12
2.2.1 Verteilung der ausländischen SchülerInnen auf die allgemein bildenden Schulen insgesamt	15
2.2.2 Verteilung der ausländischen SchülerInnen auf die Schularten Gymnasium, Real-, Haupt- und Sonderschule	17
2.2.3 Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund an Kindertageseinrichtungen.....	18
2.2.4 „Verschlungene“ Bildungswege	19
2.3 DER WEG ZUM EINWANDERUNGSLAND: EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK.....	20
2.3.1 Phase der aktiven Anwerbung (1955-1973).....	21
2.3.2 Konsolidierung der Beschäftigung von Migranten (1973-1979) und Integrationsbemühungen (bis 1980)	23
2.3.3 Ansätze eines Paradigmenwechsel in der deutschen Migrationspolitik	25
2.3.4 Resümee.....	26
2.4 MIGRATION UND SCHULE.....	27
2.4.1 Die Ausländerpädagogik.....	28
2.4.2 Interkulturelle Pädagogik.....	31
2.4.3 Stellungnahme	34
3. ZUR NOTWENDIGKEIT EINER NEUEN LERNKULTUR IM ELEMENTARBEREICH.....	36
3.1 DER DEUTSCHE KINDERGARTEN IN DER KRITIK.....	36
3.2 FRÜHE BILDUNGSPROZESSE	42
3.2.1 Lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse: Wie Kinder denken.....	42
3.2.2 Wie Kinder Sprache erwerben.....	47
3.2.3 Theorien zum Zweitspracherwerb	54
3.4 ÜBERGANG KINDERGARTEN-GRUNDSCHULE.....	60
3.4.1 Anforderungen des Schriftspracherwerbs	60
3.4.2 Förderung von „Literacy“ im Kindergarten.....	64
4. REFLEXION AKTUELLER BEMÜHUNGEN IM FRÜHPÄDAGOGISCHEN SEKTOR.....	69
4.1 DIAGNOSTISCHES HANDELN IM ELEMENTARBEREICH	70
4.1.1 Kritik der Berliner Sprachstandserhebung „Bärenstark“	77
4.1.2 Kritik des „Bayern-Hessen-Screening“: „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“	80

4.1.3 Kritik der „Differenzierungsprobe“ von Breuer /Weuffen: „Lernschwierigkeiten am Schulanfang“	84
4.1.4 Kritik des „Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“	89
4.1.5 Abschließende Zusammenfassung	93
4.2 SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN.....	95
4.2.1 Der Situationsansatz.....	97
4.2.2 Das „Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit“	105
4.2.3 Die „Osnabrücker Sprachfördermaterialien“	113
4.2.5 Ausblick.....	120
5. EXKURS: BILDUNGSORIENTIERTE ELTERNARBEIT UND VORSCHULISCHE ERZIEHUNG IN ANDEREN LÄNDERN	123
5.1 „FAMILY LITERACY“	123
5.1.1 DAS „RUCKSACK-PROJEKT“	126
5.1.2 DAS „HIPPI-PROJEKT“ („HOME INSTRUCTION PROGRAM FOR PRESCHOOL YOUNGSTERS“)	128
5.2 VORSCHULERZIEHUNG IN ANDEREN LÄNDERN AM BEISPIEL DER USA, ENGLANDS UND DER NIEDERLANDE	130
5.2.1 Maßnahmen zur Förderung sozial benachteiligter Kinder in den USA	131
5.2.2 Nationales Vorschulcurriculum in England.....	135
5.2.3 Frühfördermodelle in den Niederlanden.....	139
6. LÖSUNGSANSÄTZE UND AUSBLICK	145
LITERATURVERZEICHNIS.....	150
PRESSEMITTEILUNGEN	172

ANLAGE

Abbildungen

<i>Abbildung 1: Anteil der SchülerInnen unter Kompetenzstufe I und auf Kompetenzstufe V in % im Kompetenzbereich „Lesen“ (aus: ARTELT 2001: 40).</i>	6
<i>Abbildung 2: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen aus dem oberen und unteren Viertel der Sozialstruktur (aus: ARTELT 2001: 37).</i>	7
<i>Abbildung 3: Fünfzehnjährige SchülerInnen in Deutschland aufgeschlüsselt nach sozialem Status und Bildungsgang in Prozent (aus: ARTELT 2001: 35).</i>	8
<i>Abbildung 4: Die Gruppe der fünfzehnjährigen SchülerInnen in Deutschland aufgegliedert nach Migrationshintergrund der Familie und der besuchten Schulart ohne Hinzunahme der SonderschülerInnen (aus: ARTELT 2001: 38).</i>	9
<i>Abbildung 5: Migrationshintergrund der Bevölkerung in %. Ergebnisse des Mikrozensus</i>	13
<i>Abbildung 6: Ausländische SchülerInnen nach Staatsangehörigkeit in allgemein bildenden Schulen (eigene Darstellung nach STATISTISCHES BUNDESAMT 2005b).</i>	16
<i>Abbildung 7: Ausländische und deutsche SchülerInnen in den allgemein bildenden Schularten der Sekundarstufe I in den Jahren 2002/2003 (eigene Darstellung nach BERICHT DER INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE 2005: 51).</i>	17
<i>Abbildung 8: Beteiligung von deutschen und ausländischen Kindern an Kinderkrippen und Kindergärten im Jahre 2003 (eigene Darstellung nach STATISTISCHES BUNDESAMT MIKROZENSUS 2003).</i>	19
<i>Abbildung 9: Überschriften diverser Zeitungsartikel zur frühen Förderung im Kindergarten (2003-2006).</i>	37
<i>Abbildung 10: "Osnabrücker Materialien": „Wortbetonungsmemory“ (aus: TOPHINKE 2003: 55).</i>	117
<i>Abbildung 11: "Osnabrücker Material": "Wörter verzaubern" (aus: TOPHINKE 2003: 82).</i>	118
<i>Abbildung 12: "Osnabrücker Material": "Mit Zungenbrecherverse spielen" (aus: TOPHINKE 2003: 101).</i>	119

„Überall bereitet das Vorhergehende den Boden und legt den Grund für das Folgende... Daher ist klar: Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind, kann das darauf errichtete Gebäude nicht sicher und fest stehen“

(JAN AMOS COMENIUS, zit. nach KNAUF 2003a: 1).

1. Einleitende Bemerkungen

„Deutschland muss bei den ganz Kleinen viel nachholen!“ Diese von Donata ELSCHENBROICH in einem Interview mit der FRANKFURTER RUNDSCHAU¹ geäußerte Forderung zur „Aufmerksamkeit von Babys“ und „Mathematik im Kindergarten“ ist spätestens seit den heftig diskutierten PISA-Ergebnissen nicht mehr von der Hand zu weisen. Dank PISA scheint sich in der ansonsten eher reformresistenten Bildungspolitik ein Umdenken einzustellen. „[...] was bei den ganz Kleinen versäumt wird, das rächt sich später bei den Größeren“ lautet die neue Losung, der mittlerweile auch die Arbeitgeber folgen. Wie zu Beginn jedes Ausbildungsjahres beklagen sie die Lese- und Schreibkompetenzen der Schulabgänger und fordern vehement den Ausbau der frühen sprachlichen und naturwissenschaftlichen Bildung (FINETTI, SZ 14./15.08.06). Seit der Veröffentlichung der PISA-Studie, die nicht nur strukturelle Mängel im eigenen Schulwesen offen legte, sondern auch die Vorzüge² anderer Bildungssysteme präsentierte, werden ernsthafte Anstrengungen unternommen, vor allem die Bildungsqualität in Kindergärten und Tageseinrichtungen zu verbessern. Unter den wachenden Argusaugen der Medien stehen Politik und Wissenschaft, aber auch die Träger und Aus- und Fortbildungsstätten nun vor der schwierigen Aufgabe, in kürzester Zeit geeignete Vorschläge zur Reformierung des Elementarbereichs vorzulegen.

Ziel dieser Arbeit ist es, Perspektiven aufzuzeigen, auf welchem Wege grundlegende Veränderungen im frühpädagogischen Sektor erzielt und eine nachhaltige Qualitätsentwicklung und –sicherung im Kindergarten erreicht werden kann. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern, die neben Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu den klaren „Verlierern“ im Bildungssystem gehören und deren geringen Bildungschancen die PISA-Studie eindrücklich nachgewiesen hat.

Kapitel 2 dieser Arbeit stellt eine kritische Analyse des deutschen Bildungssystems mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern dar. In Kapitel 2.1 werden zunächst die wichtigsten PISA-Ergebnisse zur Leseleistung deutscher Schü-

¹ vgl. FRANKFURTER RUNDSCHAU ONLINE (02.08.2005)

² z.B. nationale Bildungspläne zur Sicherstellung von Bildungsqualität in vorschulischen Einrichtungen; neueste Erkenntnisse aus der Gehirnforschung und Entwicklungspsychologie, die nachweisen, dass die frühe Kindheit eine äußerst lernintensive Zeit darstellt; Bereitstellung staatliche Mittel für umfassende Förderprogramme für sozial benachteiligte Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund).

lerInnen zusammengefasst und in Hinblick auf die Kriterien „soziale Herkunft und Kompetenzerwerb“, „Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb“ und „Lernstrategien“ untersucht. In Kapitel 2.2 wird konkret auf die Bildungssituation von Migrantenkindern eingegangen und ihre strukturelle Benachteiligung im deutschen Schulsystem entrollt. Kapitel 2.3 zeigt, dass die Gründe für die Marginalisierung dieser Schülergruppe letztendlich in einer verfehlten Integrations- und Bildungspolitik liegen, die die „de-facto“-Einwanderungssituation seit den 50er Jahren nicht zum Maßstab ihrer politischen Entscheidungen gemacht hat. Diese die Realitäten der Einwanderungssituation ignorierende Haltung steht in engem Zusammenhang mit der Art und Weise, wie die Pädagogik auf die steigenden Anteile ausländischer SchülerInnen reagierte. Am Beispiel der in Kapitel 2.4 charakterisierten „Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“ soll demonstriert werden, dass sich auch die Erziehungswissenschaft mit der durch die Anwerbspolitik der 50er Jahre veränderte Schullandschaft lange Zeit schwer tat.

Kapitel 3 begründet aus lern- und entwicklungspsychologischer sowie spracherwerbstheoretischer Sicht, warum die Bildungs- und Sprachförderarbeit im Kindergarten erhöht und der Betreuungsaspekt parallel dazu verringert werden muss. Dazu wird in Kapitel 3.2 auf die frühen Fähigkeiten und Bildungsprozesse von Kindern eingegangen und mehrere Forschungstheorien zum Erst- und Zweitspracherwerb vorgestellt. Der erste „Bildungsort“ in der Entwicklung eines Kindes stellt nicht der Kindergarten oder die Schule dar, sondern die Familie. Je nach sozioökonomischen Status können die frühen literaten Erfahrungen von Kindern sehr unterschiedlich sein. In Kapitel 3.4 wird auf die Bedeutung früher Schrifterfahrungen Bezug genommen und Möglichkeiten aufgezeigt, wie sog. „Vorläuferfertigkeiten“ des Lesens und Schreibens im Rahmen des Kindergartenalltags gefördert werden können. Dieser sprachliche Bereich, der in der Literatur gemeinhin als „Literacy-Erziehung“ bezeichnet wird, ist nicht zu verwechseln mit Formen der systematischen Sprachförderung, die in Ergänzung zur „Literacy“-Erziehung gesehen werden müssen und die Betrachtungsgegenstand des 4. Kapitels sind.

„Ausweitung des frühpädagogischen Diagnose- und Förderhandelns!“ lautet häufig die Antwort auf die Frage, welche Veränderungen als erstes im Elementarbereich vorgenommen werden sollten. Beanstandet werden vor allem die unzureichenden Voraussetzungen des Bildungssystems, frühzeitig sprachliche Schwierigkeiten offen zu legen und den individuellen Förderbedarf eines Kindes festzustellen. Seit PISA hat sich das Interesse an der Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Sprachstandserhebung inten-

siviert. In Kapitel 4 werden die aktuellen Bemühungen zur Sprachstandsdiagnose und –förderung im frühpädagogischen Bereich einer kritischen Betrachtung unterzogen. Diese Reflexion umfasst zum einen Fragen der Implementierung von Diagnoseinstrumenten zur Sprachstandserfassung - die damit verbundene Problematik wird am Beispiel von vier Sprachstandserhebungsverfahren in Kapitel 4.1 aufgezeigt – zum anderen Fragen zu Formen der Sprachförderung im Vorschulbereich. Laut PISA stellen sprachliche Fähigkeiten insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund die größte Hürde in ihrer Bildungskarriere dar. Obwohl man sich in der aktuellen bildungspolitischen und fachlichen Diskussion weitgehend darin einig ist, dass die Möglichkeiten der Kindertageseinrichtungen zur Gewährleistung von Chancengleichheit besser genutzt werden müssen, liegen unterschiedliche Meinungen vor, was die Konzipierung der sprachlichen Förderung im Kindergarten betrifft: „Sprachbad“ oder systematisch-analytische Sprachförderung? Kapitel 4.2 geht dieser Frage nach und setzt sich mit diesen beiden miteinander konkurrierenden Ansätzen auseinander.

Kapitel 5 ist ein Exkurs zur Vorschulerziehung und familienorientierter Bildungsarbeit in anderen Ländern.

2. Bestandsaufnahme: Defizite im Bildungssystem

Die Resultate der PISA-Studie 2000, die die bislang umfassendste internationale Schulleistungsstudie darstellt, bestimmen seit ihrer Veröffentlichung am 4. Dezember 2001 die Bildungsdiskussion. Ihre besorgniserregenden Ergebnisse haben nach jener ersten in den 70er Jahren die zweite große Bildungsdebatte ausgelöst, indem sie darlegten, wie es um den Leistungsstand deutscher SchülerInnen im internationalen Vergleich bestellt ist. Der besondere Verdienst der PISA-Studie besteht in dem Einbezug eines Untersuchungselements, das seit langer Zeit nicht mehr Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft war: die Frage nach herkunftsspezifischer Bildungsbeteiligung. Seitdem wird die bildungspolitische Dimension dieses Problems, von dessen Überwindung man angesichts der besser qualifizierenden Schulformen im weiterführenden Schulwesen bereits irrtümlich ausgegangen war, in der Öffentlichkeit verstärkt wahrgenommen (vgl. GOGOLIN 2003b: 35). Von der systematischen Übervorteilung im Schulsystem sind vor allem Migrantenkinder betroffen. Ihre Verteilung auf die einzelnen Schularten zeigt deutlich, dass der Mehrheit dieser Gruppe Möglichkeiten der höheren Qualifizierung immer noch weitgehend verschlossen ist. Will man die Ursachen für diese missliche Bildungssituation von Migrantenkinder in Deutschland ergründen, so muss man den Einwanderungsprozess in seiner Gesamtheit betrachten und nach den politischen Motiven der Integrationspolitik seit den 50er Jahren fragen. Aus diesem Grunde werden in den folgenden Kapiteln nicht nur die PISA-Studie und ihre Ergebnisse thematisiert, sondern auch der Weg Deutschlands zum Einwanderungsland nachgezeichnet. Es wird sich zeigen, dass die mangelnde Förderung von Migranten im deutschen Bildungswesen eng mit einer Integrationspolitik verknüpft ist, die sich lange Zeit den Realitäten der „de-facto“-Einwanderungssituation versperrte.

2.1 Zusammenfassung der PISA-Befunde

Mit PISA („Programme for International Student Assessment“) setzt die OECD („Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“) ihre Mitgliedstaaten darüber in Kenntnis, worin die Stärken und Schwächen ihrer Bildungssysteme liegen. Die Erhebungen finden im Rahmen eines Testprogramms in einem Dreijahreszyklus statt. Die erste PISA-Studie wurde im Jahre 2000 durchgeführt, die zweite folgte im Jahre 2003, die nächste ist geplant für 2006. In jedem Erhebungsdurchgang steht jeweils ein anderes Fach-

gebiet im Mittelpunkt der Untersuchung: in PISA 2000 ist es die Lesekompetenz, in PISA 2003 die Mathematik. Darüber hinaus werden fächerübergreifende Kompetenzen der SchülerInnen erhoben, wie z.B. Problemlösen, Lernstrategien, Lernmotivation und Vertrautheit mit Informationstechnologien (PISA 2003) sowie ihre Wahrnehmung von Schule und Unterricht und Merkmale ihrer familiären Situation erfragt. Dieser Untersuchungsteil analysiert, inwieweit Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft mit den erbrachten Leistungen korrelieren.

2.1.1 Leseleistungen im internationalen Vergleich (PISA 2000)

Unter dem Begriff „Lesekompetenz“ versteht die OECD „[...] die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (vgl. ARTELT 2001: 11). Die Leistungen der SchülerInnen werden nach festgelegten Stufen der Lesekompetenz bewertet. Die „Expertenstufe“ stellt die höchste Kompetenzstufe (V) dar, sie erfordert vollständiges „textbezogenes Interpretieren“ von mit komplexen Informationen angereicherten Texten sowie kritisches und Hypothesen bildendes „Reflektieren und Bewerten“ von Texten. Die niedrigste Kompetenzstufe (I) ist die „Elementarstufe“, ihr zugeordnet werden „textbezogenes Interpretieren“ von Texten, deren Informationen aufgrund zahlreicher Wiederholung oder einfacher Textstruktur leicht zu erfassen sind, „Reflektieren und Bewerten“ von Texten, in denen Brücken geschlagen werden können zwischen Informationen aus dem Text und Alltagswissen, und denen eine ausdrückliche Anweisung zur Beachtung von zentralen Gesichtspunkten im Text voraus gegangen ist. Zwischen der „Elementar“- und der „Expertenstufe“ liegen die Kompetenzstufen II-IV. Die durchschnittliche Lesekompetenz deutscher SchülerInnen ist an der Grenze zwischen Kompetenzstufe I und II angesiedelt. Der erreichte Mittelwert der Fünfzehnjährigen in Deutschland beträgt im Bereich „Lesen“ 484 Punkte und liegt damit 16 Punkte unter dem OECD-Durchschnitt. Von insgesamt zweiunddreißig teilnehmenden Staaten erreicht Deutschland damit im Bereich „Lesen“ nur den 22. Platz (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001). Wie Abbildung 1 zeigt, gelangt ein vergleichsweise hoher Anteil deutscher SchülerInnen nicht einmal auf die niedrigste Kompetenzstufe, höhere Anteile lassen sich nur für Lettland, Brasilien, Mexiko und Luxemburg feststellen. In Zahlen bedeutet dies, dass 10 % deutscher SchülerInnen bereits an der Kompetenzstufe I scheitern, der Durchschnitt aller OECD-Mitgliedstaaten liegt bei 6 %. Nimmt man die 13 % der Schülergruppe hinzu, die sich auf

Kompetenzstufe I befinden, so kommt man zu dem Schluss, dass etwa 23 % der deutschen Jugendlichen nur über elementare Lesekompetenzen verfügen. Die Leistungen deutscher SchülerInnen unterliegen zudem einer breiten Streuung. Die Standardabweichung wird für die Leistungen der deutschen Fünfzehnjährigen mit 111 Punkten angegeben, auf der Gesamtskala aller Länder ist dieser Wert am höchsten. Mit anderen Worten: Der Leistungsabstand zwischen den 5 % der leistungsschwächsten und den 5 % der leistungstärksten SchülerInnen ist in keinem anderen Land so groß wie in Deutschland. Interessant sind auch die Ergebnisse aus der Schülerbefragung zu Lesehäufigkeiten und Einstellungen zum Lesen. 42 % der deutschen Schüler geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Damit steht Deutschland, was diesen Untersuchungsteil angeht, im negativen Sinne an der Spitze der OECD-Länder (vgl. ARTELT 2001: 17).

Prozentualer Anteil von Schülerinnen und Schülern unter Kompetenzstufe I und auf Kompetenzstufe V: Gesamtskala Lesen

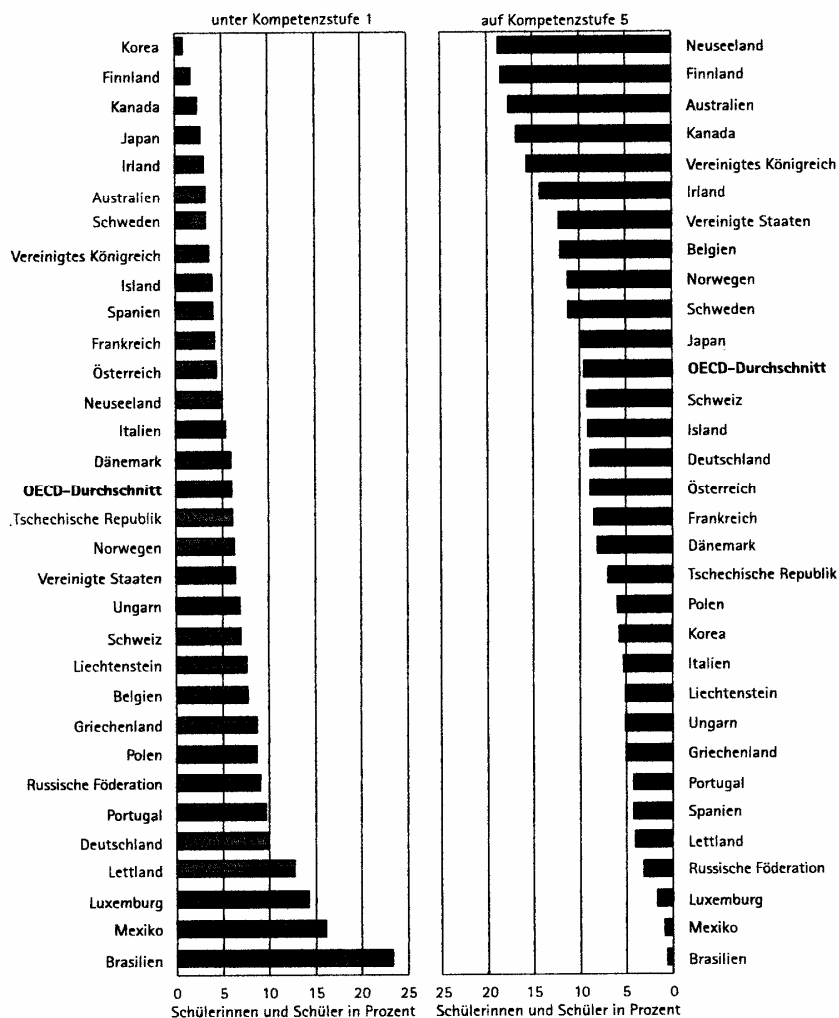


Abbildung 1: Anteil der SchülerInnen unter Kompetenzstufe I und auf Kompetenzstufe V in % im Kompetenzbereich „Lesen“ (aus: ARTELT 2001: 40).

2.1.2 Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb

Um einen differenzierten Blick auf die Lesekompetenz der untersuchten SchülerInnen zu erhalten, fächert PISA die Anteile der Fünfzehnjährige nach sozialer Schichtzugehörigkeit und erreichter Kompetenzstufe auf. Vergleicht man die gemessenen Leseleistungen von Fünfzehnjährigen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur, ergibt sich in Bezug auf die einzelnen OECD-Teilnehmerstaaten folgendes Bild:

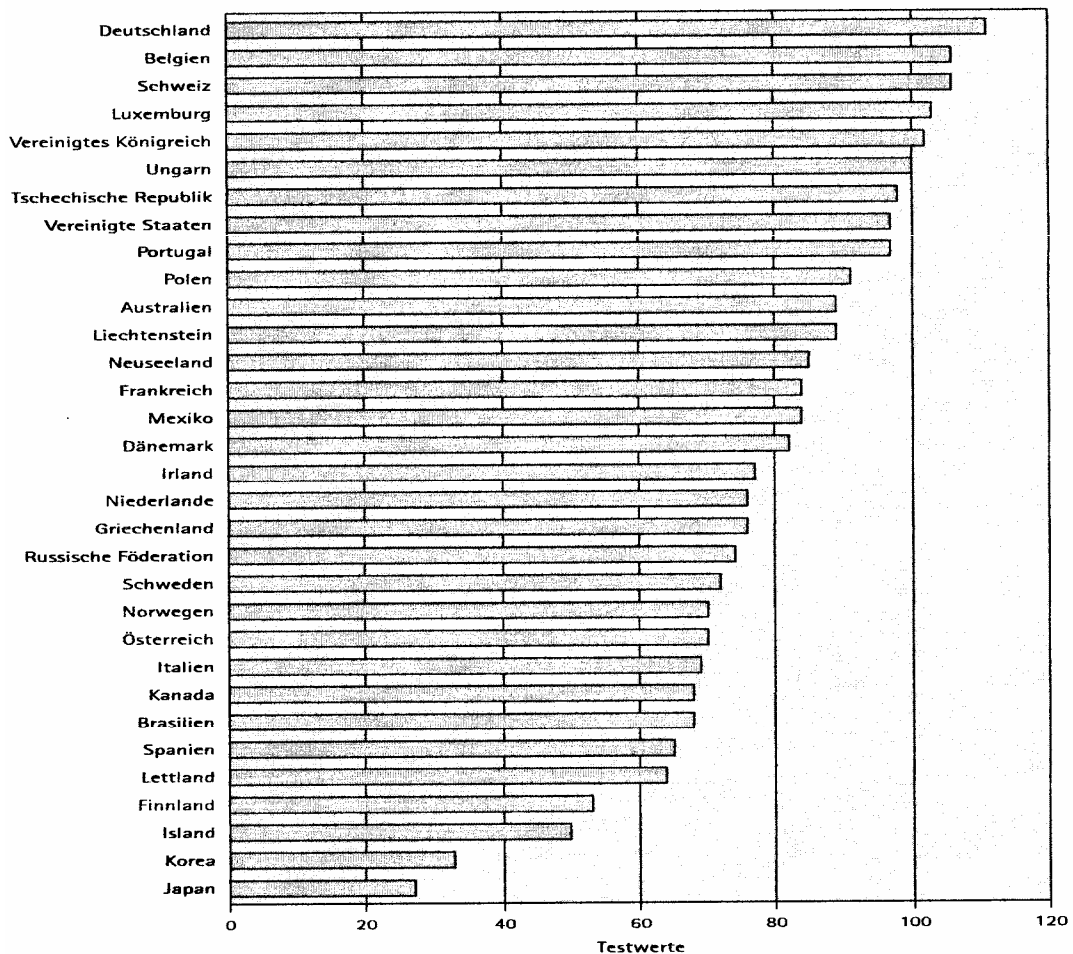


Abbildung 2: Unterschiede zwischen der mittleren Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen aus dem oberen und unteren Viertel der Sozialstruktur (aus: ARTELT 2001: 37).

Abbildung 2 verdeutlicht, dass Deutschland, Belgien und die Schweiz zu den Ländern mit den größten Unterschieden in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren sozialen Milieus zählen (in Deutschland macht diese Differenz mehr als eineinhalb Kompetenzstufen aus). Der Kompetenzerwerb ist in diesen Ländern im starken Maße von der sozialen Herkunft der SchülerInnen abhängig: In Deutschland gehören nur 10 % der Jugendlichen aus Familien der höchsten Sozialschicht der Gruppe von Lesern mit elementaren Kompetenzen an (Kompetenzstufe 1 und darunter), in anderen Sozialschichten liegt ihr Anteil bereits ein wenig höher (20-30 %), in der Gruppe der Kindern von un- und an-

gelernten Arbeitern beträgt er fast 40 % (vgl. STANAT ET AL. 2003: 57). Deutschland übertrifft damit sogar die USA, die, obwohl sie für große soziale Disparitäten in den Bildungschancen bekannt sind, niedrigere sozial bedingte Leistungsunterschiede verzeichnen. Ein Beispiel dafür, dass zwischen sozialer Herkunft und Erwerb von basalen Kompetenzen trotz hohem Leistungsniveau ein weniger straffer Zusammenhang bestehen kann, liefern die Länder Island, Finnland sowie Korea und Japan. Für die europäischen Länder Island und Finnland werden die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen aus Familien des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur mit ca. 50 Punkten angegeben, dies ist weniger als die Hälfte des deutschen Wertes. Offensichtlich sind diese Länder trotz vergleichbarer sozialer Zusammensetzung der Bevölkerung erfolgreicher in ihren Bemühungen, die sich auf den Bildungserfolg niederschlagenden Effekte sozialer Herkunft zu kompensieren. Dies ist im Regelfall das Ergebnis einer erfolgreichen Strategie zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit niedrigem Sozialstatus.

In Deutschland spiegeln sich die sozialen Disparitäten in der Verteilung der Fünfzehnjährigen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I wider (vgl. Abbildung 3). Am stärksten kommen die sozialen Unterschiede beim Besuch des Gymnasiums zum Vorschein. Diese Schulart wird von 50 % der Fünfzehnjährigen aus Familien der oberen Dienstklassen und nur von 10 % derer aus Arbeiterfamilien besucht. Spiegelbildlich dazu beträgt die Anzahl der HauptschülerInnen aus Familien der oberen Dienstklasse 10 %, 40 % der HauptschülerInnen stammen jedoch aus Familien von ungelernten Arbeitern (vgl. ARTELT 2001: 35).

15-Jährige nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsgang

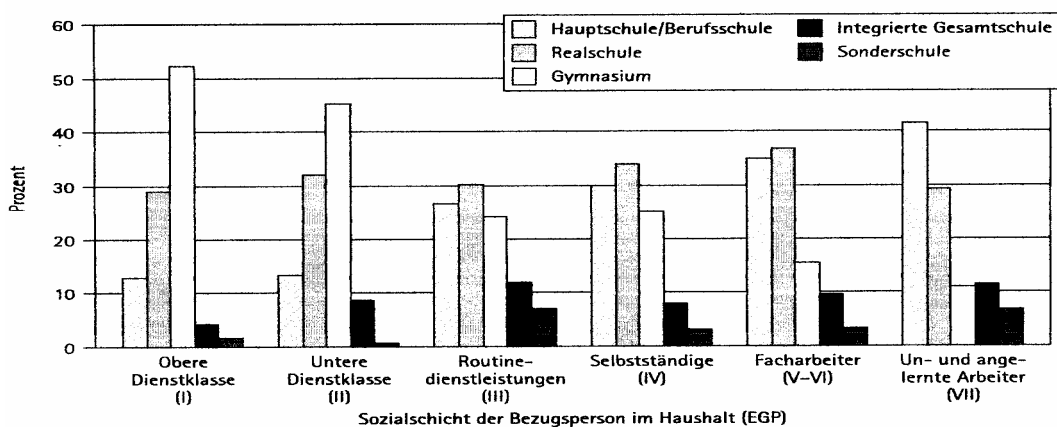


Abbildung 3: Fünfzehnjährige SchülerInnen in Deutschland aufgeschlüsselt nach sozialem Status und Bildungsgang in Prozent (aus: ARTELT 2001: 35).

2.1.3 Migrationshintergrund und Kompetenzerwerb

PISA hat die Leistungen der Fünfzehnjährigen im Bereich „Lesen“ nicht nur in Bezug auf die soziale Schichtzugehörigkeit der Jugendlichen untersucht, sondern ihre erreichten Kompetenzniveaus zusätzlich auch nach dem jeweiligen Migrationsstatus der Familie analysiert. Für Deutschland stellt PISA Folgendes fest: Bei der Betrachtung der Leistungsergebnisse der Fünfzehnjährigen im Bereich „Lesen“ nach dem Migrationsstatus der Familie ergeben sich zunächst keine Abweichungen in der Verteilung auf die Kompetenzstufen zwischen Jugendlichen, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden, und Fünfzehnjährigen, die aus national gemischten Familien stammen. Im Falle von Kindern, die aus zugewanderten Familien kommen (beide Elternteile immigriert) - ihr Anteil an der Gruppe der extrem schwachen Leser beträgt 20 % - sieht die Relation anders aus. Annähernd 50 % der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien erreichen im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I (vgl. ARTELT 2001: 39). Die Autoren des PISA-Konsortiums führen die schlechten Leistungen der Migrantenjugendlichen nicht auf kulturelle Distanz und soziale Faktoren zurück, sondern sehen ihre Ursache in der mangelhaften Beherrschung der deutschen Sprache: *„Vergleicht man also Jugendliche, die deutschsprachige Texte ähnlich gut lesen können, ist keine Benachteiligung von Kindern aus Zuwandererfamilien mehr zu beobachten. Demnach stellt für diese Gruppe die Beherrschung der Verkehrssprache die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere dar“* (STANAT 2003: 57). Die sprachlichen Defizite wirken sich wiederum auf andere Leistungsbereiche wie jene der Mathematik und Naturwissenschaften aus. Was die Verteilung der Fünfzehnjährigen nach dem Migrationshintergrund der Familie auf die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe anbelangt, so gehen aus der PISA Studie deutlich strukturelle Unterschiede hervor (vgl. Abbildung 4 sowie Kapitel 2.2).

15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang ohne Sonderschüler (in %)

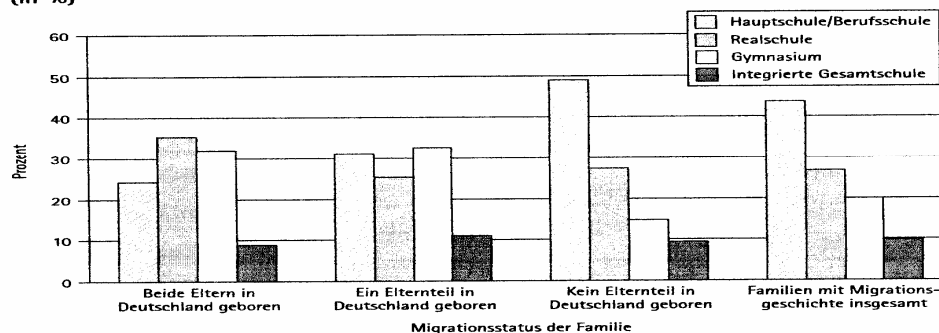


Abbildung 4: Die Gruppe der fünfzehnjährigen SchülerInnen in Deutschland aufgegliedert nach Migrationshintergrund der Familie und der besuchten Schulart ohne Hinzunahme der SonderschülerInnen (aus: ARTELT 2001: 38).

2.1.4 Lernstrategien

Wie bereits angemerkt, wurden bei der PISA-Studie auch Lernstrategien und Lernmotivation der SchülerInnen untersucht. Die Autoren ARTELT ET AL. widmen sich in ihrer Darstellung „*Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000*“ genau diesem Untersuchungsteil und stellen die bei PISA erhobenen Zusammenhänge zwischen folgenden Komponenten dar: 1. Lernleistungen / Persönlichkeitsmerkmale, 2. Persönlichkeitsmerkmale / sozioökonomischer Hintergrund, 3. Persönlichkeitsmerkmale / Migrationshintergrund, 4. Persönlichkeitsmerkmale / Leseleistungen³. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

a.) *Lernleistungen / Persönlichkeitsmerkmale*

Merkmale, die sich als für die Leistungsergebnisse bedeutsam erweisen, betreffen die Bereiche Lernstrategien, Motivation, Selbstkonzept (Selbstbewusstsein) und Neigung. Die PISA-Ergebnisse zeigen auf, dass in Bezug auf Lernstrategien Memorieren eine geringere Effektivität hat als inhaltlich strukturierende Strategien sowie Planung und Kontrolle der eigenen Leistungen. Ferner stellt PISA fest, dass für erfolgreiches Lernen Faktoren wie intrinsische oder extrinsische Motivation, Interesse, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer sowie hohes Selbstvertrauen in Verbindung mit einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung sind.

b.) *Persönlichkeitsmerkmale / sozioökonomischer Hintergrund der SchülerInnen*

Hinsichtlich der Korrelierung von Persönlichkeitsmerkmalen mit dem sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen lassen sich folgenden Aussagen treffen:

- SchülerInnen aus den höheren sozioökonomischen Gruppen verwenden in den meisten Ländern häufiger Kontrollstrategien, bei den Memorierstrategien sind hingegen keine eindeutigen Differenzen erkennbar.
- SchülerInnen aus den höheren sozioökonomischen Gruppen sind in den meisten Ländern mehr interessiert am Lesen und zeigen ein größeres Selbstbewusstsein in der Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
- SchülerInnen mit hohem sozioökonomischem Status tendieren in etwa der Hälfte der Länder zu wettbewerbsorientiertem Lernen. SchülerInnen mit niedrigem sozio-

³ Auf die Gegenüberstellung der Kategorien „Persönlichkeitsmerkmale vs. Geschlecht“ sowie „Persönlichkeitsmerkmale vs. Leseleistungen“ wird aus inhaltlichen Gründen verzichtet.

ökonomischem Status präferieren in etwa der Hälfte der Länder stärker das kooperative Lernen.

c.) *Persönlichkeitsmerkmale / Migrationshintergrund*

Die Korrelierungsanalyse der Persönlichkeitsmerkmale der SchülerInnen mit dem Faktor Migrationsstatus hat folgendes Ergebnis:

- Einheimische SchülerInnen weisen in Deutschland fast keine anderen Lernmerkmale als Schüler mit Migrationshintergrund auf. Die einzige statistisch signifikante Differenz besteht in der Favorisierung kooperativer Lernformen.
- Obwohl SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie vergleichsweise schlechte Ergebnisse erzielten, wird deutlich, dass sie über bessere Lernvoraussetzungen in Bezug auf Motivation, Selbstvertrauen und Lernstrategien verfügen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.
- Die Motivation ist bei zugewanderten SchülerInnen (wie in vielen anderen Ländern auch), angeregt von der Hoffnung auf Chancenerhöhung, stärker ausgeprägt.
- Das Leseinteresse von Kindern mit Migrationshintergrund weicht bei Berücksichtigung der Möglichkeiten aufgrund des sozialen Hintergrunds nicht wesentlich von dem einheimischer Kinder ab.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Migrantenkinder offenbar die meisten positiven Lernmerkmale aufweisen. Sie haben sogar bessere Lernvoraussetzung als im Inland geborene SchülerInnen, herausragend sind sie in den Bereichen Motivation, Selbstvertrauen, Lernstrategien. Die niedrigen Leistungsergebnisse der Migrantenkinder resultieren folglich nicht aus der Beschaffenheit ihrer Persönlichkeitsmerkmale, sie sind vielmehr das Ergebnis einer nicht ausreichenden Lesekompetenz und einer unterproportionalen Beteiligung an Bildungsgängen. Die Gegenüberstellung von „Lernleistung vs. Persönlichkeitsmerkmale“ belegt, dass strukturiertes, planvolles und kontrolliertes Lernen erfolgsversprechender ist, als es Memorierungsstrategien sind. Dieser Gesichtspunkt wird in den folgenden Kapiteln an unterschiedlichen Stellen aufgegriffen, insbesondere zur Beschreibung von frühen Lernprozessen und Möglichkeiten der Sprachförderung.

2.1.5 PISA 2003

Der Schwerpunkt der zweiten PISA-Untersuchung von 2003 liegt auf der Domäne Mathematik. Im Bereich der Lesekompetenz erreichen die deutschen SchülerInnen einen Mittelwert von 491, der internationale Mittelwert beträgt 494 Punkte. Deutschland wird von neunundzwanzig teilnehmenden Ländern auf der Grundlage dieser erreichten Punktzahl an

Platz 19 angeführt (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001). Dabei muss Erwähnung finden, dass der internationale Mittelwert aufgrund einer anderen Länderkonstitution und Leistungsschwankungen in einigen Ländern gegenüber dem Mittelwert von 2000 um sechs Punkte geringer ist. Spitzenreiter sind wieder die Länder Finnland (543 Punkte, Platz 1), Korea (534 Punkte, Platz 2) und Kanada (528 Punkte, Platz 3). Im Vergleich zu 2000 hat der Mittelwert für Deutschland um 7 Punkte zugenommen, dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant. Was die Leistungsergebnisse der SchülerInnen in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung betrifft, so zeigt sich auch bei PISA 2003 ein enger Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten. Wie PISA 2000 für die Lesekompetenz analysiert, befinden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht auf demselben mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzniveau wie ihre deutschen MitschülerInnen. Insgesamt haben sich in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften Verbesserungen eingestellt. Diese Entwicklung kann man als das Ergebnis einer bereits im Jahre 1997 durch die Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMMS („Third International Mathematics and Science Study“) aufgedeckten und seitdem bewusst gewordenen Problemlage sowie den daran anschließenden didaktischen Kompensationsmaßnahmen sehen. Im Kompetenzbereich Lesen ist allerdings kein Leistungszuwachs gegenüber den Ergebnissen von 2000 zu erkennen (vgl. PRENZEL ET AL. 2004).

Aus den Ergebnissen der PISA-Studie von 2003 sind folgende Schlüsse zu ziehen: Die Notwendigkeit einer systematischen Förderung der Lesekompetenz ist in Deutschland, insbesondere vor dem Hintergrund der engen Kopplung von sozialen Faktoren und Kompetenzdifferenzen, weiterhin evident. Unverändert ist auch der Bedarf an Förderkonzeptionen für SchülerInnen, deren Geburtsort ein anderer als Deutschland ist oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind.

2.2 Zur Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

„Wie viele Ausländer leben in Deutschland?“ fragt Felix BERTH in der Süddeutschen Zeitung in seinem Artikel „Kleine Revolution der Amtsstatistik“ (SZ, 6. Juni 06). Den Angaben des Statistischen Bundesamtes zufolge wohnten Ende 2004 7,3 Millionen Ausländer in der BRD, also deutlich weniger als 10 % der Gesamtbevölkerung von 82,5 Mio. Men-

schen. Die Richtigkeit dieser Zahlen haben die amtlichen Statistiker inzwischen selbst in Zweifel gezogen und haben nun in dem demnächst veröffentlichten Mikrozensus 2005 berechnet, dass ca. jeder fünfte Bewohner der BRD selbst immigriert ist oder von zugewanderten Eltern/ Großeltern abstammt. Die Gesamtzahl der Menschen mit Migrationshintergrund beträgt damit mehr als 15 Mio. Diese mehr als doppelt so hohe statistische Differenz (7,3 vs. 15 Mio.) führt BERTH auf die „Unschärfen der amtlichen Statistik“ zurück. In der Statistik zählt jeder Mensch, der eingebürgert wird, als Deutscher, darin eingeschlossen sind beispielsweise auch Russlanddeutsche oder Kinder aus binationalen Ehen. Die Statistik trifft also nur eine Aussage darüber, ob eine Person einen deutschen Pass besitzt, den Migrationsstatus legt sie nicht dar. Ferner gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund, das Statistische Bundesamt fasst unter diese Kategorie beispielsweise folgende Gruppierungen zusammen: 1. Ausländer (Ausländer der 1. Generation, Ausländer der 2. und 3. Generation), 2. Deutsche mit Migrationshintergrund (zugewanderte Deutsche mit Migrationshintergrund wie Spätaussiedler, eingebürgerte zugewanderte Ausländer, nicht zugewanderte Deutsche mit Migrationshintergrund, wie z.B. Kinder zugewanderter Spätaussiedler, eingebürgerte nicht zugewanderte Ausländer, Kinder zugewanderter oder in Deutschland geborener, eingebürgerter ausländischer Eltern etc.) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2006: 74).

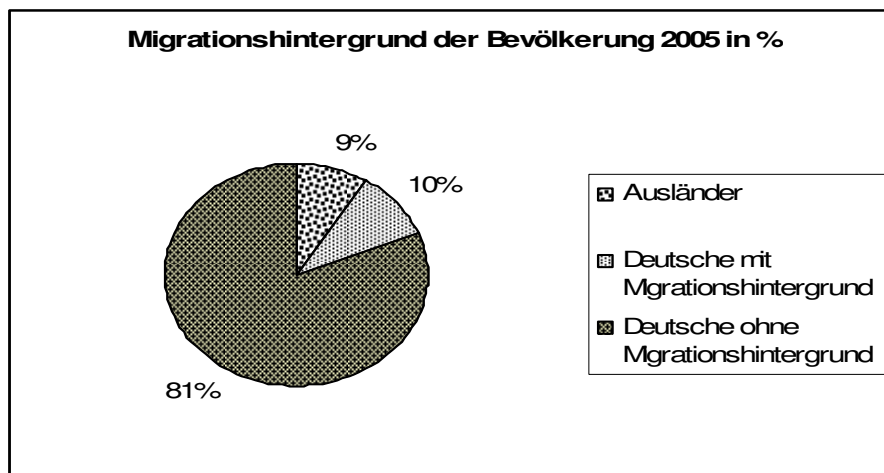


Abbildung 5: Migrationshintergrund der Bevölkerung in %. Ergebnisse des Mikrozensus 2005 (eigene Darstellung nach STATISTISCHES BUNDESAMT 2006: 75).

Die neuen Berechnungen des Statistischen Bundesamtes lassen darauf schließen, dass die Schulen zukünftig mit geburtenstarken Jahrgängen von Migrantenkinder rechnen müssen: bei Kinder bis zu sechs Jahren macht der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bereits ein Drittel aus (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2006: 77). Dies ist besonders für den Elementarbereich relevant: Jedes dritte Kindergartenkind hat Eltern, die nach

Deutschland immigriert sind. In Westdeutschland und in Städten wird dieser Wert noch übertroffen. In vielen städtischen Kindergärten sind Quoten von 50 % der Regelfall.

Was die Verteilung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund betrifft, so untermauern die Zahlen des Mikrozensus die von PISA geäußerte Kritik, die deutschen Schulen würden nicht hinreichend in die höhere Qualifizierung von MigrantInnen investieren: Im Schuljahr 2003/ 2004 schlossen nur 8,9 % aller vom Statistischen Bundesamt als „ausländisch“ definierten SchülerInnen gegenüber 24,3 % aller deutschen SchülerInnen mit der allgemeinen Hochschulreife ab. Dafür bestanden 40,9 % der ausländischen SchülerInnen gegenüber 23,5 % der deutschen Schülerschaft die Hauptschulprüfung (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2005a). Dieses Gefälle im Bildungssystem ist spätestens seit PISA bekannt. Trotz des allgemeinen Konsenses hinsichtlich des Reformbedarfs, werden in den Medien jedoch immer wieder Meinungen kundgetan, die das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems mit dem hohen Anteil von MigrantenschülerInnen zu begründen suchen. Die Äußerung des Bayrischen Ministerpräsidenten Edmund STOIBERS, der die Ursachen für die schlechten PISA-Ergebnisse an den Migrantenkinder selbst festmacht („*Die können ja kein Deutsch*“)⁴, spiegelt diese Tendenz im öffentlichen Denken wider. Gegen diese Annahme spricht zunächst einmal, dass bei PISA zahlreiche Länder Spitzenpositionen erzielten, die traditionelle Einwanderungsländer sind oder einen mit Deutschland vergleichbaren hohen Anteil an Migranten aufweisen⁵. Ferner würde nach Einschätzung des Schulforschers Klaus KLEMM die Bundesrepublik im Bereich Lesekompetenz nur zwei Plätze gut machen, wenn man die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus dieser Erhebung ausschließen würde⁶. Indem die MigrantenschülerInnen selbst zur Ursache des Problems gemacht werden, wird automatisch von den strukturellen Mängeln des Bildungssystems abgelenkt, die Folge ist die Skandalisierung ihrer Bildungssituation. Stimmen wie die von Susanne GASCHKE in der ZEIT unter dem Titel „*Sprachlos bunt: Was kann das Bildungswesen den Abschottungstendenzen ihrer Familien entgegensetzen?*“ (DIE ZEIT, 21/2001) oder Meinungen wie die der Autoren der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG, die von der „*Distanz vieler Migranten zum deutschen Bildungssystem*“ sprechen (SZ, 02.03.02) entlasten das deutsche

⁴ Stoiber indirekt zitiert in SCHULZE/ SOJA (2004).

⁵ Klassische Einwanderungsländer wie Kanada, Australien, Neuseeland oder die USA erzielten bei den PISA-Untersuchungen aus den Jahren 2000 und 2003 weitaus bessere Ergebnisse als Deutschland. So kam Kanada bei PISA 2000 im Bereich Lesekompetenz auf Platz 3, Australien auf Platz 4, Neuseeland auf Platz 5 und die USA auf Platz 15 (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001).

⁶ Diese Berechnung ist dem Vortrag von Klaus KLEMM entnommen, den er am 14. Juni 2002 auf der Tagung „*PISA. Herausforderung für Migrations- und Bildungspolitik*“ in Köln gehalten hat.

Bildungswesen und kulturalisieren die Bildungsdiskussion (vgl. SCHULZE/ SOJA 2003: 197).

Derartige mediale Verzerrungen häufen sich, wenn es um Fragen des Kindergartenbesuchs von ausländischen Kindern geht. Seitdem in der PISA-Studie aufgedeckt wurde, dass schulische Schwierigkeiten von Migrantenkindern in erster Linie die Folge von sprachlichen Defiziten sind, kursiert in den Medien immer wieder die Vermutung, zu wenige Migranteltern würden ihre Kinder in den Kindergarten schicken, was wiederum der Grund für die geringe Sprachkompetenz sei. Dieses „vermeintliche“ Wissen deckt sich nicht mit den Statistiken etwa des Mikrozensus von 2002. Die bundesweiten Zahlen lassen deutlich erkennen, dass die Kindergartenbesuchsquote von Migrantenkinder (42,3 %) nicht wesentlich vom Gesamtdurchschnitt (47,5%) (Mikrozensus 2000) abfällt (vgl. INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2002: 193). In Anbetracht der aufgeregten Diskussion um die Bildungssituation von ausländischen Kindern, die – wie gezeigt wurde - einige Fehleinschätzungen mit sich führt, lohnt sich ein Blick in die Statistik.

2.2.1 Verteilung der ausländischen SchülerInnen auf die allgemein bildenden Schulen insgesamt

Die Zahl der ausländischen SchülerInnen, die die allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Deutschland besucht, betrug im Jahr 2000 1,16 Mio. Dies entspricht 9,1 % aller SchülerInnen dieses Jahres. Seit dem Jahr 1991 stieg ihre Zahl ausgehend von 1,01 Mio. um 150.000 (14,9 %) an. Der Höchststand des Zeitraumes 1991-2000 wurde im Jahre 1997 mit knapp 1,18 Mio. erreicht (vgl. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002: 11). Die neuesten Daten zu den Anteilen von Migrantenkindern an den Schulbesuchsraten aus dem Schuljahre 2004/2005 lauten: Allgemeinbildende Schulen (inklusive Sonderschule, Abendschulen, Vorklassen und Schulkindergärten) 9,9 % (951.300), berufliche Schulen 6,9 % (191.400). Das Herkunftsland der Mehrzahl der ausländischen SchülerInnen an allgemein bildenden Schulen ist die Türkei. Der Anteil dieser Gruppe an allen ausländischen SchülerInnen belief sich im Schuljahr 2004/2005 auf 43,4 % (411.641) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2005b). Die weitere Verteilung der SchülerInnen nach Herkunftsland setzte sich wie folgt zusammen (Schuljahr 2004/2005) (vgl. Abbildung 6):

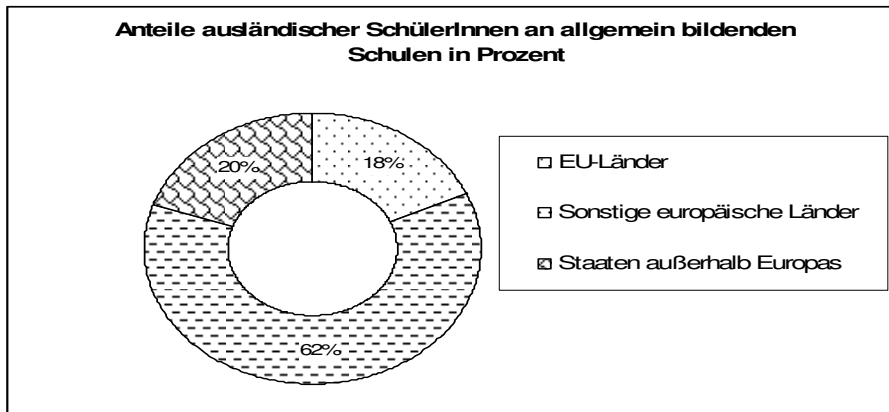


Abbildung 6: Ausländische SchülerInnen nach Staatsangehörigkeit in allgemein bildenden Schulen (eigene Darstellung nach STATISTISCHES BUNDESAMT 2005b).

Abbildung 6 legt dar, dass 173.614 (18,2 %) SchülerInnen aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union stammen (Stand: Schuljahr 2004/ 2005). In dieser Gruppe kommen auf Italiener mit 63.617 (6,7%) und Griechen mit 33.244 (3,5%) SchülerInnen die größten Anteile. 62,1 % der SchülerInnen kommen aus anderen europäischen Staaten, davon werden rund 106.000 von den Staaten des ehemaligen Jugoslawien und 24.561 von der russischen Föderation gestellt (2,6 %). Die Staatsangehörigkeit von Ländern außerhalb Europas besitzen 187.152 SchülerInnen (19,6%) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2005b).

Die ausländische Schülerschaft verteilt sich in ihrer Quantität sehr unterschiedlich auf die einzelnen Bundesländer. Etwa 70 % konzentrieren sich auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen und Bayern (Schuljahr 2002/2003). Der Hauptanteil entfällt mit knapp 363.000 (31,5 %) (ein Drittel aller in Deutschland lebenden ausländischen Kinder und Jugendlichen) auf das Land Nordrhein-Westfalen. Was die Anteile der ausländischen Schülerschaft an der Gesamtschülerschaft an allgemein bildenden Schulen anbelangt, so stand im Jahre 2002 das Bundesland Hamburg (19,8%) an der Spitze des Rankings, gefolgt von Berlin (16,1 %), Bremen (15,6 %), Hessen (14,7 %), Nordrhein-Westfalen (13,3 %) und Baden-Württemberg (12,7%). Die niedrigsten Anteile der westlichen Bundesländer wiesen Schleswig-Holstein (5,3 %), Niedersachsen (7,5 %), Rheinland-Pfalz (7,7 %), und Bayern (8 %) auf. Die übrigen östlichen Bundesländer verzeichneten trotz steigender Tendenz unterdurchschnittliche Ausländeranteile und werden aus diesem Grunde hier nicht aufgeführt (vgl. BERICHT DER INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE 2005: 50).

2.2.2 Verteilung der ausländischen SchülerInnen auf die Schularten Gymnasium, Real-, Haupt- und Sonderschule

Die folgende Analyse bezieht sich auf die Verteilung der ausländischen Schüler auf die vier Schularten Haupt-, Real- und Sonderschule sowie Gymnasium. Auf eine Betrachtung der Grundschule wird aus demografischen Gründen verzichtet: „Denn unter der unter 21-jährigen ausländischen Bevölkerung ist die Gruppe der 6- bis unter 11-jährigen etwas stärker vertreten als unter der deutschen“ (vgl. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002: 20), was bedeutet, „dass die ausländischen Schüler zu einem größeren Anteil die Grundschule und folglich zu einem geringeren die übrigen Schularten besuchen“ (vgl. STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2002: 20).

Die ausländischen SchülerInnen verteilen sich auf den Sekundarbereich wie folgt (vgl. Abbildung 7): (Die Kategorie „Sonstige“ umfasst v.a. Privatschulen, wie z.B. die Freien Waldorfschulen).

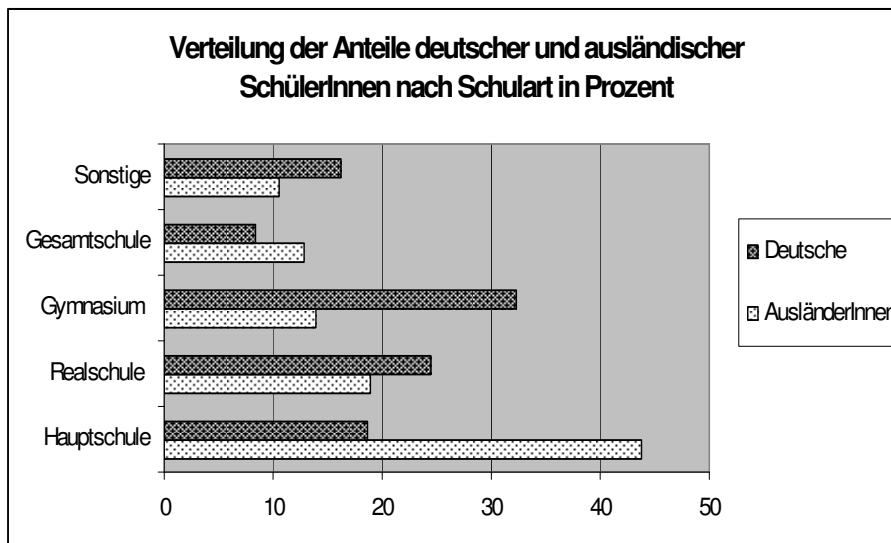


Abbildung 7: Ausländische und deutsche SchülerInnen in den allgemein bildenden Schularten der Sekundarstufe I in den Jahren 2002/2003 (eigene Darstellung nach BERICHT DER INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE 2005: 51).

Aus Abbildung 7 wird ersichtlich, dass der Anteil ausländischer SchülerInnen an den Haupt- und Sonderschulen ungleich höher als der von deutschen SchülerInnen ist (43,8 vs. 18,6 %). In einem unausgewogenen Verhältnis stehen auch die Besuchsquoten des Gymnasiums: Nur 13,9 % der ausländischen Kinder und Jugendlichen (gegenüber 32,3 % der deutschen Schülerschaft) konnten 2002/2003 das Gymnasium besuchen. Beim Besuch der Realschule sind diese Diskrepanzen nicht derartig stark ausgeprägt (18,9 % der ausländischen Jugendlichen vs. 24,5 % der deutschen SchülerInnen). Was diese Grafik nicht zeigt,

ist der hohe Anteil ausländischer Kinder und Jugendlichen an den Sonderschulen. In den Schuljahren 2004/2005 betrug er 15,9 % (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2005c), im Förderbereich „Lernen“ sogar 19 % (vgl. BERICHT DER INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE 2005: 52). Den höchsten Anteil ausländischer SchülerInnen an Sonderschulen weist mit 33 % Hamburg auf, an zweiter und dritter Stelle stehen Hessen mit 26 % und Baden-Württemberg mit 25 %. Die niedrigsten Anteile haben Schleswig-Holstein (8%), Rheinland-Pfalz und Bayern (jeweils 13 %) (vgl. INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG 2005: 52).

Die hohe Beteiligung von ausländischen Kindern an Sonderschulen hat ihre Ursache in der Überproportionalität realisierter Sonderschulaufnahmeverfahren. Eng damit verknüpft ist die häufige Zurückstellung von Migrantenkindern bei der Einschulung und das daraus folgende Überalterungsproblem von Kindern in der Grundschule, das häufig als Legitimationsgrund für die Einleitung eines Sonderschulaufnahmeverfahrens herangezogen wird. Außerdem werden bei der Zuweisungsentscheidung für eine Schulart sprachliche Defizite von Kindern oft als generelle Lernschwierigkeiten und nicht als die eigentlichen Ursachen für schulische Probleme interpretiert. In der Fachliteratur spricht man in diesem Kontext von „institutioneller Diskriminierung“ (z.B. SCHULZE/ SOJA (2003)). RADTKE und GOMOLLA haben in ihrer Studie veranschaulicht, wie Migrantenkindern an den „Gelenkstellen“ des Bildungssystems (Einschulung, Übergang zu weiterführenden Schulen, Sonderschulaufnahmeverfahren) kategorisch benachteiligt werden (vgl. GOMOLLA/ RADTKE 2002). Wie hoch das Risiko für Migrantenkinder gegenüber deutschen Kindern ist, eine Zuweisung zur Sonderschule zu erhalten, hat Reimer KORNMANN mit Hilfe eines „Relativen Risiko-Index“ (RRI) berechnet. KORNMANN gelangt zu dem Schluss, dass das Risiko für die Gruppe der ausländischen SchülerInnen im bundesweiten Durchschnitt fast doppelt so hoch ist wie das der Gruppe der deutschen SchülerInnen (vgl. KORNMANN 2003: 82f.).

2.2.3 Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund an Kindertageseinrichtungen

Ende des Jahres 2000 wurden in Deutschland 485.690 ausländische Kinder im Alter von bis zu 8 Jahren registriert, die noch nicht schulpflichtig waren. Im Frühjahr 2003 waren es bereits 514.000 ausländische Vorschulkinder, die Mehrheit von ihnen wurde in Deutschland geboren (bei den unter 6-jährigen 87 %). Die bundesweiten Zahlen des Mikrozensus 2000 (übrigens die ersten Daten, die Aussagen zum Ausländeranteil im Elementarbereich erlaubten) haben die Annahme widerlegt, dass Eltern ausländischer Herkunft ihre Kinder

weniger häufig in Kindergärten anmelden würden. Auch die Zahlen des Mikrozensus 2003 verdeutlichen, dass die Kindergartenbesuchsrate ausländischer Kinder in allen Altersstufen nicht wesentlich niedriger ist als die der deutschen und ausländischen Kinder insgesamt. Besonders signifikant ist die hohe Beteiligung von Kindern ausländischer Herkunft an Vorschuleinrichtungen in der Altersstufe der 5- bis 6-jährigen. Zwei Gründe werden für diesen Umstand genannt: zum einen die bereits angesprochene überproportional häufige Zurückstellung von ausländischen Kindern bei der Einschulung und der damit verbundene obligatorische Besuch der Vorschule, zum anderen Angebote der vorschulischen Erziehung wie Vorklassen oder Schulkindergärten, die in der Regel kostenfrei sind und für Migrantenerlern aufgrund der oft niedrigen Einkommen einen finanziellen Anreiz bieten.

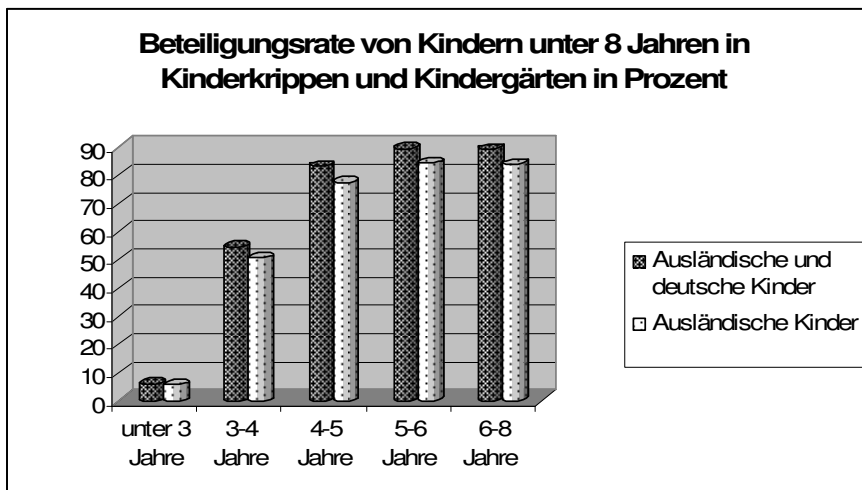


Abbildung 8: Beteiligung von deutschen und ausländischen Kindern an Kinderkrippen und Kindergärten im Jahre 2003 (eigene Darstellung nach STATISTISCHES BUNDESAMT MIKROZENSUS 2003).

2.2.4 „Verschlungene“ Bildungswege

Der hier angestellte Vergleich der Bildungsbeteiligung von ausländischen und deutschen Kindern im Schulsystem der BRD unterstreicht das Urteil der PISA-Kommission, nach dem die Förderung und schulische Bildung von Migrantenkinder in Deutschland auf bildungspolitischer Ebene marginalisiert wird. Dennoch ist einzuräumen, dass sich auch eine leichte Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Migranten eingestellt hat. Dies wird ersichtlich an der Anzahl der Bildungsabschlüsse, die in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen sind, sowie an der steigenden Anzahl türkischer Studierender an deutschen Hochschulen (im Jahre 1975 4.280, im Jahre 1997 21.000) (vgl. AUERNHEIMER 2003: 199). SCHULZE/ SOJA sprechen von einer neuen „Schicht junger AkademikerInnen“ unter den Einwanderern, deren Erforschung aber aufgrund der problemorientierten Forschungshal-

tung weitgehend ausgeklammert bleibt (vgl. SCHULZE/ SOJA 2003: 200f.). Führt man sich diese zwei Aspekte vor Augen, eben die gute Ausbildungssituation und Qualifizierung einer Gruppe an jungen Menschen mit Migrationshintergrund auf der einen Seite, und die Überrepräsentation von ausländischen SchülerInnen an Haupt- und Sonderschulen auf der anderen Seite, so zeigt sich ganz deutlich, wie sich hier die Schere hinsichtlich der Bildungsbeteiligung öffnet. Die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund fallen extrem unterschiedlich aus und sind in den wenigsten Fällen geradlinig. Wie eine Untersuchung an der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt) ergab⁷, folgen die Bildungsverläufe der ausländischen SchülerInnen keinem steten Aufwärtstrend, sondern sind in sich „verschlungen“. Viele der im Rahmen des Projektes befragten türkischen Frauen gaben beispielsweise an, dass sie die allgemeine Hochschulreife nicht auf direktem Wege über die Gesamtschule oder das Gymnasium, sondern über die alternative Reihenfolge Hauptschule – Realschule – Gesamtschule erworben haben (vgl. SCHULZE/ SOJA 2003: 203). Darin zeigt sich, dass es durchaus eine Gruppe an stark motivierten Migrant*innen Jugendlichen gibt, die viele Schulwechsel und erschwerte Bedingungen in Kauf nimmt, um hoch qualifizierende Bildungsabschlüsse zu erreichen. Die Tatsache, dass eine zunehmende Anzahl ausländischer junger Menschen die spezifischen Hürden des Bildungssystems erfolgreich bewältigt, demonstriert ihre hohe Bildungsmotivation und ihre enormen Aufstiegswünsche.

2.3 Der Weg zum Einwanderungsland: Ein historischer Überblick

„Man rief Arbeitskräfte, aber es kamen Menschen“ (MAX FRISCH)

Die aufrüttelnden Befunde der internationalen Vergleichsstudien und der bundesamtlichen Statistiken zur Bildungsbeteiligung von Migrant*innen Kindern deuten darauf hin, dass die Bildungseinrichtungen in Deutschland es offenbar noch nicht „gelernt“ haben, mit sozialer und kultureller Heterogenität derart umzugehen, dass Chancengleichheit gewährleistet ist. Trotz der seit Mitte der 70er existierenden und mit der Anwerbepolitik der 50er Jahre beginnenden kulturellen, sprachlichen und religiösen Vielfalt ist die pädagogische Praxis nach wie vor stark monokulturell geprägt. Dieser Umstand hängt eng mit einer jahrzehntelang praktizierten Integrationspolitik des „Laissez-Faires“ zusammen, die v.a. wegen der

⁷ Im Rahmen des von der GEW finanzierten, auf 3 Jahre angelegten Projekts *„Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlichen im urbanen Alltag“* wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Köln mit Hilfe eines Fragenbogens zu ihrer Bildungs- und Ausbildungsbiografie befragt.

Nichtanerkennung des Einwanderungsstatus keine Wandlung hin zu einer nachhaltigen Integrationspolitik erfahren durfte. Die Folge war eine strukturelle Benachteiligung von Migranten in Bildungs- und Beschäftigungsbereichen sowie ihre unzureichende gesellschaftliche und politische Teilhabe. Die folgenden Kapitel geben einen Überblick über die Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg und zeigen, dass der Weg zu einer umfassenden Integrationspolitik viele Jahre lang verstellt war und erst mit einem Paradigmenwechsel in der Migrationspolitik vor kurzer Zeit eingeschlagen werden konnte.

2.3.1 Phase der aktiven Anwerbung (1955-1973)

Betrachtet man die demografische Entwicklung in der BRD nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs bis heute, so fällt auf, dass zwischen 1949 und 1970 eine regelrechte Bevölkerungsexplosion eingetreten ist. Der Bevölkerungszuwachs betrug in diesem Zeitraum 23 %, die Bevölkerung stieg von 49,2 auf 60,5 Millionen. Die Gründe für diesen enormen Bevölkerungszuwachs lagen im Geburtenüberschuss und in einer positiven Wanderungsbilanz. Letzteres trug zu einem Zuwachs um ca. 5,7 Millionen Menschen bei. Der Zuwanderungsstrom erwuchs aus der Ansiedlung der aus Osteuropa in die BRD immigrierenden Deutschen, der Aufnahme von DDR-Flüchtlingen und der Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften (vgl. HUBERT 1998: 292f.). Der Zeitraum von 1955 bis 1973 wird in der Literatur als die „Phase der aktiven Anwerbung von Gastarbeitern“ bezeichnet. Hintergrund dieser Art des Einwanderungsprozess war der westdeutsche Wirtschaftsboom der 50er Jahre. Das sog. „Wirtschaftswunder“ brachte nicht nur allgemeinen Wohlstand und eine blühende Wirtschaftslage, sondern bewirkte auch einen eklatanten Arbeitskräftemangel: Die Erschließung inländischer Arbeitsmarktreserven und der regionale Arbeitskräfteausgleich reichten nicht aus, um den Arbeitskräftebedarf der expandierenden Industrie zu decken. Für die Bundesregierung, Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften bestand die einzige arbeitsmarktpolitische Option in der vermehrten Beschäftigung von Ausländern. Der Beginn der Anwerbephase wird in der in der Geschichtsforschung mit dem deutsch-italienischen „Anwerbevertrag“ auf das Jahr 1955 datiert (vgl. WINTER 2004: 56). Es folgten zwischenstaatliche Abkommen mit weiteren sog. „Anwerbestaaten“: mit Spanien und Griechenland im Jahre 1960, außerdem mit der Türkei, Portugal, Marokko, Tunesien und zuletzt mit Jugoslawien im Jahre 1968. Nahezu ergebnislos blieben davon nur die Abkommen mit den nordafrikanischen Staaten (vgl. BADE 1993: 394).

Die politische Idee der Anwerbung von sog. „Gastarbeitern“ stützte sich auf ein „Rotations-Prinzip“, nach dem ein Arbeiter ausländischer Herkunft nur für einen begrenzten Zeit-

raum in der BRD bleiben sollte, um so das Feld für andere „Gastarbeiter“ zu räumen (vgl. THRÄNHARDT 1984: 123). Das „Rotations-Prinzip“ konnte sich in der Praxis allerdings nicht durchsetzen. Wie der in den 60er Jahren gebräuchliche Begriff „Gastarbeiter“ für angeworbene Arbeitskräfte aus dem Ausland impliziert, gingen alle Beteiligten, die Anwerbestaaten, die Bundesrepublik und die Migranten selbst, zunächst von einem temporären Phänomen aus: „*Der Name war Botschaft; denn 'Gast' ist nur, wer nicht auf Dauer bleibt*“ (BADE 1993: 394). Die Bundesregierung versuchte aus Angst vor einer dauerhaften Ansiedlung ausländischer Arbeiter bereits zu einem frühen Zeitpunkt (1961) Akzente in Hinblick auf den zeitweiligen Charakter der Anwerbungspolitik zu setzen ⁸(vgl. SCHÖNWÄLDER 2003: 126f.). Eine Kehrtwende trat diesbezüglich in der ersten Hälfte der 60er Jahre ein. Da weiterhin nicht ausreichend viele Arbeitskräfte zur Verfügung standen, trieb die Arbeitsverwaltung die Neuzuwanderung weiter voran und förderte Absichten zu Langzeitarbeitsaufenthalten. Die staatliche Begünstigung längerfristiger Arbeitsaufenthalte führte zu gehäuften Arbeitserlaubnisverlängerungen und auf zwischenstaatlicher Ebene zur Streichung der Rotationsklauseln in der Anwerbevereinbarung zwischen der BRD und der Türkei im Jahre 1964. SONNENBERGER zufolge stellte diese Vorgehensweise eine neue politische Richtung in der Anwerbepolitik dar: Distanzierung vom Rotationsprinzip, Tendenz zur „De-Facto-Einwanderung“ (zunächst von türkischen Arbeitnehmern). Diese erste Kursänderung wirkte sich auch auf Fragen des Familiennachzugs aus: Wurde der Nachzug von Familienmitgliedern Mitte der 50er Jahre aus Sorge um zusätzliche soziale Belastungen von Seiten der Bundesanstalt noch kritisch beäugt, so ging man in den ersten Jahren der 60er Jahre zu einer billigenden Politik über, in der Hoffnung, über den Familiennachzug neue Arbeitskräfte gewinnen und die Arbeitsverhältnisse der Migranten stabilisieren zu können (vgl. SONNENBERGER 2003: 160f.). Die wirtschaftlich günstige Entwicklung in der BRD wurde jäh unterbrochen durch die Krise von 1966/1967⁹, die erste Rezession seit Ende des Zweiten Weltkrieges und zugleich das Aus der wohlwollenden Förderung von ausländischen Arbeitskräften (vgl. SONNENBERGER 2003: 145ff.).

⁸ Siehe die „*Deutsch-türkische Vereinbarung über die Vermittlung von türkischen Arbeitnehmern*“ von 1961: Diese am 20. Oktober 1961 getroffene Vereinbarung enthielt eine Rotationsklausel, die eine Anwerbung türkischer Arbeitnehmer ausschließlich für einen Zeitraum von zwei Jahren vorsah.

⁹ Im Jahre 1966 stand die BRD kurz vor ihrer ersten Rezession. Das Wachstum des Bruttoinlandprodukts betrug nur 2,8%, die Arbeitslosenquote lag bei 0,7%. Im Dezember wurden 300.000 Menschen als arbeitslos registriert.

2.3.2 Konsolidierung der Beschäftigung von Migranten (1973-1979) und Integrationsbemühungen (bis 1980)

Zu einem endgültigen Bruch in der Anwerbepolitik kam es im Jahre 1973. Mit der eintretenden Energiekrise erlitt die wirtschaftliche Situation der Bundesrepublik eine weitere empfindliche Schwächung. Die Bundesregierung nahm dies zum Anlass eines allgemeinen „Anwerbestopps“. Erklärte Ziele der Einwanderungspolitik waren nun Zuwanderungsbegrenzung, Förderung von Rückkehrmöglichkeiten und das Vorantreiben der Integration der in der BRD lebenden Migranten der „ersten“ und „zweiten“ Generation. Zu diesem Zwecke präsentierte im Jahre 1977 eine von der sozialliberalen Bundesregierung zusammengestellte Kommission ihre „Vorschläge der Bund-Länder-Kommission zur Fortentwicklung einer umfassenden Konzeption der Ausländerbeschäftigung“, die in ihrem Kern neben der Bestätigung des Anwerbestopps die Nichtanerkennung der Einwanderungssituation enthielten. Die Maßnahmen der Bundesregierung im Sinne einer „Konsolidierung der Ausländerbeschäftigung“ führten zwar dazu, dass die Zahl der Arbeitsmigranten gesenkt werden konnte¹⁰, hatten aber eine Wirkung ganz anderer Art: Mit zunehmender Dauer des Aufenthaltes und vermehrtem Familiennachzug verringerten sich die Rückkehrabsichten der Arbeitsmigranten, und auch die Geburtenrate der Bevölkerung ausländischer Herkunft nahm stetig zu (vgl. WINTER 2004: 58). Während also nun die Zahl der ausländischen Arbeitnehmer deutlich schwand (im Jahr 1979 1,9 Mio.), wuchs die Zahl der in der BRD wohnenden ausländischen Bevölkerung deutlich auf 4,1 Mio. an (vgl. TREIBEL 1990: 60). *„Der bereits Anfang der siebziger Jahre in Gang gekommene Einwanderungsprozess brach durch den Anwerbestopp also nicht ab, sondern er stabilisierte und beschleunigte sich“* (HUNN 2005: 343). Damit trat ein Zustand ein, der in der Literatur gemeinhin als der „Wandel vom Arbeitskräfteimport zum Einwanderungsproblem“ bezeichnet wird. Dies äußerte sich beispielsweise in der Beschäftigung von ehemaligen „Gastarbeitern“ in als unattraktiv geltenden Arbeitsbranchen, in der höheren Erwerbslosenquote innerhalb der ausländischen Bevölkerung (im Jahre 1985 13,9 % gegenüber einer Arbeitslosenquote insgesamt von 9,3 %) und der Herausbildung von Siedlungskolonien (vgl. BADE 1993: 396).

Nach den Familienzusammenführungen und den Konsolidierungstendenzen der Beschäftigung von ausländischen Arbeitern in den 70er Jahren wurde Zuwanderung am Ende dieses

¹⁰ In den Jahren 1973-1984 konnte die Erwerbsquote ausländischer Beschäftigter um 1 Mio. von 2,6 Mio. im Jahre 1973 auf 1,6 Mio. im Jahre 1984 reduziert werden (vgl. WINTER 2004).

Jahrzehnts schließlich auch als gesellschaftspolitisches Problem gesehen. Dieser Wandel im politischen Denken hing eng mit der schulischen Situation zusammen. Aufgrund des starken Anstiegs der Zahl von SchülerInnen ausländischer Herkunft hatten LehrerInnen an den Schulen zunehmend mit sprachlichen Schwierigkeiten, Entfremdungseffekten der „zweiten Generation“ oder inter-ethnischen Konflikten zu kämpfen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2005: 69). Fragen der Integration wurden zunehmend Bestandteil öffentlicher und politischer Debatten, der Integrationsbegriff selbst war schließlich nicht mehr aus dem politischen Geschehen wegzudenken. Er ist übrigens noch heute das Schlüsselwort in Politik und Wissenschaft, wenn es darum geht, Lösungswege in der Einwanderungsthematik aufzuzeigen. In der Folgezeit existierte ein buntes Gemisch aus Integrationsmaßnahmen auf staatlicher, halbstaatlicher und privater Ebene, deren Zielsetzung die Prävention von sozialer Ungleichheit und Benachteiligung darstellte. Den Migrantenfamilien sollte der soziale Aufstieg mittels berufsbildender Programme, Sprachkursen und Formen der Sozialberatung ermöglicht werden. LEGGEWIE sieht in dieser Phase Anzeichen eines, wenn auch gedämpften „Integrationsoptimismus“ (vgl. LEGGEWIE 2000: 86).

Ein wichtiger Vorstoß in Richtung einer verbesserten Integrationspolitik bestand in dem im Jahre 1979 veröffentlichten sog. „Kühn-Memorandum“ (vgl. KÜHN 1979). Dieser heftig diskutierte Text des ersten Ausländerbeauftragten Heinz KÜHN markiert den ersten Schritt auf dem Weg zur allgemeinen Anerkennung des Einwanderungsstatus, indem er diametral der damals gängigen Lesart aller politisch Handelnder widersprach, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei. KÜHN forderte in seinem Memorandum eine konsequente Integrationspolitik und einen Paradigmenwechsel in der „Ausländerpolitik“ der Bundesregierung (vgl. MEHRLÄNDER 1984: 91). Seine Denkschrift bot Vorschläge zur Integration der in Deutschland aufwachsenden Jugendlichen der „zweiten“ Generation, die noch heute von großer Aktualität sind. KÜHN plädierte für folgende Veränderungen im Bildungsbereich: vorschulische Bildung mit Schwerpunkt Sprachförderung für ausländische Kinder, Einstellung ausländischer MitarbeiterInnen in Kindergärten und anderen vorschulischen Einrichtungen, allumfassende Eingliederung der ausländischen Kinder in das Schulsystem. Die sozial- und arbeitsmarktpolitische Postulate KÜHNS bezogen sich auf eine faktische Gleichstellung der Migranten und enthielten eine Feststellung, die seit PISA erneut politische Brisanz erfahren hat: Die missliche Situation vieler Migranten ist das Ergebnis ihrer von Gesellschaft und Politik zugewiesenen sozial niedrigen Stellung. Die von KÜHN vorgeschlagenen Maßnahmen zielten außerdem auf eine vermehrte politische Teilhabe der

Migranten ab: Einführung des kommunalen Wahlrechts nach dauerhaftem Aufenthalt sowie des Optionsrechts auf Einbürgerung der in der BRD geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen, Überprüfung des Ausländerrechts und des Einbürgerungsverfahrens zur Gewährleistung größerer Rechtssicherheit für Arbeitnehmer ausländischer Herkunft und ihrer Angehörigen (vgl. WINTER 2004: 61).

Eine Chance zur Neugestaltung der Ausländerpolitik bot sich mit dem Regierungswechsel im Jahre 1980. Die SPD/FDP-Regierung versäumte es jedoch, KÜHNS Integrationsprogramm in ihre neuen Beschlüssen zu Leitlinien der Zuwanderungspolitik aufzunehmen (vgl. WINTER 2004: 61). Diese politische Entscheidung steht symbolhaft für eine von der Bundesregierung betriebene, scheinbar widersprüchliche Ausländerpolitik, die die Einwanderungssituation letztendlich jahrzehntelang bis in die 90er Jahre hinein dementierte.

2.3.3 Ansätze eines Paradigmenwechsel in der deutschen Migrationspolitik

Die kurze publizistisch und politisch angeheizte Debatte um die Anerkennung des Einwanderungsstatus am Ende der 70er Jahre verlief sich in Folge des zweiten Ölpreisschocks von 1980 ziemlich bald im Sande und wurde mit dem Wechsel von der sozial-liberalen (SDP-FDP) zur christlich-liberalen Koalition (CDU/CSU-FDP) von einer verstärkten Abgrenzungspolitik abgelöst. Politische Schlagworte lauteten nun „Förderung der Rückkehrbereitschaft“, „Integration auf Zeit“ oder „Rückkehrprämien“ (vgl. BADE 2000: 166). Die 80er Jahre werden in der Literatur rückblickend als ein „verlorenes Jahrzehnt“ in den Integrationsbemühungen angesehen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2005: 71). Die folgenden 90er Jahre waren gekennzeichnet durch eine skeptische politische und öffentliche Haltung gegenüber einer erfolgreichen Integration von Zuwanderern und Flüchtlingen. Sie gründete einerseits in einem eng geführten Verständnis von Integration als Anpassungsleistung der Migranten selbst, andererseits in allgemeinen Befürchtungen vor expandierenden Parallelgesellschaften. Fremdenfeindliche Strömungen und Gewalttaten stellen noch heute ein zusätzliches Risiko für den Integrationsprozess dar und lassen Zweifel an der Integrationsfähigkeit der deutschen Gesellschaft gegenüber den Einwanderern aufkommen (vgl. LEGGEWIE 2000: 86f.).

Erst mit dem Regierungswechsel im Jahre 1998 haben sich neue Perspektiven in der Integrationspolitik ergeben. Die neu ins Amt berufene Bundesregierung machte es sich zur Aufgabe, das Staatsangehörigkeitsrecht grundlegend zu reformieren. Das Ergebnis dieser Be-

mühungen war das am 1. Januar 2000 in Kraft getretene, neue „Staatsangehörigkeitsgesetz“, demzufolge Kinder von Migranten mit langfristigem Aufenthaltsrecht, deren Geburtsort die Bundesrepublik ist, neben der Staatsangehörigkeit der Eltern zusätzlich auch die deutsche erhalten. Das sog. „Optionsmodell“, das dieser Regelung zugrunde liegt, bestimmt, dass sich die betreffenden Kinder im Alter von 18 bis 23 Jahren auf eine der beiden Staatsangehörigkeiten festzulegen haben. Das neue „Staatsangehörigkeitsgesetz“ garantiert Menschen ausländischer Herkunft, die sich länger als acht Jahre regelmäßig in Deutschland aufhalten, außerdem einen Rechtsanspruch auf Einbürgerung, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Dazu zählen u.a. ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache, die mit Hilfe eines Sprachtests im Rahmen des Einbürgerungsverfahrens überprüft werden sollen (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2005: 73).

Der Schaffung einer neuen rechtlichen Grundlage für Migranten schloss sich in der Folgezeit eine positive Einwanderungsdiskussion an. Sie wurde angestoßen durch den vom Bundeskanzler Gerhard Schröder geäußerten Vorschlag einer „Green-Card“ für Computerspezialisten. In die Tat umgesetzt wurde diese am 3. März 2000 ins Leben gerufene „Green Card-Initiative“ am 1. August 2000 mit einer entsprechenden Verordnung. Gleichzeitig konnte man in der fachlichen, politischen und öffentlichen Diskussion eine allgemeine Distanzierung von dem in den letzten Jahrzehnten üblichen Dementi der Einwanderungssituation beobachten. Die Erkenntnis, dass Deutschland Zuwanderung brauche, war eine deutliche Abkehr von der bisherigen Ausländerpolitik und wird von einigen PolitikerInnen „als *Paradigmenwechsel in der deutschen Migrationspolitik bezeichnet*“¹¹ (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE 2005: 22).

2.3.4 Resümee

Zur Ausländer- und Integrationspolitik der deutschen Bundesregierungen, insbesondere in den 60er und 70er Jahren, liegen in der Literatur unterschiedliche Deutungsrichtungen vor, über ihre Motive, Strukturen und Entscheidungsgrundlagen wird weiterhin heftig diskutiert. Fakt ist, dass sich bereits Mitte der 60er Jahre eine belebte öffentliche Debatte um die Arbeitsbeschäftigung von Migranten und ihre Auswirkung auf die bundesdeutsche Gesell-

¹¹ z.B. Leyla Onur, SPD, in der Bundestagsdebatte (zitiert nach TREIBEL in CURRLE/ WUNDERLICH 2001: 119): „Am 27. September 1998 hat in Deutschland eine neue Politik für Migranten und Migrantinnen begonnen. Das ist von diesen sehr wohl bemerkt worden. Es hat in der Tat entsprechend unserer Koalitionsvereinbarungen ein Paradigmenwechsel stattgefunden.“

schaft spann. Sie drehte sich um Überlegungen, wie nun mit dem neuen Einwanderungsproblem umzugehen sei: Assimilierung, Integration? Die Öffentlichkeit und die bundesdeutsche Politik schienen sich offensichtlich bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Einwanderungsprozess möglicher sozialer Folgeprobleme bewusst zu sein. Fakt ist auch, dass es bereits in den 60er Jahren immer wieder Auseinandersetzungen auf Bundesregierungsebene und partiell auf Bund- und Länderebene um Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten der Migrantenbeschäftigung gab. Man ergab sich also nicht völlig arglos der Vorstellung eines scheinbar selbsttätig funktionierenden Rotationssystems von Arbeitsmigranten hin (vgl. SCHÖNWÄLDER 2003: 125f.). Im Zentrum der Integrationsbemühungen, die nach dem „Anwerbestopp“ zunehmend Gegenstand politischer Auseinandersetzungen wurden, stand das Bestreben, soziale Unterstützung, Beratung und Absicherung durch staatliche Wohlfahrtsinstitutionen zu garantieren. Gefehlt hat es jedoch an einer weit reichenden und wirkungsvollen Integrationspolitik, was eben zu der eingangs erwähnten strukturellen Benachteiligung von Zugewanderten in Bildungs- und Beschäftigungsbereichen führte und sich auch negativ auf ihre politische und gesellschaftliche Partizipation auswirkte. Indem die unterschiedlichen Bundesregierungen, egal welcher politischen Richtung sie zugewandt waren, bis in die 90er Jahre hinein auf den Status der BRD als „Nichteinwanderungsland“ pochten, blockierten sie ihre Vorgehensweise selbst und vergaben Chancen für eine nachhaltige Integrationspolitik. Inwiefern sich mit dem Regierungswechsel von 1998 ein Wandel in der Migrationspolitik eingestellt hat, wird sich erst noch herausstellen müssen. Wie der verstorbene Bundespräsident Johannes RAU in seiner Berliner Rede vom 12.05.2000 gefordert hat, bedarf es nicht einer Integrationspolitik, die von „künstlichen Debatten“ über den Einwanderungsstatus von Deutschland bestimmt wird und lediglich Teilaspekte (z.B. Green-Card, Arbeitserlaubnis für Saisonarbeiter etc) im Blick hat, sondern einer Integrationspolitik, die sich auf das Ganze konzentriert.

2.4 Migration und Schule

Einwanderung jeglicher Art (Anwerbung von „Gastarbeitern“, Zuzug von Spätaussiedlern, Flucht vor Verfolgung und Bürgerkrieg, Familiennachzug) hat nicht nur wirtschaftliche Auswirkungen, sondern stellt auch eine Herausforderung für das Erziehungs- und Bildungssystem dar. In der Erziehungswissenschaft bildeten sich zwei Ansätze heraus, die sich mit der veränderten Situation in Schulen, Kindergärten und anderen sozialen Einrichtungen in Folge der Anwerbepolitik in den 50er Jahren auseinandersetzten: die „Auslän-

derpädagogik“ und die „Interkulturelle Pädagogik“. Beide Strömungen entstammen einer Zeit, in der man sich der Einwanderungssituation entweder gar nicht („Ausländerpädagogik“) oder nur allmählich („Interkulturelle Pädagogik“) bewusst war.

2.4.1 Die Ausländerpädagogik

Der Begriff der „Ausländerpädagogik“ steht für eine theoretisch abgeschlossene Periode in der Erziehungswissenschaft bis ungefähr Anfang der 80er Jahre. In der Literatur wird sie meist kritisch vor dem Hintergrund der „Interkulturellen Pädagogik“ als „Notfallplan“ für die nach der Anwerbspolitik der 50er Jahre eintretende angespannte schulische Situation beschrieben (z.B. NIEKE 2002). In den 60er Jahren, also in der Anfangsphase der Arbeitsmigration, zeichneten sich die Folgeprobleme der Arbeitskräfteanwerbung noch nicht ab: Die aus den sog. „Anwerbestaaten“ kommenden Arbeiter hielten sich zumeist nur für kurze Zeit und ohne Familienmitglieder in der Bundesrepublik auf, die Zahl der ausländischen Schulkinder fiel in den Statistiken nicht ins Gewicht, schulpolitische Maßnahmen beschränkten sich auf die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für diese Gruppe (vgl. AUERNHEIMER 2003: 35).

Die Folgen der Arbeitsmigration blieben allerdings nicht aus und wurden im Laufe der 70er Jahre verstärkt wahrgenommen. Im Zuge der vielfachen Nutzung des Familiennachzugs war die Zahl der Kinder von sog. „Gastarbeitern“ zwischen 1964 und 1970 um mehr als das Zehnfache angestiegen (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 14). Die deutschen Schulen sahen sich vor allem mit Sprachbarrieren und –problemen konfrontiert. Zum einen mussten sie geeignete didaktische Wege finden, um den ausländischen Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln - nur so konnten sie am Unterrichtsgeschehen teilnehmen - zum anderen galt es ganz im Sinne der politischen Direktive, die sog. „Rückkehrfähigkeit“ der Kinder auf der Grundlage muttersprachlichen Unterrichtes aufrechtzuerhalten (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 14). Diese neuen Anforderungen setzten eine schul- und unterrichtsorganisatorische Umgestaltung voraus. Die Anpassung an das Leistungsniveau der deutschen Kinder sollte über Maßnahmen der äußeren Differenzierung (Konzentration auf den individuellen Förderbedarf) erfolgen. In vom Regelunterricht abgesonderten Lerngruppen erhielten die ausländischen SchülerInnen Deutsch- und Sachunterricht (z.B. in Vorlaufkurse, Vorbereitungs- und Förderklassen) (vgl. NIEKE 2002: 15). Der Versuch einer kompensatorischen Förderung erzielte allerdings nicht den gewünschten Erfolg. Wie man dem Bericht der Projektgruppe „Gastarbeiter und Gemeinde“ des Instituts für Kommunalwissenschaften der Konrad-Adenauer-Stiftung entnehmen kann, waren ausländische SchülerInnen in den 70er Jahren

in starkem Maße von weiterführenden Bildungsangeboten ausgeschlossen und erreichten deutlich weniger Bildungsabschlüsse als ihre deutschen MitschülerInnen (vgl. BOOS-NÜNNING 1976). Die verfehlte Integration begründete man jedoch nicht mit Defiziten im Bildungssystem selbst, sondern mit der unterschiedlichen herkunftskulturellen und psychosozialen Ausstattung der Migrantenkinder und ihrer Familien: „[...] nicht die Schule soll sich ändern, sondern die fremden Schüler haben sich der deutschen Schule anzupassen“ (DIEHM/ RADTKE 1999: 137).

Mit der Konzeption der „Ausländerpädagogik“ versuchte die Erziehungswissenschaft auf die problematisch wahrgenommenen Verhältnisse an den deutschen Schulen zu reagieren. Ihre besondere Herausforderung lag darin, ad-hoc-Lösungen angesichts disparater politischer Direktiven finden zu müssen. Die in sich widersprüchliche Zielsetzung soziale Integration bei gleichzeitiger Gewährleistung der Rückkehroption stellte hohe Anforderungen an die Schulen (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 135). Wie oben bereits angedeutet, war das Thema Integration zunächst eines der Schulpraxis. Von Bedeutung war vor allem die praktische Integrationsarbeit von Initiativgruppen schulischer oder wohltätiger Art, die in der Zeit zwischen 1971 und 1974 vielerorts entstanden¹². Sie trugen dazu bei, dass die weitere Diskussion vorangetrieben und das Interesse der Erziehungswissenschaft auf die Gruppe der Einwandererkinder gelenkt wurde (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 10f.). In der Wissenschaft wurde die Frage der schulischen Ausbildung von Migrantenkindern vernachlässigt, im Vordergrund des Forschungsinteresses standen wirtschaftswissenschaftliche, ökonomische und soziologischen Aspekte der Migration. Erst ab Mitte der 70er Jahre kann von einer Etablierung und Institutionalisierung der Ausländerforschung gesprochen werden (Zunahme der Zahl von Forschungsgruppen, -einrichtungen und -modellen, Professionalisierungstendenzen, Einrichtung von Studiengängen etc.) (vgl. NIEKRAWITZ 1990: 24). Ein maßgeblicher Impuls kam aus der bereits in den 60er Jahren in den USA ihren Anfang nehmenden neuen empirischen Disziplin der Soziolinguistik. Die von Basil BERNSTEIN¹³ entwickelte „Defizithypothese“ machte auf die Verwendung sprachlicher Mittel in Abhängigkeit von außersprachlichen Faktoren wie Gender, Alter, Berufsgruppe und sozialer Her-

¹² Die wohltätigen Initiativgruppen arbeiteten auf ehrenamtlicher Basis, zu ihnen zählten Organisationen wie „Caritas“, „Diakonisches Werk“ und „Wohlfahrtsverbände“. Zu den schulorientierten Initiativgruppen gehörte die im Schuljahr 1970/1971 gestartete „Hausaufgabenkampagne“.

¹³ BERNSTEINS Forschungsdesiderat bestand in dem Nachweis von Differenzen im sprachlichen Verhalten von Jugendlichen aus unterschiedlicher sozioökonomischen Verhältnissen. Mit seiner Theorie eines „elaborierten Codes“ der Mittelschicht und eines „restringierten Codes“ der Unterschicht lieferte BERNSTEIN eine Erklärung für die seltenen Schulerfolge der Unterschichtkinder im Vergleich zu den häufigen der Mittelschichtkinder.

kunft aufmerksam (vgl. BIRKNER 2002: 235). BERNSTEINS Theorie stieß in den USA eine öffentliche Bildungsdebatte an, die in der Einführung sprachkompensatorischer Programme für Kinder aus Familien mit sozioökonomisch niedrigen Status zur Gewährleistung gleicher Bildungschancen mündete (vgl. BIRKNER 2002: 241). Obwohl das anschließende Förderprogramm nicht zu dem gewünschten Erfolg führte, etablierte sich die Defizithypothese auch in der deutschen Erziehungswissenschaft. Die „Ausländerpädagogik“ griff bereitwillig die „Kategorie des Defizits“ auf und nutzte sie zur Beschreibung der die Kinder prägenden Kultur. Schulische Misserfolge der Migrantenkinder erklärte man sich mit ihren vermeintlich „mangelnden Voraussetzungen“, „ungenügenden Schulerfahrungen“, „begrenzten Vorkenntnissen“ und nicht ausreichenden Kompetenzen in der deutschen Sprache (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 130ff.).

Der Beginn der Kritik an der „Ausländerpädagogik“ wird in der Literatur mit der im Jahre 1980 stattfindenden Jahrestagung des Verbandes der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit zum Thema „Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme“ festgemacht. Die bereits sich abzeichnende wirtschaftliche Rezession zwang die in der Ausländerbetreuung Tätigen, ihren Fokus weniger auf die pädagogischen Probleme zu richten, sondern ihre Ursachen im gesellschaftlichen und politischen Bereich zu suchen (vgl. NIEKE 2002: 15). Der drohende Zusammenbruch des traditionellen Industriesektors (Metall- und Textilindustrie etc.) führte den Pädagogen vor Augen, dass die Möglichkeiten pädagogischer Hilfsprogramme angesichts der seit den 80er Jahren einsetzenden „strukturellen Marginalität“ der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien begrenzt waren¹⁴. Die bereits im „Kühn-Memorandum“ geforderte und sich allmähliche realisierende Bewusstwerdung des Einwanderungsstatus hatte zur Konsequenz, dass man sich verstärkt mit dem Stand der Migrationsforschung und Integrationspolitik anderer Länder auseinandersetzte. Man nahm aus diesem Grunde Abstand von der Konzeption der Ausländerpädagogik (vgl. AUERNHEIMER 2003: 38f.). Die wesentlichen Kritikpunkte der „Ausländerpädagogik“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Pädagogisierung der Migrationsprobleme (vgl. GRIESE 1984: 44f.)
- Kritik an der Defizithypothese (vgl. GRIESE 1984: 44)
- Ineffizienz (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 136).
- Stigmatisierung der Zielgruppe (vgl. GRIESE 1984: 9).

¹⁴ siehe der aus dem Jahr 1982 stammenden Artikel „Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“

- Assimilation und Akkulturation (vgl. NIEKE 1995: 16)

Aus der Kritik an der Begrifflichkeit und den Leitgedanken der „Ausländerpädagogik“ wurden Konsequenzen auf unterschiedliche Weise gezogen. Einige Autoren beließen es dabei, den bislang gebräuchlichen Terminus mit dem Begriff „Interkulturelle Erziehung“ zu substituieren, ohne inhaltliche Modifikationen vorzunehmen, andere wiederum, und das war die Mehrheit, gingen immer mehr dazu über, die Aufgabe der Pädagogik neu zu definieren: „Interkulturelle Erziehung“ als Vorbereitung auf ein Leben in einer auf Dauer angelegten multikulturellen Gesellschaft (vgl. NIEKE 2000: 17).

2.4.2 Interkulturelle Pädagogik

Der Begriff der „Interkulturelle Pädagogik“ repräsentiert kein in sich geschlossenes Programm, seiner Beschreibung hat sich eine Vielzahl von Autoren gewidmet (unterschiedliche Einteilungsversuche und Deutungsansätze finden sich beispielsweise bei NIEKE (1995), NIEKRAWITZ (1990), HAMBURGER (1998)). In der Literatur herrscht deswegen ein äußerst heterogenes Bild ihrer Konzeption vor. Wie AUERNHEIMER noch im Jahr 2000 konstatiert, sind die Grundbegriffe sowie die damit verbundenen pädagogischen Aufgaben und Ziele der „Interkulturellen Pädagogik“ immer noch nicht eindeutig bestimmt. Ein allgemeiner Konsens bestehe lediglich darin, dass man sich von der Defizitthese distanziert habe und die „Interkulturelle Pädagogik“ sich nicht allein auf die Bevölkerungsgruppe der Migranten als Adressanten beschränke (vgl. AUERNHEIMER 2000: 18f.). Aufgrund ihrer Unvollständigkeit betrachten einige Autoren (z.B. DIEHM/ RADTKE 1999), die „Interkulturelle Pädagogik“ als den Entwurf einer noch zu entwickelnden Praxis, auf deren Grundlage sich neue pädagogische Formen und Einstellungen erst noch herausbilden werden (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 128). Die Auseinandersetzung mit der alten „Ausländerpädagogik“ und die neue Lehre von der Vorbereitung auf ein gemeinsames Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, führten dazu, dass man sich um eine Neudefinition der pädagogischen Aufgabenbereiche bemühte. Dazu entwickelte eine Arbeitsgruppe des „Europarats zur Bildung von Lehrern von Kindern mit Migrationshintergrund“ am Ende der 70er Jahre einen Ansatz, der die intensivere Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt im Schulsystem zum Ziel hatte. *„Die Sozialisation des Migrantenkindes vollziehe sich als Eingliederung („insertion“) in die Aufnahmegesellschaft. Dieser Prozess, wenn er nicht assimilative Unterdrückung sein sollte, verlange von der Aufnahmegesellschaft Achtung vor der Identität des Kindes“* (REICH 1994: 13). Damit sagte man sich von der defizitären Sicht der „Ausländerpädagogik“ los und richtete einen Appell an die Gesellschaft, anderen Kulturen weltof-

fen zu begegnen: Was bislang als Defizit galt, wurde nun im Sinne einer relativistischen Konzeption von Kultur positiv bewertet und als Anderssein definiert. Rassismus und Ethnozentrismus sollte kategorisch abgelehnt, Toleranz und Gerechtigkeit zu neuen Handlungsprinzipien erhoben werden. Damit ging auch ein neues Verständnis von kultureller Differenz einher. Die andere, fremde Kultur sah man nicht mehr als minderwertig, defizitär, sondern in einem gleichwertigen Verhältnis zur eigenen Kultur stehend. Die „Differenz der Kulturen“, gleichsam der neue Schlüsselbegriff der „Interkulturellen Pädagogik“, war fortan positiv konnotiert (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 129).

Erklärtes Ziel der „Interkulturellen Pädagogik“ ist es, die Einstellung der Menschen derart zu verändern, dass Differenz als normaler Zustand wahrgenommen wird. Ein besonderer Schwerpunkt liegt neben der schulischen Bildung auf der Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 130). Im Unterricht soll interkulturelles Lernen über den Einbezug der Kulturen erfolgen: soziales Lernen vor Spracharbeit, Thematisierung und Anerkennung anderer Kulturen im Unterricht, Revision des Curriculums mit stärkerer Bezugnahme auf die kulturelle Vielfalt, Behandlung der Unterrichtsinhalte nach kultureller Mehrperspektivität, didaktisches Nutzen der Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder im Unterricht als Erfahrungs- und Lernbereicherung, Erziehung zu gegenseitigem Respekt und Anerkennung (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 132). Ausgangspunkt ist die sog. „Kulturkontaktthese“, nach der das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen einen Lernprozess bei allen Beteiligten evoziert. Im Unterricht sollen Kinder über das Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten dazu befähigt werden, anderen Kulturen weltoffen entgegenzutreten und nicht hinterfragte Positionen zu überdenken. Im Mittelpunkt der interkulturellen Zielsetzung stehen dabei Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung, demokratische und antirassistische Erziehung.

Die deutsche Schuladministration, insbesondere die Schulbehörden, haben sich der Idee der „interkulturellen Erziehung“ seit ihrem Bestehen nur zögerlich angeschlossen, ganz im Gegensatz zu den Bildungssystemen anderer Länder. In England beispielsweise wurden die Ansätze der „Interkulturellen Pädagogik“ in ein einheitliches Bildungskonzept integriert. Ausgangspunkt war ein politischer Anlass: Nach den Rassenunruhen von 1982 und dem vorhergegangenen Gesetz über Rassenbeziehungen aus dem Jahre 1976 kam es zu einem entschiedenen Verbot von diskriminierenden Handlungen im schulischen Bereich. In die Verantwortung wurden vor allem die Schulen genommen, sie sollten die Empfehlungen der Politik mit ausdrücklicher Unterstützung der kommunalen Schulbehörden be-

folgen und die Schule zu einer multikulturellen Institution formen. Zu den geplanten Maßnahmen gehörten z.B. intensivere Formen der Elternarbeit, Kooperation mit den Migrantenorganisationen, Bezugnahme auf interkulturelle Themen in den „Schulasssemblies“, die sichtbare Veränderung der Ausstattung der schulischen Gebäudekomplexe nach multikulturellen Aspekten etc. (vgl. REICH 1994: 15). In der Bundesrepublik fand der Begriff „interkulturell“ zunächst keinen Eingang in die Lehrpläne, dafür aber in der kommunalen Kulturarbeit, in praktischen Unterrichtsprojekten und insbesondere im vorschulischen Bereich (vgl. REICH 1994: 16). Inzwischen wurde die Idee der interkulturellen Bildung in die meisten Richtlinien und schulischen Lehrplänen mit aufgenommen, zumeist als interdisziplinäre Aufgabe verschiedener Fächer oder als eigenes Aufgabenfeld.

Dennoch ist zu vermuten, dass ihre Grundsätze aufgrund der starren und für Innovationen selten offene Organisation der Schule in der Praxis nicht oder nur fragmentarisch Eingang erhalten haben (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 150). Dies bestätigt auch eine Reihe von Fallstudien aus den 80er Jahren¹⁵, die belegen, dass in den Schulen zunächst eine Neuorientierung nur in begrenztem Maße stattgefunden hat (z.B. GOGOLIN/ NEUMANN 1997 oder AUERNHEIMER/ BLUMENTHAL 1996). AUERNHEIMER, der selbst Feldforschung an mehreren Schulen der Grund- und Sekundarstufe in Hessen betrieben hat, kommt zu dem Urteil, dass die Programmatik der „interkulturellen Erziehung“ selbst im Laufe der 90er Jahre weitgehend unbeachtet geblieben ist (vgl. AUERNHEIMER 1994: 13).

Die Kritik an der „Interkulturellen Pädagogik“ beläuft sich im Wesentlichen auf zwei Kernpunkte: Kritisiert wird zum einen die durch das Heranziehen des Merkmals „Kultur“ verengte und einseitige Auffassung sozialer Realität. Obwohl aus der Perspektive der „Interkulturellen Pädagogik“ „Kultur“ nicht mehr mit einer defizitären Sichtweise belegt und als „Differenz“ im positiven Sinne anerkannt ist, fungiert sie als das entscheidende Unterscheidungskriterium (vgl. DIEHM/ RADTKE 1999: 147f.). Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf die Pädagogisierung sozialer Probleme, insbesondere durch den Ausbau der Lehrpläne. Es wird – wie auch bei der „Ausländerpädagogik“ – beanstandet, dass Politik und Gesellschaft das Problem von Chancen- und Rechtsgleichheit damit auf das Bildungs- und Erziehungswesen übertragen, ohne selbst Lösungswege aufzuzeigen. Die ursächlichen

¹⁵ Eine dieser Fallstudien ist die an einer Hamburger Schule Anfang der 90er Jahre von GOGOLIN/ NEUMANN durchgeführte Untersuchung, die der Frage nachging, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit von Kindern im Wahrnehmungsbereich von LehrerInnen hat und mit welchen didaktischen Mittel versucht wird, ihrer gerecht zu werden. Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt, dass trotz einiger Versuche, sich auf die neue pädagogische Richtung einzustellen, viele LehrerInnen sich immer noch von einer an der Einsprachigkeit orientierten Lehrmethodik leiten lassen.

Faktoren für die sozialen Missstände und Benachteiligungen von Migranten verschwinden so aus dem öffentlichen Bewusstsein, die Folgen von politischem und gesellschaftlichem Verschulden werden an den Kompetenzbereich der Schulen abgegeben (vgl. NIEKE 2000: 18). Obwohl Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich zum Normalfall gehört, ist der Schulunterricht in der Regel monolingual und monokulturell ausgerichtet. Unter der Zielsetzung, die ausländischen SchülerInnen möglichst schnell in die Regelklassen zu integrieren, ist die Mehrheit der Schulprogramme assimilatorisch mit unterschiedlicher Förderung der Erst- und Zweitsprache konzipiert. Zu solchen assimilatorischen Programmen zählen beispielsweise die Förder- und Vorbereitungsklassen, in denen zunächst auf einen hohen Anteil an muttersprachlichen Unterricht Wert gelegt wird, bevor sich der Anteil an deutschsprachigem Unterricht erhöht („transitorische Programme“). In Regelklassen müssen Kinder mit anderer Muttersprache meistens unter völligen Submersionsbedingungen („sink or swim“) Deutsch lernen. Die Prinzipien, auf denen Immersions- und Spracherhaltungsprogramme fußen (wie z.B. positive Identifikation mit beiden Sprachen und Kulturen, bilinguale Unterrichtsmaterialien etc.), werden im regulären Deutschunterricht häufig übergangen. Der interkulturelle Ansatz zielt darauf ab, die Erstsprache der Kinder in den Unterricht einzubeziehen, um deren „Gleichwertigkeit“ zu pointieren, aber nicht, um den Zweitspracherwerb zu erleichtern. In der Literatur wird daher gemutmaßt, dass von einer solchen didaktischen Aufbereitung vorwiegend die deutschen SchülerInnen im Sinne einer kulturellen Bereicherung profitieren, aber nicht die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die auf eine sprachliche Förderung angewiesen sind (vgl. OTT 2003: 196).

2.4.3 Stellungnahme

Trotz der vielen Kritik an der „Ausländerpädagogik“ ist hervorzuheben, dass sie ihren Schwerpunkt - mehr als die „Interkulturelle Erziehung“ - auf die Behebung sprachlicher Defizite legte. Durch bestimmte Fördermaßnahmen sollte neben der Bewahrung der Rückkehrperspektive das Leistungsniveau der Kinder mit Migrationshintergrund schnellst möglich dem ihrer deutschen MitschülerInnen angepasst werden. Dadurch akzentuierte sie die Bedeutung der schulischen Ausbildung und sprachlichen Förderung. Die „Interkulturelle Pädagogik“ kritisierte diese Vorgehensweise unter dem Aspekt der „Germanisierung“ und „Assimilierung“ und stellte die Bedeutung der kulturellen Vielfalt heraus. Indem sich die „Interkulturelle Pädagogik“ aber vornehmlich darauf konzentriert, Handlungsmodelle aufzuzeigen, wie ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft über interkulturelles Lernen erreicht werden kann, wird die Bedeutung der berufli-

chen Qualifizierung und Schulausbildung von Migrantenkindern in den Hintergrund gedrängt. Wie die PISA-Ergebnisse belegen, reicht die Erziehung zu Toleranz und Weltoffenheit, dessen essentielle Bedeutung damit nicht in Frage gestellt werden soll, nicht zur Überwindung von Sprachproblemen aus. Es stellt sich daher die Frage, ob es nicht angebracht wäre, sich trotz der vielen Vorbehalte der Vorzüge der „Ausländerpädagogik“, nämlich die Konzentration auf die sprachliche Förderung, rückzubesinnen und diese mit Elementen aus der „Interkulturellen Pädagogik“ zu verbinden. Dies wäre nicht nur im vorschulischen Sektor angebracht (seit PISA hat zumindest in diesem Bereich ein Umdenken eingesetzt), sondern auch im Primarbereich. Damit gemeint ist natürlich nicht eine Wiederbelebung der „Kategorie des Defizits“, der sich die Ausländerpädagogik lange Zeit bediente und die zu Recht von den Vertretern der „Interkulturellen Pädagogik“ kritisiert wurde, sondern eine intensive sprachliche Förderung von Migrantenkindern, die bereits im Kindergarten einsetzt und ihre Bildungschancen langfristig erhöht. Auf die Bedeutung und unterschiedlichen Möglichkeiten der frühen sprachlichen Förderung im Elementarbereich wird in den folgenden Kapiteln ausführlich Bezug genommen

.

3. Zur Notwendigkeit einer neuen Lernkultur im Elementarbereich

Nie war das Thema Bildung so brisant wie heute. Dank PISA zerbrechen sich Politiker, Pädagogen, Linguisten - man mag fast meinen das ganze Land - den Kopf darüber, wie die Kinder in Deutschland lernen, ob sie richtig lernen und was zu ihrer Förderung getan werden kann. Nachdem internationale Studien wie IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“) die positiven Effekte von früher Förderung auf die Leistungen in der Grundschule unterstrichen haben, geriet ziemlich bald der erste institutionelle „Lernort“, an den Kinder in ihrer Normalbiografie gelangen, in den Fokus der Bildungsdiskussion: der Kindergarten. „Bildung statt Betreuung“ lautet das neue Gebot. Endlich scheint das Bildungspotential vorschulischer Einrichtungen auch in Deutschland erkannt worden zu sein. Wenn auch die Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungssystems vermutlich noch eine ganze Weile Bestand haben wird, so kann man zumindest für den Elementarbereich eine Umbruchsphase konstatieren. Die Konzipierung von Bildungs- und Orientierungsplänen für die Kindergärten, um die es im folgenden Kapitel gehen wird, ist ein Ausdruck dieser Entwicklung. Ihren Bildungszielen und –inhalten liegen lern- und entwicklungspsychologische sowie spracherwerbtheoretische Erkenntnisse zugrunde, die die frühen Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern belegen. Im Folgenden wird es daher neben den aktuellen Trends im frühpädagogischen Sektor auch um folgende Fragen gehen: Wie denken Kinder, wie erwerben sie ihre Muttersprache und welchen Prozessen unterliegt der Zweitspracherwerb? Letzteres ist insofern von Bedeutung, da erst die Auseinandersetzung mit Zwei- und Mehrsprachigkeit zeigt, welche Leistungen Kinder erbringen müssen, wenn sie Deutsch als Zweitsprache erwerben und an welchen Punkten ein Sprachförderkonzept für Migrantenkinder ansetzen muss.

3.1 Der deutsche Kindergarten in der Kritik

Ausgangspunkt der vehementen Kritik an der Bildungsqualität vorschulischer Einrichtungen in Deutschland ist sicherlich die im Jahre 2001 vorgelegte und zwischen 1998 und 2000 durchgeführte internationale OECD-Vergleichsstudie *„Starting Strong. Early Childhood Education“*, an der Deutschland erst im Rahmen einer Folgeuntersuchung teilnahm. In dem anschließenden OECD-Bericht (2004) wurde bemängelt, dass der deutsche Kinder-

garten den ihm zugedachten Bildungsauftrag nicht hinreichend erfüllt. Weitere Kritikpunkte waren das niedrige Ausbildungsniveau des pädagogischen Personals, mangelnde frühpädagogische Forschungsdesiderate sowie deregulierende Tendenzen im Bildungssystem selbst (vgl. KUNZE 2005: 20). Der Handlungsbedarf in diesem Bildungssektor ist spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse auch im Inland augenfällig. Dafür spricht allein das hohe Medieninteresse (vgl. Abbildung 9):

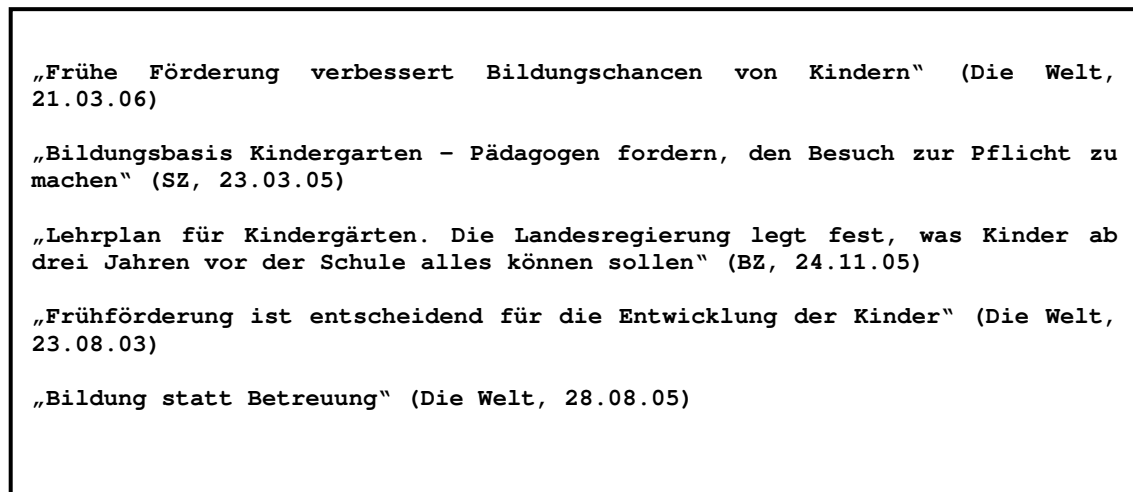


Abbildung 9: Überschriften diverser Zeitungsartikel zur frühen Förderung im Kindergarten (2003-2006).

So gab das „Forum Bildung“, ein Bündnis für Bildung unter dem gemeinsamen Vorsitz von MinisterInnen der Länder und des Bundes in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Sozialpartner der Kirchen, der Studentenschaft, der Auszubildenden und der Wissenschaft, bereits im Jahre 2002, also kurze Zeit nach der Bekanntgabe der Einzelergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, zwölf Empfehlungen zu einer Bildungsreform heraus. Für den Elementarbereich wurden folgende Zielsetzungen formuliert:

a.) Frühe Förderung

Da Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern die Möglichkeiten früher Förderung in zu geringem Maß nutze, müssen Maßnahmen zur Veränderung des Elementarbereichs eingeleitet werden. Damit der Besuch des Kindergartens einen positiven Einfluss auf die frühen Bildungsprozesse und die Schulreife der Kinder nehmen kann, sei vor allem der Bildungsauftrag vorschulischer Einrichtungen neu zu bestimmen, Bildungsziele- und –inhalte im Rahmen von curricularen Rahmenrichtlinien zu definieren, die Qualifizierung der ErzieherInnen zu verbessern, die frühpädagogischen Forschungsarbeiten voranzutreiben und die enge Zusammenarbeit mit den Eltern zu suchen (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 17ff). Für wesentlich hält das „Forum Bildung“ die „Einführung von Verfahren der

Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten, die auf Rückstände oder besondere Begabungen schließen lassen“ sowie die „Schaffung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für die Verwirklichung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen“ sowie die „Prüfung der Gebührenfreiheit des Besuchs von Kindertageseinrichtungen“ (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 74).

b.) Individuelle Förderung

Individuelle Förderung dient dem „Forum Bildung“ zufolge zweierlei Zwecken: zum einen dem Entdecken und Fördern von Begabung, zum anderen dem Verringern von durch soziale, ethnische und finanzielle Disparitäten herbeigeführte Bildungsbenachteiligung. Letzteres könne durch ein entsprechendes Förderprogramm bereits im Kindergarten und in der Grundschule erzielt werden. Aus diesem Grunde empfiehlt das „Forum Bildung“ für den Elementar- und Primarbereich: „Verbesserung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund, verstärkter Einbeziehung und Beratung von Eltern insbesondere in diesen Bildungseinrichtungen“, „Ausbau von Diagnostik und qualifizierter Beratung, beispielsweise des schulpsychologischen Dienstes“ (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 24) sowie „bessere Vorbereitung des in der Bildung tätigen Personals auf eine optimale individuelle Förderung und permanente Weiterbildungsangebote zu diesem Themenkomplex“ (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 65).

c.) Bildung und Qualifizierung von MigrantInnen

Das „Forum Bildung“ schließt sich der Kritik der PISA-Studie an und moniert, dass das deutsche Bildungssystem der Integration und Förderung von MigrantInnen nicht ausreichend nachkommt. Da mündliche und schriftliche Fertigkeiten in der deutschen Sprache als entscheidend für den späteren Schulerfolg gelten, müsse der Kindergarten eine sprachliche Förderung in der deutschen Sprache garantieren: *„In Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden Weichen für die Bildungsbiographie der Kinder aus Migrantenfamilien gestellt. Erforderlich ist in allen Fächern eine stärkere Konzentration auf das Erlernen der gesprochenen und geschriebenen deutschen Sprache, deren Beherrschung entscheidend für den späteren Bildungserfolg ist“* (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 43). Zugleich müsse der Kindergarten auch für die Förderung der Muttersprache der Kinder aufkommen, da ihr Beherrschen positive Effekte auf das Erlernen der Zweitsprache habe (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 69). Für den Elementarbereich empfiehlt

das „Forum Bildung“ u.a. die „verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache vom Kindergarten an“, „Verstärkung des interkulturellen Lernens in allen Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf Elementar- und Primarbereich unter Bezugnahme auf die dort vertretenen Sprachen und Kulturen“, „Aufnahme von Lehrenden mit Migrationshintergrund in die Kollegien aller Bildungseinrichtungen“, „Verstärkung der Elternarbeit“ und „stärkere Thematisierung der Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen“ (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002: 44).

Ein wichtiger Schritt zur Reformierung des Elementarbereichs besteht in der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen. Der internationale OECD-Vergleich verschiedener Vorschulsysteme hatte offenbart, dass die meisten Länder in den letzten Jahren dazu übergegangen sind, verbindliche Rahmencurricula für die frühen Kindheitsjahre einzuführen. Der Trend zur Curriculumsentwicklung hat bereits in den 1990er Jahren eingesetzt, er resultiert aus einer internationalen fachlichen und politischen Debatte um die Neubewertung des Bereichs „frühe Bildung“. In dem Bedürfnis nach Regelung und Qualitätssicherung sind folgende Länder der Konzipierung von vorschulischen Bildungsplänen nachgekommen (vgl. OBERHUEMER 2004):

- Neuseeland 1998
- Norwegen 1996
- Finnland 1996
- Queensland, Australien 1997
- Schweden 1998
- UK/ Schottland 1999
- Chile 1999
- UK/ England 2000
- Griechenland 2001
- Frankreich 2002
- Finnland 2003/ 2004 (Revision)
- Dänemark 2003/ 2004

Die neueren Curricula zeichnen sich dadurch aus, dass sie institutionsübergreifend sind und damit den Übergang von Elementar- zu Primarbereich erleichtern. Ihr Ziel ist die Konsistenz der Bildungsprozesse. Außerdem nehmen sie auch andere „Bildungsinstanzen“ in die Verantwortung: Kirchen, Wirtschaft, Ministerien, Eltern, Jugendhilfe etc. In Deutsch-

land sind die Erziehungs- und Bildungspläne für die Kindergärten erst vor kurzem in eine mehrjährige Erprobungsphase (2003/2004) gegangen. Klassisch im Sinne des Bildungsföderalismus liegen ganz unterschiedliche Konzeptionen vor, deren Umfang und inhaltliche Schwerpunkte variieren. So werden beispielsweise in dem vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegebenen Orientierungs- und Bildungsplan neun Lern- und Erfahrungsfelder genannt, der „Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Grundschule“ weist elf, der Sächsische und Nordrheinwestfälische Bildungsplan hingegen jeweils nur sechs und vier Lernbereiche auf. Die Landesregierung Baden-Württembergs hat den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ herausgegeben, dessen Kriterien ab 2006 getestet und ab 2009 verbindlich für alle 7300 baden-württembergischen Kindergärten gelten sollen (vgl. BZ, 24.11.05). Die im Laufe der Testphase gewonnenen Erfahrungen ergänzen den „Lehrplan“ und dienen seiner Weiterentwicklung. Eingebunden sind die Bildungspläne in einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 03./04.06.2004 und der Jugendministerkonferenz (JMK) vom 13./14.05.2004. Mit dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ soll ein Beitrag zur Weiterentwicklung und Verbesserung frühkindlicher Bildungsprozesse geleistet und eine große, fachlichinhaltliche Übereinstimmung aller Länder erreicht werden. Die verschiedenen Bildungs- und Erziehungspläne beruhen auf folgenden gemeinsamen Prinzipien (vgl. KMK/ JMK 2004: 2f.):

- Bedeutung des lebenslangen Lernens,
- Betrachtung der frühen Kindheit als wohl lernintensivste Zeit,
- Anerkennung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen,
- Aufwertung von Mehrsprachigkeit,
- Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern,
- Kooperation Kindergarten – Schule,
- Festlegung bestimmter Bildungs- und Entwicklungsfelder,
- im Bereich Sprache: Sprachbildung, Sprachförderung, Begegnung mit Schrift („Literacy“).¹⁶

Große Bedeutung wird dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule beigemessen. Seine positive Gestaltung gilt nicht nur als wichtige Bedingung für einen gelungen Schul-anfang, sondern auch als wesentlich für die allgemeine Entwicklung des Kindes. Ferner spricht sich die KMK und JKM für Methoden der Sprachstandserfassung und für die Neu-

¹⁶ Auf die genannten Gesichtspunkte wird im Folgenden an unterschiedlichen Stellen Bezug genommen.

oder Weiterentwicklung bereits vorhandener bzw. neuartiger Sprachförderprogramme aus. Vornehmlich das letzte Kindergartenjahr soll genutzt werden, den Förderbedarf derjenigen Kinder zu erfassen, bei denen aufgrund mangelnder sprachlicher Kenntnisse mit späteren Schulschwierigkeiten zu rechnen ist (vgl. KMK/ JMK 2004: 3). Dies betrifft insbesondere die Gruppe der Migrantenkinder.

Zusätzliche Brisanz hat die bildungspolitische Debatte um die Umstrukturierung des Elementarbereichs durch den Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Professor Dr. Vernor MUÑOZ VILLALOBUS, vom 13. bis 21. Februar 2006 erfahren¹⁷. Während seines zehntägigen Aufenthalts in Deutschland verschaffte sich MUÑOZ einen Überblick über die Situation in Kindergärten, Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. In seiner Bilanz fordert er neben der Überwindung der hemmend wirkenden föderalistischen Bildungspolitik und der frühen Selektion von SchülerInnen (dreigliedriges Schulsystem) auch die Gebührenfreiheit für Kindertageseinrichtungen und Kindergärten sowie die verstärkte Förderung von Migrantenkindern und sozial benachteiligter Kindern. Insbesondere der kostenlose Besuch des Kindergartens ist MUÑOZ zufolge eine entscheidende Voraussetzung für die Integration der Migrantenkinder und deren Förderung¹⁸. Der ausführliche Bericht des Sonderberichterstatters wird dem Ausschuss für Menschenrechte der Vereinten Nationen im Jahre 2007 vorliegen. Obwohl Herr MUÑOZ in seinen Empfehlungen nichts Neues deklarierte, im Prinzip spiegeln sich die Befunde aus den internationalen Vergleichsstudien in seinen Beurteilungen wider, und Zweifel an der Verlässlichkeit der Quellen, auf die sich MUÑOZ bei seinen Ausführungen stützte, aufgetaucht sind¹⁹, hat der Besuch des UN-Bildungsexperten insbesondere die Diskussion um den Reformbedarf des Kindergarten neu angeheizt. Seine Kritik hat vor allem Politikern, wie z.B. der Bundesfamilienministerin Ursula VON DER LEYEN (CDU) und dem seit Mai 2006 designierten SPD Chef Kurt BECK Auftrieb gegeben, die bereits zu Anfang des Jahres für die Abschaffung der Kindergartengebühren plädierten. VON DER LEYEN in einem Gastkommentar von der BILD AM SONNTAG (15.01.06): „*Habt Mut zu neuen Prioritäten. Senkt die Kita-Gebühren - oder noch besser: Schafft sie ganz ab*“. Zustimmung erhält VON DER LEYEN auch aus den Reihen der SPD, Kurt BECK in DIE ZEIT-ONLINE (16.01.06): „*Unser*

¹⁷ Im Auftrag der UNO-Menschenrechtskommission wurden letztlich Berichte über das Recht auf Bildung in Entwicklungsländern wie Botswana, Kolumbien und Indonesien verfasst, aber auch in Industrienationen wie Nord-Irland, China und USA, die als Problemzonen gelten (vgl. FTD, 05.02.06).

¹⁸ vgl. SPIEGEL ONLINE, 21.02.06: „*Uno-Schulinspektor gibt Deutschland schlechte Noten*“.

¹⁹ vgl. DIE WELT, 23.02.06: PETER, Joachim: „*Die dubiosen Quellen des Schul-Inspektors*“.

aller Ziel muss es sein, dass bis zum Ende des Jahrzehnts der Kindergarten in Deutschland vom ersten bis letzten Jahr kostenfrei ist.“ Bei allem Konsens über die Notwendigkeit von kostenfreien Bildungsangeboten und mehr Bildung in den Kindergärten bestehen noch große Unklarheiten, was die Finanzierung solcher Maßnahmen anbelangt. Dennoch folgt die BRD, wenn auch langsam, dem Trend zur Vermehrung der Bildungsarbeit im frühpädagogischen Sektor.

3.2 Frühe Bildungsprozesse

Schlagworte wie „Vorschulische Förderung“ und „Verfahren zur Sprachstandserhebung“ sind seit PISA und den vorgelegten Erziehungsplänen für den Kindergarten aus der derzeitigen Bildungsdiskussion nicht mehr wegzudenken. Aufgrund der hohen Medienwirksamkeit verbirgt sich hinter ihnen ein wahres Eldorado an unterschiedlichen Konzepten, deren Qualität lange Zeit nicht und erst seit neuestem durch die Veröffentlichung von FRIED (2004) und JAMPERT (2005) evaluiert worden ist. Bevor wir uns aber einer kritischen Reflexion dessen zuwenden, was sowohl von der KMK als auch vom „Forum Bildung“ gefordert worden ist, nämlich die Etablierung von „geeigneten“ Sprachstandserhebungsinstrumenten und Sprachförderprogrammen im Vorschulbereich (vgl. Kapitel 4.1/ 4.2), geht es in den folgenden beiden Kapiteln darum, die frühe Bildung von Kindern einerseits aus entwicklungspsychologischer und kognitiver Sichtweise zu begründen (vgl. Kapitel 3.2.1), andererseits die Bedeutung früher Schriftkompetenz vor dem Hintergrund unterschiedlicher familialer Sozialisationsbedingungen aufzuzeigen (vgl. Kapitel 3.4).

3.2.1 Lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse: Wie Kinder denken

Wie Elsbeth STERN in ihrem Aufsehen erregenden *Artikel „Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung“* schreibt, sind die impliziten Theorien vieler ErzieherInnen und LehrerInnen, die das Lernen betreffen, vielfach von der Vorstellung einer überwiegend intern gesteuerten geistigen Entwicklung geprägt. Insbesondere wenn es darum geht, Fehler und Inkompetenzen von jüngeren Kindern zu erklären, stützt sich STERN zufolge die Mehrzahl des pädagogischen Personals auf die Erkenntnisse des Schweizer Psychologen Jean Piaget, der die kognitive Entwicklung nach Defiziten bei bestimmten Anforderungen in universelle Stufen und Stadien einteilte und das Lernen in Abhängigkeit des Reifegrades eines Kindes interpretierte (vgl. STERN 2003: 456). Piaget ging davon aus, dass das Gehirn

erst heran reifen müsse, bevor das Kind von anspruchsvollen Lernangeboten profitieren kann (vgl. ZIMBARDO 1999: 462f.) Diese stark am Größenwachstum angelehnte Auffassung trifft zwar für viele Bereiche zu (beispielsweise setzt die Erziehung zum Sauberkeitsverhalten die Herausbildung von spezifischen Nervenverbindungen voraus), lässt aber außer Acht, dass zusätzliche externe Anregungen durchaus einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern nehmen können. Obwohl PIAGET zweifellos einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung kognitiver Prozesse bei Kindern leistete, hat die (einseitige) Rezeption seiner Stufentheorie im pädagogischen Alltag dazu geführt, dass viele LehrerInnen und ErzieherInnen die Leistungen von jungen Kindern von einer am Defizit ausgerichteten Sichtweise her beurteilen, ihre Inkompetenzen auf generelle geistige Entwicklungsdefizite zurückführen und sich der Notwendigkeit früher Förderung trotz der nicht vollendeten neuronalen Entwicklung häufig nicht bewusst sind (vgl. STERN 2003: 456). Neuere Ergebnisse der Lernpsychologie widerlegen die Vorstellung einer rein intern gesteuerten Entwicklung: *„The result of the ability to conceptualize is that the post-Piagetian baby is no longer a purely sensorimotor creature who can act, but not think. [...] it is a baby who has formed concepts of animate and inanimate things. [...] Finally, it is beginning the world in such a way that language, which describes these kinds of understandings, can be learned”* (MANDLER 1998: 274).

Galten Säuglinge noch vor 50 Jahren als „Tabula rasa“ (unbeschriebenes Blatt), die hilflos ihrer Umwelt ausgeliefert sind und weder über kognitive noch perzeptuelle Fähigkeiten verfügen, so betont man in der Forschung seit den 90er Jahren die aktive und zur Interaktion bereite Seite von Neugeborenen (vgl. HENNON 2000: 42). Die Anerkennung der frühen Fähigkeiten von Kindern steht in Zusammenhang mit neueren Studien, die nachweisen, dass im Menschen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt kognitive Prozesse wie Lernen, Gedächtnis und Aufmerksamkeit in Gang gesetzt werden. Was die Wahrnehmung von Sprache betrifft, wurde festgestellt, dass bereits Föten zu einer Reaktion auf sprachliche Reize fähig und in besonderen Maße für die Laute der mütterlichen Stimme empfänglich sind (wie eine Untersuchung ergab, reagierten 672 von 680 untersuchten Föten im Alter von 28-36 Wochen auf Sprachreize mit einem Augenzwinkern) (vgl. GRIMM 2003: 22).

Weitere frühe Leistungen von Neugeborenen sind beispielsweise (vgl. GOSWAMI 2001: 27ff.):

- *Das Erinnern an die Stimme der Mutter:*
Wie entsprechenden Studien gezeigt haben, sind Neugeborene in der Lage sich an den spezifischen Klang der mütterlichen Stimme zu erinnern, den sie ab dem letzten Drittel der Schwangerschaft als Geräusch wahrgenommen haben. Sie sind sogar dazu fähig, die Stimme der Mutter von der einer fremden Frau zu unterscheiden (vgl. DECASPAR/ FIFER 1980).
- *Das Erinnern an Geschichten:*
Mit Hilfe von gemessenen Saugfrequenzen konnte man feststellen, dass Neugeborene Geschichten bevorzugten bzw. wieder erkannten, die ihnen von der Mutter in den letzten sechs Wochen der Schwangerschaft vorgelesen wurden, selbst dann, wenn die Säuglinge sie von einer fremden weiblichen Stimme hörten (vgl. DECASPAR/ SPENCE 1986).
- *Gedächtnis für Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge:*
Der Versuch zur kausalen Kontingenz von ROVEE-COLLIER (1987) zeigt des Weiteren, dass Säuglinge über ein Gedächtnis für kausale Zusammenhänge verfügen. Bei diesem Experiment sollte ein Neugeborenes, dessen Fuß mit einem über ihm schwebenden Mobile verbunden war, lernen, dass sein Treten, bei Kindern dieses Alters eine spontane Handlung, das Ingangsetzen des Mobiles zur Folge hat (konditionierte Reaktion). ROVEE-COLLIER fand heraus, dass drei Monate alte Säuglinge sich in Zeitabständen von zwei bis acht Tagen noch an diese Kontingenz erinnern konnten. Der Mensch denkt also bereits wenige Monate nach der Geburt über Ursache und Wirkung nach.

Wie diese Beispiele illustrieren, kommen Kinder mit einem weit entwickelten auditiv-akustischen System zur Welt und können von dem Moment ihrer Geburt an fast alle lautlichen Kontraste, die in den unterschiedlichen Sprachen vorkommen, differenzieren. Die Fähigkeit, prosodische Merkmale wahrzunehmen und die spezifischen lautlichen Charakteristika der Zielsprache herauszufiltern, zählt zu den frühesten beobachtbaren Kompetenzen bei Säuglingen. Die hohe Sensibilität für prosodische Merkmale der Sprache und die frühe Fähigkeit zum kausalen Schlussfolgern ist ein Beleg dafür, dass Säuglinge zu größeren Leistungen imstande sind, als Erwachsene gemeinhin für möglich halten (vgl. HÖHLE 2005: 18).

Das „alte Weltbild“ vom passiven Säugling ist angesichts dieser neuen Forschungsergebnisse im Begriff, sich aufzulösen. Aufbruchstimmung macht sich breit, der Linguist Jürgen WEISENBORN stellt begeistert fest: *„Wir erleben eine kopernikanische Wende: Unsere früheren Ideen gehören über Bord“* (zitiert in THIMM 2003: 199). Dies ist auch den Medien nicht entgangen, öffentlichkeitswirksam ist alles, was sich um den Begriff „neuro“ dreht. Die Frage *„Wie wird mein Kind intelligenter?“* versetzt Eltern in Sorge (vgl. THIMM 2003: 202). Für Abhilfe sollen private Bildungsangebote sorgen, die oft mehr obskur als professionell erscheinen. So versuchen beispielsweise ehrgeizige japanische Mütter ihren Kindern bereits im pränatalen Stadium die englische Sprache zu vermitteln, indem sie ihren Schwangerenbauch mit englischen Vokabeln beschallen (vgl. THIMM 2003: 202f.). Hier kommt zum Ausdruck, was STERN in ihrem Aufsatz grundsätzlich kritisiert: Dem Gehirn werden „mythische Kräfte“ zugeordnet, es wird gleichsam eines Schwamms gesehen, der im Kindesalter Informationen regelrecht aufsaugt. Oft wird in diesem Zusammenhang auf die Existenz von „sensiblen Phasen“ hingewiesen, die bestimmen, welche Fähigkeiten ein Kind wann erlangt, und die – wie vermutet wird – sich bereits in einem sehr jungen Alter wieder schließen. Daraus wird auf eine generell erhöhte Lernfähigkeit in der frühen Kindheit geschlossen. Wie STERN jedoch betont, ist der Zweitspracherwerb einer der wenigen Bereiche, für den derartige „windows of opportunity“ nachgewiesen wurden. Der Vergleich der Funktionsweise des Gehirns mit dem Bild eines Schwamms ist STERN zufolge grundverkehrt: Statt Informationen wahllos aufzusaugen, filtert ein gut funktionierendes Gehirn nur die für das aktuelle Handlungsziel in diesem Moment relevanten Umweltreize heraus. Der begrenzte Arbeitsspeicher im Frontalhirn ist dem Kind eine Hilfe, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und ermöglicht erst den fehlerfreien Erstspracherwerb. Die Ansicht, man müsse die ersten Lebensjahre mit möglichst viel Lernstoff versehen, ist daher falsch. Nichtsdestotrotz ist die Vorschulzeit eine bedeutende Phase, in der Wissen bereits in wichtigen Lernbereichen automatisiert werden kann und Kinder einer gezielten Anregung bedürfen. Im Kindergarten und in der Grundschule sollte ihnen daher spezifisches Wissen vermittelt werden, aus dem sich später sinnstiftendes Lernen entwickeln kann. Von wesentlicher Bedeutung sind Lernerfahrungen, die die Kinder systematisch an die Wissensbereiche heranführen: Denn das kognitive Verhalten von Kindern verändert sich, sobald Aufgaben von außen an sie herangetragen werden (vgl. STERN 2003: 458ff.).

In der neuesten amerikanischen frühpädagogischen Forschung wird in den letzten Jahren verstärkt auf die Lehren des Psychologen Lew S. WYGOTSKI Bezug genommen, in denen die Förderung der kognitiven Entwicklung von Kleinkindern eine zentrale Rolle spielt.

WYGOTSKI hat bereits 1934 erkannt, dass in der Entwicklung des Kindes schon vor dem Schuleintritt eine beträchtliche Reife der Wahrnehmung und des Gedächtnisses sowie wichtige Vorläuferstrukturen des späteren Lesen und Schreibens vorliegen. Unterricht beginnt für WYGOTSKI daher nicht erst mit dem Moment der Einschulung: *„Der Unterricht findet auf allen Stufen der kindlichen Entwicklung statt, aber auf jeder Stufe hat er [...] nicht nur spezifische Formen, sondern auch völlig eigenartige Beziehungen zur Entwicklung“* (WYGOTSKIJ 2003: 251). Nach WYGOTSKI muss der Unterricht der jeweiligen Altersstufe angepasst sein und der Entwicklung vorauslaufen, indem er bei den noch nicht ausgereiften Fähigkeiten des Kindes ansetzt. Dieses Verhältnis von Unterricht und Entwicklung bezeichnet er als *„Zone der nächsten Entwicklung“*: *„Der Unterricht muss sich [...] auf die bereits durchlaufenden Entwicklungszyklen, auf die untere Schwelle des Unterrichts orientieren; er stützt sich aber nicht so sehr auf die reifen als auf die reifenden Funktionen. Er beginnt immer bei dem, was beim Kind noch nicht ausgereift ist“* (WYGOTSKIJ 2002: 331). Im Vorschulalter denkt das Kind zunächst noch in allgemeinen Vorstellungen (frühe Verallgemeinerungsstruktur). Erst im Schulalter stehen bewusste und „willkürliche“ Funktionen im Mittelpunkt von Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Während das Kind bis zum dritten Lebensjahr überwiegend spontan lernt, so erhält sein Lernen wissenschaftliche Züge, sobald es in die Schule kommt und sein Einfluss auf das ihm vorgegebene Lernprogramm minimiert wird („reaktiver Unterricht“). Der Unterricht im Vorschulalter bewegt sich nach WYGOTSKI zwischen dem „spontanen“ und dem „reaktiven“ Unterrichtstypus (WYGOTSKI bezeichnet ihn folglich als „spontan-reaktiv“) und steht im Einklang mit der Entwicklung des Kindes. Im Vorschulalter unterliegen die psychischen Funktionen starken Veränderungen, im Zentrum der interfunktionalen Verbindungen steht nun das Gedächtnis. Seine Funktionen werden zunehmend dominanter aufgrund der veränderten sozialen Kontakte des Kindes und den komplexeren interaktionistischen Kommunikationsanforderungen, die von ihm die Fähigkeit zur Verallgemeinerung der Wortbedeutungen verlangt. Das Kind macht sich immer mehr frei vom situativen und konkreten Kontext seiner Handlungen und entwickelt allmählich ein Konzept von der Welt, von den Personen in seiner Umwelt und sich selbst. Dies ermöglicht, dass das Kind, fortan nach einem bestimmten Programm unterrichtet werden kann: *„Das Vorschulkind ist mit seinen Eigenschaften in der Lage, in einen neuen Unterricht einzutreten, der ihm bislang versperrt war“* (PAPADOPOULOS 1999: 120), das Kind wird sozusagen „unterrichtsfähig“.

WYGOTSKI tritt also für ein vorschulisches „Unterrichtsprogramm“ ein, das zum einen zielorientiert und systematisch auf den Schulanfang vorbereitet, zum anderen die individuellen

Vorlieben und Bedürfnissen des Vorschulkindes hinreichend berücksichtigt. Im Sinne WYGOTSKIS „muss [...] das Erziehungsprogramm im Vorschulalter ein Vorbereitungsstadium [...] des schulischen Lehrplans sein“ (PAPADOPOULOS 1999: 121). Insbesondere der sprachlichen Förderung misst WYGOTSKI große Bedeutung bei. Sprechen und Denken sind in seiner Lehre eng miteinander verbunden. Sprache ist nicht nur das Medium, über das Kinder mit kompetenteren Personen kommunizieren, sondern bewirkt auch eine Veränderung des Denkprozesses. Es stellt das wichtigste „psychologische Werkzeug“ des Menschen dar, um zu höheren Formen des Denkens zu gelangen und neue Opportunitäten des Problemlösens zu gewinnen. Der Umgang mit Sprache – so WYGOTSKI - ist ein kognitiver Prozess, der bereits im Vorschulalter zu fördern ist.

WYGOTSKIS Sicht von Erziehung (Unterricht) und Entwicklung hat auch nach neunzig Jahren nicht an Aktualität verloren und bietet einen wichtigen Beitrag für die moderne Frühpädagogik. Aus seiner Theorie lassen sich folgende Forderungen für die Kindergartenpraxis ableiten (vgl. auch TEXTOR 1999):

- Es bedarf eines vorschulischen Programms, das Kinder systematisch auf das Lernen in der Schule vorbereitet und vor allem der sprachlichen Förderung dient.
- ErzieherInnen dürfen nicht nur den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes im Blick haben, sondern müssen reflektieren, welche weiteren Entwicklungsschritte folgen, was also die „Zone der nächsten Entwicklung“ darstellt.
- Die an die Kinder gestellten Aufgaben müssen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ liegen, d.h. eine bestimmte Herausforderung beinhalten, aber die Kinder nicht überfordern.
- „Der Unterricht ist nur dann gut, wenn er Schrittmacher der Entwicklung ist“ (WYGOTSKI 2002: 249).

3.2.2 Wie Kinder Sprache erwerben

Innerhalb von kurzer Zeit lernen Kinder scheinbar mühelos sprechen. Wie der Sprachwissenschaftler Leonard BLOOMFIELD jedoch schreibt, gehört der Erstspracherwerb zu den anspruchsvollsten intellektuellen Herausforderungen, die der Mensch in seiner Entwicklung bewältigen muss (vgl. BLOOMFIELD 1965: 29). Die Frage, wie ein Kind die komplexen Regeln seiner Muttersprache lernt, zählt immer noch zu den größten Menschheitsrätseln dieser Welt (vgl. THIMM 2003: 198). Um das Lüften dieses Geheimnisses bemühen sich seit Jahrzehnten Linguisten, Genetiker, Hirnforscher, Evolutionsbiologen und Entwicklungspsychologen. Gegenstand ihrer Forschungsdebatten ist immer wieder die Frage

„nature or nurture“? Lernt der Mensch sprechen, weil ihm – wie LEBMÖLLMANN schreibt – „die Sprache in die Wiege“ gelegt wurde oder absorbiert er einfach alles Sprachliche, was ihm von der Umwelt dargeboten wird? (vgl. LEBMÖLLMANN 2006: 2). Die großen Widersacher in der Kontroverse „genetische Veranlagung“ vs. „Umweltreize“ sind die Vertreter der sozial-interaktionistische Sichtweise und die Nativisten. Ihre Theorien sollen im Folgenden vorgestellt werden.

a.) Die interaktionistische Theorie

Die Interaktionisten gehen davon aus, dass der Input, also die Sprache, die an das Kind gerichtet wird, eine entscheidende Rolle beim Spracherwerb spielt. Dabei wird das Kind nicht nur von seiner sozialen und sprachlichen Umwelt beeinflusst, sondern beeinflusst auch umgekehrt seine Bezugspersonen. APTELTAUER spricht von einer „dynamischen Wechselbeziehung“ zwischen Kind und Lernumgebung (vgl. APELTAUER 2002: 66). Der Spracherwerb vollzieht sich nach Ansicht der Interaktionisten nicht auf der Grundlage eines genetisch manifestierten sprachlichen Wissens, sondern schreitet in einem Kind-Umwelt-System voran (vgl. KLANN-DELIUS 1999: 137). Die an das Kind gerichtete Sprache wird dabei an seine Fähigkeiten und sein Kompetenzniveau angepasst (vgl. GRIMM 1990: 100). Diese sog. „lehrende Sprache“, die im Alter von 24-27 Monaten insbesondere von Müttern eingesetzt wird (deswegen auch: „motherese“) (vgl. GRIMM 2003: 52) ist ein spezielles Sprachregister, das aufgrund seiner grammatischen Komplexität (lange Satzkonstruktionen, hohe Quote an Nominalphrasen pro Äußerung, reformulierende und erweiternde Wiederholungen der ungrammatischen kindlichen Äußerung, Ja/ Nein-Fragen und W-Fragen) als sprachanregend und förderlich für den Grammatikerwerb gesehen wird (vgl. DITTMANN 2002: 60). Es wird vermutet, dass das Kind durch diese Lehrstrategien zur aktiven sprachlichen „Mitarbeit“ bei der Interaktion aufgefordert und zur eigenständigen Suche nach strukturellen Prinzipien der Sprache animiert wird (vgl. GRIMM 2003: 58). Angestellte Erklärungsversuche, welche Effekte diese vereinfachte mütterliche Sprache auf die Sprachentwicklung hat und welche Lernmechanismen dem Kind zur Verfügung stehen müssen, um die externen sprachlichen Reize verarbeiten zu können, konnten bislang nicht überzeugen (vgl. SZAGUN 1986: 288). Des Weiteren konnten auch Fragen zur Qualität und Universalität des sprachlichen Inputs nicht durch entsprechende Untersuchungen beantwortet werden. So gibt es Indizien dafür, dass Mütter sozial benachteiligter Schichten weniger häufig derartige Sprachlehrstrategien anwenden wie Mütter aus der Mittelschicht. Außerdem geht man davon aus, dass Kinder auch Input aufnehmen, der nicht an sie gerich-

tet ist, und somit auch von einem „ungefilterten“ Sprachgebrauch profitieren können (vgl. DITTMAN 2002: 62). Darüber hinaus ist noch nicht wissenschaftlich nachgewiesen worden, auf welche Art und Weise das Kind das mütterliche Sprachregister nutzt (vgl. GRIMM 1990: 101). Bezüglich der Bedeutung des „motherese“ für den Grammatikerwerb sind daher keine eindeutigen Aussagen zu treffen.

b.) Die nativistische Theorie

Die nativistische Theorie ist seit den 60er Jahren in der Spracherwerbsforschung etabliert. Sie wird zumeist von Linguisten oder Psycholinguisten (z.B. Erich H. LENNEBERG, Steven PINKER) vertreten, die ihr Augenmerk vor allem auf die Erfassung und deskriptive Darstellung von sprachlichem Kompetenzzuwachs richten. Noam CHOMSKY gilt als der Begründer des Nativismus. Er brachte mit seiner Theorie eines genetisch festgelegten Spracherwerbsmechanismus einen völlig neuen Grundgedanken in die Erforschung der menschlichen Sprache ein und legte den Grundstein für die generative Syntax (vgl. ROTHWEILER 2002: 276). Sprachentwicklung ist im Chomskyschen Sinne ein einzelsprachunabhängiger Prozess, der in allen Kulturen nach parallelen Gesetzmäßigkeiten abläuft und nach wenigen Jahren abgeschlossen ist (vgl. APELTAUER 2002: 63f.). CHOMSKY begründet seine These mit Ähnlichkeiten in der Erwerbsabfolge zu Beginn der sprachlichen Entwicklung: 1. Verwendung von Inhaltswörtern (Nomen, Verben), 2. vollständigen Äußerungsformen anstelle von kontrahierten Formen (*was machst du denn?* vs. kontrahiert: *was machst´n du?*), 3. Normalformen auf Syntaxebene (keine Inversion bei Fragesätzen) (vgl. APELTAUER 2002: 23). Diese Gleichförmigkeit des Entwicklungsablaufs ist für CHOMSKY der Beweis, dass der Spracherwerb auf einer genetischen Grundlage erfolgt und mit einer Urstruktur und Repräsentation von Sprache zusammenhängen muss, die jedem Säugling – unabhängig von dem jeweiligen Kulturkreis - von dem Moment seiner Geburt an gegeben ist (vgl. HENNON 2000: 43).

Für CHOMSKY und seine Anhänger spielt die sprachliche Umwelt des Kindes bei der Sprachentwicklung nur eine sekundäre Rolle: Das Kind trete der Herausforderung des Spracherwerbs nicht unvorbereitet entgegen, sondern gewinne mit Hilfe spezifischer Mechanismen zunehmend Einsicht in die Systematik der grammatischen Phänomene, um schließlich die Kerngrammatik in einem genetisch determinierten Akt/ Prozess zu erwerben (vgl. CHOMSKY 1972: 537). Die nativistische Argumentationsweise stützt sich im We-

sentlichen auf zwei Aspekte: das Auftreten von sog. „Übergeneralisierungen“²⁰ und die „strukturelle Armut des sprachlichen Inputs“. Letzteres ist die tragende Säule der nativistischen Spracherwerbtheorie und zugleich der Hauptkritikpunkt an der interaktionistischen Position. CHOMSKYS Postulat von der „poverty of the stimulus“ beinhaltet die These, dass der sprachliche Input aufgrund struktureller Defizite nicht ausreicht, damit Kinder daran sprachliche Kompetenzen aufbauen könnten. Diese Defizite sind syntaktischer und morphologischer Natur: Sprechen erfordert enorme Anstrengungen des Sprechapparats. Um die Artikulation zu erleichtern, treten beim normalen Sprechvorgang Verschleifungen von Wörtern auf, die entweder durch die Anpassung eines Lautes an den folgenden („regressive Assimilation“: z.B. *angeben* [ŋg]) oder durch die Angleichung des nachfolgenden Lautes an den vorhergehenden entstehen („progressive Assimilation“: z.B. [n] wird angepasst an [b] in *eben* [bm]). Außerdem sind Elisionen im Gesprochenen sehr häufig. Am Wortende (Apokope: z.B. *ich sag*) oder in der Wortmitte (Synkope: z.B. *sie fingn*) fällt besonders oft der Schwa-Laut [ə] weg (vgl. SCHWITALLA 2003: 38)²¹. Das Mündliche ist auch auf syntaktischer Ebene „unvollkommen“: verkürzte Sätze, Satzabbrüche, Rektions- oder Kongruenzfehler (vgl. DÜRSCHIED 2004: 53). CHOMSKY zufolge muss das Kind also einen sprachlichen Input verarbeiten, der so viele Defizite aufweist, dass das Kind unmöglich davon die Regeln der Grammatik ableiten kann. Damit der Spracherwerb möglich ist, muss das Kind ergo über angeborene sprachliche Strukturen verfügen (vgl. SZAGUN 1997: 207).

Außerdem verweisen die Befürworter des Nativismus darauf, dass Eltern aus Kulturvölkern europäische Prägung „inkonsequente Sprachlehrer“ seien, da sie keine expliziten Sprachlehrstrategien anwenden (vgl. DITTMANN 2002: 60). Wie TRACY in ihrem bemerkenswerten Aufsatz „*Spracherwerb trotz Input*“ (1990) darlegt, ist das elterliche Sprachverhalten insbesondere in Bezug auf ungrammatische Äußerungen des Kindes sehr unzuverlässig. Zu einem überwiegenden Anteil bleiben - wie folgende Beispiele zeigen - korrigierende Reaktionen der Eltern entweder aus (Bsp. 1, vgl. TRACY 1990: 35), oder die Eltern greifen die abweichende kindliche Äußerung spielerisch auf, ohne eine Korrektur vorzunehmen („wiederholende Nichtkorrektur“) (Bsp. 2, vgl. TRACY 1990: 26).

²⁰ Zur Definition des Begriffs „Übergeneralisierung“ siehe S. 53.

²¹ Weitere lautliche Veränderungen können sein: die Apokope des [t] nach Frikativ, z.B. *nich*, *er is* oder die Abschwächung des enklitischen Vokals [ʊ] zu [ə] in Verben der 2. Pers. sg.: *kriegste*, *haste*. Hinzu kommen noch dialektbedingte Wortverkürzungen (vgl. SCHWITALLA 2003: 39).

Bsp. 1

V. (1; 11.11) platziert Puppe: *mann sitzt auf des sofa/*

E.: *Ja, den kannst du hinsetzen*

Bsp. 2

Kind (2; 2, 14): *Höl mi man Glas*

Mutter: *Ich höl dir kein Glas, höl du dir mal selber ein Glas.*

In diesen Beispielen gibt die Reaktion der Mutter dem Kind keinen Anhaltspunkt, dass seine Äußerung ungrammatisch ist. Es müsste folgerichtig also etwas Falsches lernen. Es ist bislang nicht geklärt worden, warum grammatische „Irrtümer“ wie das „höl“ in Beispiel 2 im Lernsystem des Kindes schließlich doch nicht langfristig erhalten bleiben, obwohl sie ihm von der Umwelt so markant dargeboten werden. Die Nativisten sehen in dieser Nichtübernahme trotz Evidenz eine Bestätigung ihrer Hypothese von einem angeborenem grammatischen Restriktionssystem (vgl. TRACY 1990: 44).

Obwohl die Vertreter des Nativismus viel Zuspruch erfahren haben, erwiesen sich einige ihrer Theorien als nicht haltbar. So zeigten Untersuchungsergebnisse, dass ungrammatische Äußerungen Zweijähriger von den Müttern öfter wiederholt und erweitert wurden als grammatisch korrekte. Außerdem wurde festgestellt, dass viele Eltern mit Fragen auf die grammatisch inkorrekten Äußerungen der Kinder reagierten und ihnen durch Wiederholungen die Möglichkeit gaben, die korrekte Form mehrmals zu hören (vgl. APELTHAUER 2002: 65). Ferner wird angenommen, dass Eltern mit ihren Kindern langsamer, grammatisch korrekter und deutlicher sprechen als die Nativisten behaupten und darüber hinaus auch Signale in Bezug auf die grammatische Korrektheit der kindlichen Äußerungen senden (vgl. APELTHAUER 2002: 65).

c.) Konsensfähige Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung

Eine Reihe von Entwicklungspsychologen hat sich in letzter Zeit einer gemäßigten Sichtweise zugewandt, die einen Kompromiss aus dem alten Streit „Erbe vs. Umwelt“ darstellt (die sog. „rational-konstruktivistische Mitte“). Diese Theoretiker sehen den Spracherwerb als einen Gesamtprozess an, bei dem beide Komponenten, sowohl Umweltreize als auch angeborene grammatische Fähigkeiten, beteiligt sind. Sie stimmen mit den Nativisten darin überein, dass Säuglinge mit einer starken biologischen Erwerbsgrundlage ausgestattet sind und sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen, betonen aber, dass Kleinkinder auch auf die Interaktion mit anderen angewiesen sind, so dass mentalen Strukturen heranreifen können, die für den Erwerb der Sprache notwendig sind (vgl. HENNON 2000: 42).

Ein konsensfähiger Befund der Spracherwerbsforschung ist, dass Kindersprache nicht nur eine einfache Form der Erwachsenensprache darstellt, sondern eigenen Gesetzen folgt. Kinder nehmen im Input nicht wahllos Strukturen auf, sie setzen sich vielmehr systematisch mit Sprache auseinander, indem sie sprachliche Regeln konstruieren. Dies wird deutlich in sog. „Übergeneralisierungsfehler“²², die wichtige Entwicklungsschritte sind und auch ohne externe Korrektur wieder verschwinden (vgl. TRACY 2002: 3). Der Kognitionspsychologe STEVEN PINKER, ein Schüler CHOMSKYS, demonstriert an der Bildung der regulären und irregulären Präteritumsform im Englischen, dass Kinder von Geburt an nicht ein unbeschriebenes Blatt („tabula rasa“), sondern in Wahrheit „fleißige Grammatiklerner“ sind. Indem Kinder eine verstandene Regel (in diesem Falle die Regel für die Bildung der schwachen Verben) automatisch auf alle Kontexte übertragen (hier auf die Bildung der starken Verben), machen sie Fehler, die sie noch nie von jemanden anderen gehört haben können. Das Spracherwerbsproblem der „Übergeneralisierung“ lösen die Kinder PINKER zufolge nicht mit Hilfe der elterlichen Rückmeldung, sie finden ihren eigenen Weg. Bei PINKER ist dies die „Blockierung der Regel“: Die Bildung regulärer Präteritumsformen läuft durch das Anfügen des Suffix „-ed“ nach einem regelmäßigen Schemata ab (z.B. *walk – walked*). Bereits sehr junge Kinder sind in der Lage, derartige Konstruktionen zu generalisieren (vgl. PINKER 2000: 19). Die Präteritumsformen der anderen Gruppe von Verben – die irregulären – folgen nicht einer solchen Logik, sie sind chaotisch und auf eine gewisse Anzahl begrenzt. Der wesentliche Unterschied zwischen der regulären und irregulären Vergangenheitsbildung besteht nach PINKER darin, dass regelmäßige Präteritumsformen aufgrund ihrer Vorhersagbarkeit Teil einer Regel sind und die irregulären Präteritumsformen als Wörter im Gedächtnis gespeichert und abgerufen werden (vgl. PINKER 2000: 22). Die Blockierung funktioniert nach einem einfachen Prinzip: *„Kann ein Verb sein Präteritum aus dem Gedächtnis liefern, so wird die Regel blockiert; sonst – im Default-Fall – wird die Regel angewendet“* (PINKER 2000: 23).

Die Art und Weise, wie sich Kinder der Grammatik ihrer Muttersprache annähern, ist also im hohen Maße systematisch. Dies wird insbesondere in der zunehmenden Komplexität ihrer sprachlichen Äußerungen deutlich (vgl. TRACY 2002: 5):

²² Der Begriff „Übergeneralisierung“ wird in der Spracherwerbsforschung und in der Sprachdidaktik zur Bezeichnung von Fehlern verwendet, die daraus erwachsen, dass der Lerner eine Regel erwirbt, sie aber auch in Kontexten anwendet, in denen sie unangebracht ist (vgl. GLÜCK 2000).

1. Einwortäußerungen, v.a. Nomen und Partikel (1-1 ½ Jahre): *da, nein, weg, ab*,
2. Elementare Wortkombinationen (1 ½ - 2 Jahre) mit zunächst zwei, später mehr Wörtern mit Verben und Verbpartikeln: *Bus fahren, Tür auf*,
3. Konstruktion einfacher vollständiger Sätze mit zielsprachlicher Wortstellung (ca. 2-3 Jahre): *Da kommt Ball rein, Jetzt geh ich hoch, wo kann ich hingehen?*
4. Komplexe Satzkonstruktionen, Nebensätze mit flektierter Verbendstellung (3-4 Jahre): *Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.*

Trotzdem darf man den Einfluss der Umwelt und die Bedeutung des Interaktionsrahmens für den Spracherwerb nicht außer Acht lassen. Wie Studien zeigen (z.B. SACHS/ BARD 1981), reicht eine Sprachaneignung ohne Interaktionspartner, z.B. über das Medium Fernsehen, nicht zur Ausbildung einer wohlgeformten Syntax aus. „*It is the child's interpretation of the social environment that propels the language-learning system onward*“ (HIRSH-PASEK 1996: 21)²³. Selbst PINKER, der von einem angeborenen spezifisch menschlichen Sprachinstinkt ausgeht und folglich für eine „biologische Sprachkompetenz“ argumentiert, räumt ein, dass Kinder, um Sprache zu lernen, nicht nur Sprachlaute hören, sondern auch ergründen müssen, was der Sprecher mit dem Gesagten ausdrücken möchte. Es spricht also vieles dafür, dass CHOMSKY die Realität zu sehr vereinfacht hat und sich beim Kind eben nicht nur ein genetisch festgelegtes Programm abwickelt. Dem aktuellen Forschungsstand zufolge ist „[...] *weder alles angeboren, noch alles gelernt*“ (vgl. LEBMÖLLMANN 2006: 7).

Für die vorschulische Sprachförderung ergeben sich aus den Erkenntnissen der Erstspracherwerbsforschung folgende Überlegungen: Wie wir gesehen haben, erwerben Kinder Sprache auf systematische Weise, indem sie sich ihr eigenes Regelsystems aufbauen. Materialien und Konzepte, die Kindern den Erwerb der deutschen Sprache erleichtern sollen, müssen daher die Systematik der Sprache wiedergeben, so dass Kinder sich sprachliche Bereiche über ihr Regelwissen erschließen können. Obwohl die Qualität der ErzieherInnen-Kind-Beziehung für das Lernen insgesamt sehr bedeutsam ist, reicht sie für eine bestimmte Gruppe von Kindern nicht aus, um daran sprachliche Kompetenzen aufzubauen. Diese

²³ Wie bereits erläutert, beschreibt WYGOTSKI das Verhältnis von Lernen, Unterricht und Entwicklung mit dem Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“: „*Der kompetentere Erwachsene baut auf die Fähigkeiten auf, über die das Kind bereits verfügt, und konfrontiert es mit Aktivitäten, die ein Kompetenzniveau erfordern, das etwas über dem aktuellen Fähigkeitsstand des Kindes liegt*“ (MILLER 1993: 348). Zu Gleichem kommt es auch in der oben beschriebenen Mutter-Kind-Dyade, bei der die Mutter dem Kind adäquate Kontexte anbietet, in denen es diejenigen Kompetenzen erwerben und vervollkommen kann, die für das erfolgreiche Überleben in einer Kultur erforderlich sind (vgl. MILLER 1993: 348).

Kinder – insbesondere Migrantenkinder – benötigen eine besondere Förderung, die systematisch ist und auf den Aufbau eines sprachlichen Regelwerks abzielt (vgl. Kapitel 3.2.3).

3.2.3 Theorien zum Zweitspracherwerb

In den meisten europäischen Ländern ist Zwei- und Mehrsprachigkeit ein alltägliches gesellschaftliches Phänomen. Dies trifft auch für Deutschland zu, auch wenn immer wieder an der Vorstellung einer monolingualen Gesellschaft festgehalten wird. Von den Angehörigen der Minderheitensprachen wird in der Regel erwartet, dass sie die Staatssprache im öffentlichen Leben verwenden und ihre individuelle Zweisprachigkeit nur im privaten Bereich praktizieren. Für Kinder und Jugendliche, die eine andere Herkunftssprache haben, besteht ein enormer gesellschaftlicher Zwang, das Deutsche zu erwerben, da sie wie andere Kinder auch der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Bevor wir uns den verschiedenen Arten des Zweitspracherwerbs und den daraus resultierenden didaktischen Konsequenzen für den Vorschulbereich zuwenden, ist zunächst zu klären, nach welchen Gesetzmäßigkeiten sich der Erwerb einer zweiten Sprache (L2) vollzieht. Dazu liegen in der Linguistik unterschiedliche Theorien vor. Der Zweitspracherwerb ist wie auch der Erwerb der Erstsprache (L1) ein kompliziertes Phänomen, über dessen Verlauf und Strukturen sich die Forschung bis heute nicht einig ist. Bei den gängigsten Theorien zum Spracherwerb handelt es um die sog. „Identitätshypothese“, „Interferenzhypothese“ (auch: „Kontrastivhypothese“) und die „Interlanguage-Hypothese“. Von didaktischer Relevanz ist die „Schwellenniveauhypothese“. Insbesondere bei der Frage zum „Interferenzproblem“ sind die Vertreter dieser Theorien sehr unterschiedlicher Ansicht, was eine präzise Bestimmung des Interferenzbegriffs sehr schwierig macht (vgl. DIEHL 1991: 1ff.).

a.) Identitätshypothese

Unter Bezugnahme auf die nativistische Theorie eines genetisch bedingten Spracherwerbsmechanismus (LAD: „Language Acquisition Device“) nehmen die Befürworter dieses Ansatzes an, dass der Erst- und Zweitspracherwerb im Wesentlichen zwei identische Prozesse darstellen und isomorph, d.h. nach den selben sprachlichen Strukturen und unter den gleichen Bedingungen verlaufen, unabhängig von Größen wie Erstsprache, Alter oder Lernumgebung (vgl. GÜNTHER 2004: 104). Die „Identitätshypothese“ geht zurück auf CORDER (1967), der, obwohl er seine Argumentation mit keinerlei Daten zum Zweitspracherwerb untermauern konnte, die Behauptung anführte, dass der im Menschen inhärente Spracherwerbsmechanismus keine Unterscheidung von L1 und L2 vornehme und durch die Konfrontation mit sprachlichen Reizen aktiviert werde (vgl. FELIX 1978: 18).

Prämisse für CORDERS Annahme ist die Theorie von der Universalität aller Sprachen mit einer genetisch bedingten Disposition zum Sprachenlernen. „Fehler“ in der Zweitsprache werden folglich nicht mit der spezifischen Struktur der L2 erklärt, sondern als bewusste Lernerstrategie gedeutet (vgl. KOSTYUK 2004: 45). Nachdem die „Identitäts-Hypothese“ in den 70er Jahren sehr stark verbreitet war und die Interferenzforschung sowie kontrastive Analysen zum Zweitspracherwerb aus dem Zentrum des Forschungsinteresses verdrängen konnte, wurde sie sehr bald in Hinblick auf die lückenhafte Untersuchungsmethodik, die Anlehnung an die nativistische Theorie und die Nichtberücksichtigung des nachgewiesenen Einflusses der L1 kritisiert (vgl. KOSTYUK 2004: 45).

b.) Die Interlangue-Hypothese

Die „Interlangue-Hypothese“ bildet die Gegenposition zur „Kontrastivitäts“- und „Identitätshypothese“, indem sie den Spracherwerb als eine Folge von Systemübergängen interpretiert (vgl. KLEIN 1992: 40). Die „Interlangue-Konzeption“ basiert auf dem Lernaltersprachenverständnis von Larry SELINKER, der den Begriff „Interlanguage“, nachdem ihn zunächst REINEKE (1935) zur Beschreibung des hawaiianischen Pidgin verwendet hatte, in die Zweitspracherwerbsforschung einbrachte (1969) (vgl. auch SELINKER 1994). SELINKER geht davon aus, dass sich beim Lerner im Laufe des Zweitspracherwerbs ein eigenständiges Sprachsystem, eine Art „Zwischensprache“ variabler und zugleich systematischer Natur („Interlanguage“), ausbildet, das nicht nur Strukturen der Erst- und Zweitsprache enthält („Lernvarietät“), sondern sich immer mehr den Normen und Regeln der Zielsprache angleicht, gleichzeitig aber auch individuelle Strukturen aufweist. Der Lerner erwirbt nach der „Interlangue-Hypothese“ eine zweite Sprache „peu a peu“, bis er schließlich nahezu vollkommene Kompetenzen in der Zielsprache besitzt. Dabei durchläuft er verschiedene Entwicklungsstufen, die durch eine eigene Sprache mit innerer Systematik gekennzeichnet sind (vgl. GÜNTHER 2004: 106). Sprachliche Abweichungen werden nicht als „Fehler“, sondern als verschiedene Erwerbsstufen der Übergangsgrammatik interpretiert (vgl. KOSTYUK 2005: 50). Fragen, die als nicht gelöst betrachtet werden können, stellen sich in Bezug auf die Kategorien „Variabilität“ und „Systematik“. Diese Merkmale stehen in einem konträren Verhältnis zueinander, eine Sprache kann nicht variabel und systematisch zugleich sein. Ferner wird kritisiert, dass SELINKER in seiner Theorie Steuerungsfaktoren wie Lehrmethoden, Lernverhalten, soziale und institutionelle Konditionen nicht hinreichend berücksichtigt hätte.

c.) Kontrastivhypothese (auch Interferenzhypothese)

Die „Kontrastivhypothese“ steht in einem antagonistischen Verhältnis zur „Identitätshypothese“. Befürworter dieses Ansatzes sehen die Muttersprache als die Grundlage für die Entwicklung der Zweitsprache an und behaupten, dass der kontrastive Vergleich der morphologischen und syntaktischen Strukturen zweier unterschiedlicher Sprachen das sprachliche Verhalten eines Lerners nach einem einfachen Prinzip vorhersagbar machen: Strukturelle Ähnlichkeit zweier Sprachen bewirke einen positiven Transfer, übereinstimmende Strukturen werden schnell gelernt (z.B. die identische Stellung von Subjekt, Prädikat und Ortsadverbiale im Englischen und Deutschen: *Sie wohnt in Köln – She lives in Cologne*); struktureller Kontrast führe zu einem negativen Transfer, die Folge seien Interferenzen und eine gehemmte Übernahme in den Sprachgebrauch (*Sie wohnt seit 1970 in Köln – She lives in Cologne since 1970*) (vgl. GÜNTHER 2004: 105). Interferenzen, die sich in Fehlern und Lernschwierigkeiten manifestieren, werden mit der Verschiedenartigkeit zweier Sprachsysteme erklärt. Die ersten Vertreter dieses behavioristischen Ansatzes waren FRIES und LADO. LADO skizzierte bereits in seinem 1957 erschienenen Artikel „*Linguistic across culture*“ die Konzepte von „Ähnlichkeit“ und „Verschiedenheit“ (vgl. OKSAAR 2003: 99). Mit der Wende von behavioristischen zu kognitiven Spracherwerbstheorien geriet die „Kontrastivhypothese“ schließlich stark in die Kritik. Vertreter der internationalen Spracherwerbsforschung (z.B. CORDER 1974, DULAY/ BURT 1974) warfen ihr vor, dass die Formate „Ähnlichkeit“ und „Verschiedenheit“ den Spracherwerbsprozess in seiner Komplexität nicht hinlänglich beschreiben könnten. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass auch außersprachliche Größen wie Motivation, Alter, soziale, kulturelle und psychologische Faktoren für die sprachliche Entwicklung bedeutsam seien (vgl. KOSTYUK 2005: 50).

d.) Interdependenzhypothese

Die „Interdependenzhypothese“ beruht auf der Theorie, dass zwischen der Entwicklung in der Zweitsprache und dem aktuellen Niveau in der Zielsprache ein enger Zusammenhang existiert. Der kanadische Sprachwissenschaftler James CUMMINS, der die „Interdependenzhypothese“ formulierte, ging davon aus, dass ein Kind, bevor es eine zweite Sprache lernt, zunächst ausreichende Kompetenzen in einer Sprache entwickelt haben muss, so dass es das erworbene Wissen auf die Zielsprache transferieren kann. Die dafür erforderliche Minimalkompetenz, die ermöglicht, dass zumindest eine der beiden Sprachen „native-like“ beherrscht wird, nennt CUMMINS die „unterste Schwelle“ (vgl. MEHLEM 1998: 16). Ihr Überstreiten vermeide „subtraktiven Bilingualismus“ und eine „gestörte“ intellektuelle Entwicklung des Kindes. Das Erreichen der „oberen Schwelle“ erlaube eine fast muttersprach-

liche Kompetenz in beiden Sprachen („Bilingualismus“) und wirke sich daher positiv auf die kognitive Entwicklung des Kindes aus (vgl. KNAPP 1997: 12). CUMMINS spricht von dem Kompetenzniveau eines „native speakers“, wenn die Kenntnisse in der Erstsprache bei dem ersten Kontakt beider Sprachsysteme zwischen den genannten Schwellen liegen. Die intellektuelle Entwicklung des Kindes werde davon weder negativ noch positiv beeinflusst (vgl. KNAPP 1997: 12). CUMMINS Theorie hatte in der Forschung hohe Resonanz. Kritische Meinungen betrafen die Frage, wie aus linguistischer Sicht eine „Schwelle“ zu definieren sei und welche Sprachstrukturen ein Überschreiten der Schwellen nach sich zögen. Außerdem stütze sich die „Interdependenzhypothese“ primär auf linguistische und kognitive Faktoren, relevante soziale, personale und emotionale Komponenten blieben unberücksichtigt (vgl. KNAPP 1997: 13f.).

e.) Resümee

Die gegenwärtige Diskussion in der Zweitspracherwerbsforschung ist im Wesentlichen durch die miteinander konkurrierenden „Identitäts“- und „Interlangue-Hypothese“ bestimmt. Der „Kontrastivhypothese“ wird häufig nur noch eine wissenschaftshistorische Funktion beigemessen, dennoch hat sie weiterhin eine große didaktische Bedeutung, da mit ihrer Hilfe die verschiedenen Beziehungen zwischen der Grund- und der Zielsprache veranschaulicht werden können. Eine kontrastive Analyse zweier Sprachsysteme ermöglicht nicht nur die Ermittlung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf phonetisch-phonologischer, morphologischer, syntaktischer und semantischer Ebene, sondern zeigt „fehlerträchtige“ Bereiche in Orthografie und Grammatik auf, die in Verbindung mit der Erstsprache stehen (Interferenzen). Dabei wird deutlich, wie groß die grammatischen Abweichungen zwischen zwei Sprachen sein können und welche sprachlichen Leistungen Kinder anderer Muttersprache erbringen müssen, wenn sie das Deutsche als Zweitsprache erwerben. Didaktisch bedeutsam ist auch die „Interdependenzhypothese“. Sie zeigt auf, wie wichtig das Beherrschen der Erstsprache für den Zweitspracherwerb ist, und liefert dem muttersprachlichen Unterricht eine theoretische Begründung. Die Beherrschung der Erstsprache ist nicht nur eine Voraussetzung für das Lernen einer Zweitsprache, sondern auch Antriebskraft für die kognitive Entwicklung. Wie Forscher der Universität Pennsylvania in neuester Zeit herausgefunden haben, ist die Erstsprache beim Sprechen einer zweiten Sprache unterschwellig aktiv (vgl. VOGELMANN 2003: 1), sie „läuft“ sozusagen immer „mit“, wenn die andere Sprache gebraucht wird (vgl. APeltauer 2004: 13). Die Förderung der Erstsprache im Kindergarten, deren Notwendigkeit zur Prävention von

„subtraktiven Bilingualismus“ in der Theorie von CUMMINS zum Ausdruck kommt, ist in Deutschland pädagogisches Neuland.

f.) Förderung der Zweitsprache im Kindergarten

Eine zweite Sprache kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten und auf verschiedene Art und Weisen erworben werden: Zwei Sprachen werden entweder von vorneherein simultan gelernt („bilingualer Erstspracherwerb“) oder eine zweite Sprache tritt zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Muttersprache hinzu (entweder im Kindes- oder im Erwachsenenalter). Der Zweitspracherwerb kann entweder ungesteuert im Austausch mit der sozialen Umwelt verlaufen, wobei die Zielsprache in der alltäglichen Kommunikation gelernt wird, oder erfolgt auf der Grundlage von Sprachunterricht („systematische Intervention“/ „gesteuerter Zweitspracherwerb“) (vgl. MAAS 2003: 129). Die Möglichkeit der systematischen Annäherung an die Zielsprache besteht bereits im Kindergarten. Eine sprachliche Förderung im Deutschen sollte dabei nicht nur eine regelgeleitete, strukturierte Bearbeitung spezifischer sprachlicher Bereiche beinhalten, sondern den Kindern vor allem das für das Schreiben- und Lesenlernen bedeutsame „öffentliche Register“ vermitteln, das im „ungesteuerten“, alltäglichen Sprachgebrauch selten verwendet wird. Erwerben Migrantenkinder das Deutsche ausschließlich in ungesteuerten, informellen Situationen wie beim Spielen mit deutschsprachigen Kindern, können sich sog. zur Kommunikation untereinander ausreichende, aber durch morphologische Verkürzungen, umgangssprachliche Varietäten (Dialekt, Soziolekt) und grammatische Unvollkommenheiten gekennzeichnete „Fossilierungen“ einstellen. Bleibt eine steuernde Korrektur im Unterricht aus, können diese verhärteten Formen den späteren Schriftspracherwerb deutlich stören (vgl. GLUMPLER 1997: 18).

Die Darstellung der gängigen Zweitspracherwerbtheorien hat gezeigt, dass beim Erlernen einer zweiten Sprache viele Faktoren beteiligt sind, die sich in ihrer Gesamtheit nur schwer in eine einzige Hypothese fassen lassen. So hängt der Zweitspracherwerb u.a. auch von der Qualität und Quantität des Inputs, der Motivation des Kindes und seiner Sprachlerneinstellung ab. Um eine Sprache zu erwerben, muss ein Lerner die Fähigkeit haben, eine weitere Sprache zu verarbeiten: Äußerungen produzieren, verstehen, erlernen (vgl. KUHS 1989: 4). Dazu steht ihm ein spezifisches, im Gehirn gespeichertes Sprachlernvermögen zur Verfügung. Dieses ist Bestandteil eines genetisch festgelegten Sprachvermögens („language processor“), das der Lerner auf neue Elemente überträgt (vgl. MAAS 2003: 141). Im Gegensatz zu Muttersprachlern, die bereits in einem jungen Alter auf viele verschiedene sprachliche Muster zurückgreifen können, durchlaufen Zweitsprachler längere Phasen, in denen nur ein

Muster dominiert. Diese Phasen sind systematisch und können nicht übersprungen werden. Generell dauert der Erwerb der Sprechfähigkeit länger als das Hörverständnis. Als äußerst schwierig erweist sich im Sprachlernprozess etwa der Umgang mit Artikeln, da an ihnen gleichzeitig das Geschlecht und der Fall markiert wird. In vielen Sprachen (z.B. das Russische) existieren überhaupt keine Artikel, im Türkischen gibt es nur den unbestimmten Artikel (vgl. TOPHINKE 2003: 8). Zahlreiche Muster des Deutschen, die uns Muttersprachlern einfach erscheinen, kommen in den Herkunftssprachen der Kinder nicht vor. Diese grammatischen Abweichungen erschweren den Zweitspracherwerb. So gibt es ausschließlich im Deutschen die Verbzweitstellung und Satzklammer. Das Hocharabische beispielsweise hat verbinitiale Stellung. Markierte Topikalisierung eines Nomens tritt nur bei der Herausstellung einer Ergänzung auf. Im marokkanischen Arabischen ist verbinitiale Stellung bei indefinitem Subjekt üblich, bei definiten Topik (Subjekt) wird dieses in die Vorfeldposition gestellt (vgl. MAAS 2004: 528f.). Im Deutschen werden Infinitive in unterschiedlichen Kontexten gebraucht. So etwa in Tempuskammern als infinites Komplement zum finiten Hilfsverb (*sie wird lernen*) oder als infinites Element in einer erweiterten Infinitivkonstruktion (*sie versprach, morgen mehrere Stunden zu lernen*). Im Arabischen etwa gibt es keinen Infinitiv, stattdessen unterschiedliche syntaktische Konstruktionen (vgl. MAAS 2000: 2). Es lassen sich noch eine Reihe weiterer grammatischer Differenzen aufzählen, die Bereiche wie Flexion, Besitzanzeige, Präpositionalgruppen etc. betreffen.

Für die Praxis im Kindergarten folgt daraus, dass Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, literater Situationen bedürfen, in denen sie auf spielerische Weise die sprachlichen Strukturen der Zielsprache (Sätze, Wörter, Silben, Betonungsmuster, Laute) entdecken und damit ihre sprachliche Kompetenz verbessern können. Eine gezielte und strukturierte Sprachförderung, wie es beispielsweise die „Osnabrücker Materialien“ (TOPHINKE 2003) sind (vgl. Kapitel 4.2.3), unterstützen nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten im Allgemeinen, sondern beinhalten vor allem schriftvorbereitende Angebote. Des Weiteren berücksichtigen sie die grammatischen Distanzen, die zwischen dem Deutschen und der jeweiligen Erstsprache liegen. Mit Hilfe der vorgeschlagenen Sprachspielen kann die Komplexität der Sprache reduziert und die grammatischen Strukturen durch Wiederholen und Modifikationen transparent gemacht werden. Davon profitieren die Kinder vor allem im letzten Kindergartenjahr.

3.4 Übergang Kindergarten-Grundschule

Das Klima für Veränderungen im Vorschulbereich ist so günstig wie nie. Nach allem, was bislang zur aktuellen Bildungsdiskussion gesagt wurde, gibt es an dieser Aussage sicherlich nichts zu deuteln. Erfreulich ist vor allem die Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne für die Kindergärten und Kindertagesstätten. Die Bildungspolitik hat scheinbar den Bildungsauftrag dieser Einrichtungen erkannt, trotzdem wurde wieder ein zentraler Aspekt, der zur Qualitätssteigerung im frühpädagogischen Bereich unabdingbar ist, außer Acht gelassen: die Konsistenz in den Bildungsinhalten. Da die vorschulischen Bildungspläne nicht denen der Grundschule angepasst sind, wird der Eintritt in die Schule für viele Kinder weiterhin eine „Brucherfahrung“ darstellen. Damit der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule „sanfter“ verläuft und die Kinder nicht unvorbereitet mit den Anforderungen des Schriftspracherwerbs konfrontiert werden, muss der Kindergarten –wie auch in der Mehrzahl der Bildungs- und Erziehungsplänen gefordert wird - einen Wandel von einem nahezu „schriftfreien“ zu einem „schriftreichen“ Ort erfahren. Ansonsten bleiben wertvolle Möglichkeiten ungenutzt, Kinder bereits in einem jungen Alter mit Elementen der Schrift vertraut zu machen und sog. „Vorläuferfertigkeiten“ des Lesens und Schreibens bereits im Kindergartenalter zu fördern.

3.4.1 Anforderungen des Schriftspracherwerbs

In den vorangegangenen Kapiteln war immer wieder die Rede von der mangelnden „Sprachkompetenz“ deutscher SchülerInnen: „Textbezogenes Interpretieren“, „kritisches Reflektieren und Bewerten“ von Texten, ein Drittel deutscher SchülerInnen schneidet bei diesen Aufgaben schlecht ab. Diese SchülerInnen scheitern aber nicht am Deutschen an sich, sondern an einem bestimmten sprachlichen Register: Sprachkompetenz im Sinne von Bildungserfolg bedeutet die Beherrschung des schriftsprachlichen Registers. Mit „Registern“ werden Formen des Sprachhandelns bzw. Sprachvarianten bezeichnet, die in Abhängigkeit von der jeweiligen kommunikativen Situation aktiviert werden (vgl. METZLER 2000). Eine veränderte Situation (wie beispielsweise das Hinzutreten eines Familienmitgliedes) kann einen Registerwechsel einer oder mehrerer Kommunikationsteilnehmer auslösen. Registerdifferenzierungen werden in der Literatur üblicherweise anhand des Gegensatzpaares „formell“ (schriftsprachliche Struktur) vs. „informell“ (lokale und regionale Ausgleichsformen im öffentlichen Raum) vorgenommen (vgl. MAAS 2003: 22). Die formale Schriftsprache nimmt in modernen europäischen Nationalsprachen wie dem Deutschen

eine „überdachende Funktion“ ein (vgl. MAAS 2003: 22). Dieser Umstand geht zurück auf die Kodifizierung der deutschen Orthografie seit dem 16. Jahrhundert. Insbesondere die nationalstaatlichen Bestrebungen des 19. Jahrhunderts, die sprachliche und dialektale Vielfalt auf deutschem Territorium zu ordnen, mündeten in der Fixierung einer Standardsprache, die an der Schrift orientiert war. Zu ihr steht die Schrift in einem regelbestimmten Verhältnis. In Opposition zu der schriftsprachnahen Standardsprache stehen sog. „Varietäten“ (z.B. Dialekt, Fachsprache, Soziolekte, Umgangssprache etc.). Sie weichen in unterschiedlichem Maße von der Standardsprache ab.

Mit dem Eintritt in die Schule verändert sich nicht nur die Art des Lernens, sondern auch die Sprache ist eine andere. Sie ist an die Erfordernisse der Wissensvermittlung angepasst und daher „literater“ als die Kindersprache. Der Erwerb der Schrift ist eine neue Herausforderung für das Kind, dessen Ausgangsmaterial das mündlich Spontane ist:

„Die Situation der Schriftsprache erfordert von dem Kind eine doppelte Abstraktion, die von der lautlichen Seite der Sprache und die vom Gesprächspartner“ (vgl. WYGOTSKI 1964: 225).

Die Schrift unterscheidet sich von der gesprochenen Sprache durch ihre andere Beschaffenheit. Ihr zugrunde liegt eine „doppelte Abstraktion“: Zum einen ist zu ihrer Realisierung ein hohes Maß an Abstraktion erforderlich, da sie anders wie die gesprochene Sprache über keine lautliche Seite verfügt, ihr fehlt damit das für die gesprochene Sprache charakteristische Sinnliche (Intonation, Melodie etc.). Zum anderen ist sie eine Sprache, die sich nicht an einen anwesenden Gesprächspartner richtet, der mit Hilfe nonverbaler Mitteln wie Gestik oder Mimik Rückmeldung über das Gesagte geben kann. Die Schrift ist als „Monologsprache“ nicht in eine Gesprächssituation eingebettet, für das Kind bedeutet dies eine rundweg neuartige Situation und eine weitere Abstraktionsleistung (vgl. WYGOTSKI 1964: 224f.). Für Migrantenkinder, deren Kenntnisse des Deutschen nur schwach ausgebildet sind, ist die „doppelte Abstraktion“ mit noch größeren Schwierigkeiten verbunden. Aufgrund des monologischen Charakters der Schriftsprache können sie sich bei Verständnisproblemen nicht an der Gestik, Prosodik oder Mimik des Gegenübers orientieren bzw. ihre eigene sprachliche Unsicherheit damit zum Ausdruck bringen. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass die Kinder auch beim Verfassen von Texten auf sich alleine gestellt sind. Sie können sich nicht wie in der mündlichen Interaktion auf die Hilfe des Gesprächspartners verlassen, der gegebenenfalls Sätze vervollständigt, Rückfragen stellt oder komplexe Satzstrukturen vereinfacht. Sie haben keine andere Wahl, als ihre Gedanken in Spra-

che zu kleiden (vgl. KNAPP 1997: 15). Da Geschriebenes nicht situativ eingebettet ist und andere Informationsträger wie Gestik, Mimik und Intonation fehlen, „[...] muss [alles] darin bis zum Ende gesagt werden“ (WYGOTSKI 1986: 228).

„Bei der schriftlichen Sprache sind wir gezwungen, selbst eine Situation zu schaffen, oder richtiger, sie uns in Gedanken vorzustellen“ (vgl. WYGOTSKI 1964: 226).

Laut WYGOTSKI erfordert der Erwerb der Schriftsprache eine andere, „unabhängigere“, „freiere“ Einstellung zur Situation. Die Auseinandersetzung mit der Schrift verlangt dem Kind willkürliches Handeln ab. Das Kind muss sich beim Schreiben der Lautform eines Wortes bewusst sein, das Wort lautlich zerlegen und es willkürlich in Schriftzeichen abbilden können. Im Mündlichen hingegen sind solche absichtsvolle Handlungen zur lautlichen Produktion nicht notwendig. Gleiches gilt für die syntaktischen Leistungen: Die Verschriftung eines Satzes basiert auf einer willkürlichen Anordnung, die im Mündlichen automatisch ohne jegliche Segmentierung erfolgt. Dieses Wissen erwerben Kinder erst in der Auseinandersetzung mit Schriftzeichen, die sie *bewusst* erlernen im Gegensatz zum Lautlichen der gesprochenen Sprache, deren Aneignung und Gebrauch sich auf *unbewusste* Weise vollzieht (vgl. WYGOTSKI 1964: 226f.).

Eine weitere Herausforderung stellt beim Schreiben- und Lesenlernen die größere Elaboriertheit der Schriftsprache dar (z.B. Nominalisierungen, Partizipialstrukturen, Funktionsverbgefüge, hypotaktische Satzstrukturen) (vgl. DÜRSCHIED 2004: 53). Verstärkt wird dieses Problem dadurch, dass in der Schule zwar sowohl konzeptionell mündlicher als auch konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch vorkommt, aber aufgrund der zunehmenden Textorientiertheit der gesprochenen Sprache Letzteres dominiert. Insbesondere Kinder, die erst in der Grundschule mit dem schriftsprachlichen Register in Kontakt kommen, oder Migrantenkinder, die aufgrund einer kurzen Aufenthaltsdauer nur rudimentäre Kenntnisse des Deutschen besitzen, können aus diesem Grunde dem Unterrichtsgeschehen bald nicht mehr folgen (vgl. GRAF 1989: 133f.).

WYGOTSKI setzt in seiner Theorie die Anforderungen des Lesen- und Schreibenlernens in Bezug zu den Strukturen der gesprochenen Sprache. Er interpretiert den Schrifterwerb als einen kognitiven und nicht memorierenden Prozess. Die amerikanische Orthografieforschung bedient sich seit drei Jahrzehnten der Lehre WYGOTSKIS. In Deutschland sind Arbeiten zum Schrifterwerb primär pädagogisch und psychologisch ausgerichtet. Bei der Beobachtung von schriftsprachlichen Erwerbsprozessen wird auf die sprachwissenschaftliche Analyse der mündlichen Sprache, die das „Ausgangsmaterial“ der Kinder ist, noch weitge-

hend verzichtet. Seit einem Jahrzehnt etwa wurden in der deutschen Schriffterwerbsforschung einige Arbeiten verfasst, deren Autoren (z.B. RÖBER/ TOPHINKE) auf die kognitiven Elemente des Schriftspracherwerbs hinweisen. Auf ihre Konzeptionen zur Sprachförderung wird in Kapitel 4 Bezug genommen.

Aber zurück zur Wygotskischen Sicht des Schriffterwerbs: WYGOTSKI zufolge sind mit dem Erwerb der Schriftsprache nicht nur hohe Anforderungen verbunden, sondern auch die Chance für eine neue Qualität des Lernens. Kinder erwerben mit der Schrift nicht nur eine kulturelle Technik, sie erleben Schreiben als ein zielgerichtetes und intellektuelles Tun. WYGOTSKI beschreibt die durch die Begegnung mit Schrift bedingten Veränderungen im Lernen wie folgt: Das Lernen im Vorschulalter basiert auf der direkten Beziehung zum Objekt, das Lernen ist spontan und erwächst aus der Handlung selbst (Ursache-Wirkung-Zusammenhänge). Dieses situative Wissen befähigt die Kinder zwar, sprachlich zu handeln, aber die Begriffe sind noch nicht bewusst. Unter den Bedingungen des schulischen Bildungsprozesses und der Schriftaneignung entsteht ein neues, wissenschaftliches Lernen, das durch ein höheres Bewusstseinsniveau und eine größere Zielgerichtetheit gekennzeichnet ist. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und geistige Handlung sind zunehmend gesteuert und erlauben dem Kind, nicht nur mit dem neu erworbenen Wissen zu operieren und experimentieren, sondern es auch zum Aufbau von neuen Wissensstrukturen zu nutzen, was wiederum zu höheren Typen des wissenschaftlichen Denkens führt. Der Erwerb der Schrift markiert diese Veränderung im kindlichen Denken weg vom alltäglichen Wissen hin zu wissenschaftlichen Wissensbeständen. Sprache ist nicht mehr ausschließlich auf ihre kommunikative Funktion reduziert. Die graphisch symbolisierte Fixierung der Sprache durch Buchstaben ermöglicht dem Kind gesprochene Sprache zu analysieren und sich intellektuell mit sprachlichen Phänomenen auseinanderzusetzen. Verlagert man also die Konfrontation mit Schrift in der Entwicklung der Kinder zeitlich nach vorne, also in den Kindergarten, so hat dies nicht nur Vorteile für das spätere Lesen- und Schreibenlernen, sondern auch für die gesamte intellektuelle Entwicklung des Kindes. Dies kann in Form eines Sprachförderprogramms und im Rahmen einer allgemeinen „Literacy“-Erziehung erfolgen. Auf die Bedeutung früher Schriftkompetenz wird im Folgenden näher eingegangen.

3.4.2 Förderung von „Literacy“ im Kindergarten

Das Wissen von Kindergartenkindern ist, wie wir erfahren haben, weder systematisch noch an Situationen gebunden. Dennoch sind in diesem Alter in allen Kontexten, in denen gesprochene Sprache formal, also konzeptionell schriftlich gestaltet ist (Singspiele, Kinderverse etc.), bereits analytische Zugänge zur Sprache möglich. Die Sprachwahrnehmung der Kinder im Vorschulalter ist zunächst durch prosodische Gliederungen bestimmt (Rhythmik, Takte, Silben), Sprache als abstrakte Struktur erfahren sie nur über die Beobachtung von Erwachsenen beim Lesen und Schreiben. Kinder, die ihren Eltern dabei zuschauen, wenn sie morgens die Zeitung lesen oder Briefe verfassen, setzen sich bereits in einem sehr jungen Alter mit Sprache „intellektuell“ auseinander, gewinnen Einblick in die Funktion von Graphemen und stellen Relationen zwischen Artikulation, Lautung und Schrift her. Inwieweit sich Kinder Grundprinzipien der Schrift aneignen können, sobald sie mit literaten Praktiken konfrontiert werden, zeigen sog. „Kritzelpriefe“. Die Kinder übernehmen die ihnen präsente Handlung der Eltern. Wie MAAS räsoniert, ist der Erwerb der Schrift das Resultat einer literaten kulturellen Praxis, bei dem das Kind die Vorläuferfertigkeiten ausbilden kann, die für den Schriftspracherwerb erforderlich sind (vgl. MAAS 1992: 33f.).

Zur Beschreibung von früher Schriftkompetenz hat sich in der Literatur der Begriff „literacy“ etabliert. Zum „Literacy-Konzept“ existiert gerade im angelsächsischen Raum ein weites Bedeutungsfeld, im Deutschen gibt es für diesen Begriff keine eindeutige Entsprechung. Meistens wird „literacy“ mit „Schriftlichkeit“ bzw. mit der „Teilhabe an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur“ einer Gesellschaft übersetzt. Die wichtigste Bildungsinstanz zum Erwerb von „Literacy“ ist die Familie, hier kommen Kinder zum ersten Mal mit konzeptioneller und medialer Schriftlichkeit in Kontakt. Von Bedeutung für die Herausbildung von „Literacy“ sind v.a. mündliche Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation, z.B. Erzählen, Vorlesen, Singen, Reimen. Insbesondere die Eltern-Kind-Interaktion beim gemeinsamen Bilderbuchbetrachten hat – wie der Psychologe Jerome BRUNER (1983) nachweisen konnte – eine zentrale Funktion für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und „literarischer Kompetenz“. BRUNER untersuchte die Bedeutung der Mutter-Kind-Interaktion in der vorsprachlichen Phase in Hinblick auf die Ausbildung von Strukturen im Denken. Er stellte fest, dass das gemeinsame Bilderbuchanschauen aufgrund der besonderen „Interaktionsdichte“ und dem „hohe[n] Maß an Standardisierung des Handlungszusammenhangs“ und der dialogischen Struktur der Interaktionsaktivität eine „ideale Sprachlernsituation“ ist (vgl. WIELER 1995: 46): Durch die Realisierung eines bestimmten Inter-

aktionsablaufs, musterbeispielhaft nach der ersten von NINO/ BRUNER durchgeführten Studie bei Kleinkindern (vgl. BRUNER 1987: 65ff.),

1. *die Aufforderung*: z.B. *Schau!*
2. *die Frage*: z.B. *„Was ist das?“*,
3. *die Bezeichnung*: z.B. *„Das ist ein X“*,
4. *die Rückmeldung*: z.B. *„Ja“*, *„Du hast Recht!“*,

gibt die Mutter dem noch nicht sprechenden Kleinkind den Raum, aktiv durch Artikulationsversuche an dem Dialog teilzunehmen und in einem fortschreitenden Prozess den festgelegten Handlungszusammenhang zu übernehmen. Sie agiert mit dem Kind zukunftsorientiert in der „Zone der nächsten Entwicklung“, indem sie ihre an das Kind gerichtete Sprache seinen Fortschritten anpasst. Dieser bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption eintretende Prozess wird auch als „Dekontextualisierung“ (s. Rollenspiel) bezeichnet: Wörter werden aus ihrem bisherigen Kontext herausgelöst und anschließend in neue Handlungszusammenhänge integriert (vgl. OERTER 1999: 33).

Wie die Grundschulpädagogin Petra WIELER in einer Vorlesestudie mit Vierjährigen herausgefunden hat, können Vorlese- und Gesprächssituationen je nach sozialem Milieu von sehr unterschiedlicher Qualität sein. WIELER stellte schichtspezifische Unterschiede v.a. in Bezug auf Interaktionsstrukturen und Elternverhalten fest. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen kommt sie zu dem Ergebnis, dass in den „unteren“ sozialen Milieus Vorlesepraktiken vorherrschen, die von der kontrollierenden Strategie der vorlesenden Mutter dominiert werden und nur wenig Raum für die Wertschätzung der Kinderäußerungen und Klärung möglicher Verstehensschwierigkeiten lassen. Diese „monologische“ Vorlesepraxis führt dazu, dass das Kind immer weniger Interesse an Vorlesesituationen zeigt und schließlich andere Spielaktivitäten favorisiert (vgl. WIELER 1995: 63). Die seit den 80er Jahren bestehende angelsächsische „emergent-literacy“- Forschung, zu deren Vertreter neben BRUNER u.a. auch HEATH (1982/ 83), COCHRAN-SMITH (1984/ 1986) zählen, haben mittlerweile den Nachweis erbracht, dass sich generell alle literate Praktiken (nicht nur die Vorlesepraxis) in mittelschichtspezifischen Lebensverhältnissen grundlegend von denen in Familien mit niedrigem Sozialstatus unterscheiden. Ihre Forschungsergebnisse belegen, wie sehr Textverstehen und sprachliche „Vorläufertätigkeiten“ in der Vorschulzeit an konzeptionell schriftliche Interaktionsformen gekoppelt sind.

Als relativ gesichert gilt die Annahme, dass Kinder, die präliterate Erfahrungen in der Familie nicht machen, auch kein Konzept von Schriftlichkeit entwickeln können. Bei Schul-

anfängern lassen sich Entwicklungsunterschiede in ihren Vorstellungen über Schrift feststellen, die nahezu drei bis vier Jahre ausmachen. Die Varianz hinsichtlich (fehlender) Vorerfahrungen wird sichtbar in einer Repräsentativerhebung von RATHENOW und VÖGE. Die Ergebnisse dieser Untersuchung (40 % Nicht-Leser im Vergleich zu 40 % Lese-Anfänger und 20 % Leser oder Fast-Leser von allen Schulanfängern in einem hessischen Bezirk) zeigen die unterschiedliche Bandbreite erster Lesefertigkeiten zum Zeitpunkt des Anfangsunterrichts (vgl. BRÜGELMANN 1998: 30). Für die Gruppe von Kindern, die nur wenige Kenntnisse über die Funktion des Lesens und Schreibens hat, müssen daher bereits im Kindergarten medial mündliche Kommunikationsformen gefunden werden, die Strukturen konzeptioneller Schriftlichkeit enthalten. Dafür bietet sich der Umgang mit Bildern, Büchern, Sprachspielen und Symbolen oder das Organisieren von sog. „Literacy-events“ an.

a.) „Literacy-Events“

Obwohl die Welt voll damit ist, ist der Blick vieler Kindergartenkinder aus den oben genannten Gründen noch nicht auf die Schrift gerichtet. Die Kinder haben für die Schrift noch kein kognitives Schema ausgebildet, Embleme und Schriftzüge werden nicht zu Objekten, Handlungen oder Individuen in Bezug setzen, Schrift hat noch keine Bedeutung. Um Kindern die Funktionalität von Schrift entdecken zu lassen, gibt es mehrere Möglichkeiten (vgl. NICKEL 2006: 5ff.):

- Fotografieren von Logos in der Umgebung des Kindergartens mit anschließendem Gespräch, ob die Kinder diese kennen und um ihre Bedeutung wissen,
- Wiedererkennen von Graphemen auf Lebensmittelverpackungen,
- gezinktes Memory, bei dem die Rückseiten der Karten die jeweilige Schriftinformation aufweisen (vgl. BRÜGELMANN/ BRINKMANN 1993),
- gemeinsame Gespräche zu der Frage: „Warum willst du eigentlich lesen und schreiben lernen?“,
- Verfassen eines Lexikons: Kinder fertigen Abbildungen von Gegenständen oder Tieren an, unter die anschließend der Name des Tieres oder Gegenstandes geschrieben wird (vgl. HELLRUNG 2006: 108).
- Denkbar ist auch folgende Situation: *„Im Gruppenraum hängt ein Tierplakat. Unter jedem Tierbild steht der Tiername. Sarah steht vor dem Plakat und sucht alle großen und kleinen <s>, weil sie das <s> aus ihrem eigenen Namen kennt. Jonas*

gesellt sich dazu und sucht die Anfangsbuchstaben von seinem Namen, wird allerdings nur bei <Jaguar> fündig“ (HELLRUNG 2006: 106).

b.) Erste Schreibversuche

Wenn Kinder die Mitteilungsfunktion von Schrift erkannt haben, verfassen sie gerne die bereits erwähnten Kritzelbriefe, um das Schreiben der Erwachsenen nachzuahmen. Die Mehrheit der Kinder hat bereits vor Schulbeginn Kenntnis von Buchstaben. Frühe Schreibübungen lassen sich daher auch im Kindergarten realisieren, z.B. mit Hilfe folgender Anregungen:

- Das „leere Blatt“ (vgl. DEHN/ HÜTTIS-GRAFF 2006): Kinder schreiben an einen „Buchstabenvogel“, sie schreiben alle Buchstaben nieder, die sie kennen,
- gemeinsame Schreibhandlungen wie: „Komm, wir schreiben einen Einkaufszettel“.
- Anwesenheitsliste: Im Kindergarten gibt es ein Anwesenheitsbuch, in das die Kinder jeden Morgen ihren Namen eintragen oder ein Kreuzchen hinter ihren Namen setzen. Dadurch machen sie die Erfahrung, dass Schrift konkret etwas mit ihnen selbst zu tun hat und das Gesprochene visualisiert (vgl. HELLRUNG 2006: 108).

Aufgrund der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen bietet manchen Kindern erst der Kindergarten oder die Grundschule ein Format, das ihnen den Erwerb von Schriftlichkeit nahe legt. Ermöglicht der Kindergarten Kindern nicht, Schrift auf lustvolle Weise zu entdecken, wird ihnen diese Freude nicht nur eine lange Zeit vorenthalten, sondern bleibt auch der kindliche Forschungsdrang zum Entdecken von Regelmäßigem ungenutzt. Das Entdecken unterschiedlicher Artikulationen in Abhängigkeit von Buchstaben befähigt die Kinder, nicht nur das Gesprochene, das sie bislang als Kontinuum wahrnahmen, zunehmend besser segmentieren zu können, sondern stellt für Kinder einen eigenen Anreiz dar, der nach HETZER aus dem Zusammenspiel von Freude an der Bewegung und der Form besteht, bevor der Inhalt in den Vordergrund tritt (vgl. HETZER bei DEHN 1996: 1147). Durch den Umgang mit Schrift können Kinder Buchstaben als Zeichen entdecken, die Bedeutung transferieren und eine Funktion haben, und erkennen, dass man in einer bestimmten Richtung schreibt und liest. Sie lernen außerdem Buchstaben visuell voneinander zu unterscheiden und erfassen ihre bedeutungsunterscheidende Funktion („ein ist etwas anderes als ein <d>“). Die Kinder erkennen ferner, dass Laute, die an derselben Artikulationsstelle produziert werden, z.B. die Plosive /d/ und /t/ am Zahndamm, und sich nur durch das Kriterium „stimmhaft“ vs. „stimmlos“ unterscheiden, dennoch durch unterschiedliche Zeichen repräsentiert werden (vgl. NIKEL 2006: 3). In der Elementarbildung liegt also die

Chance, Kinder im Vorschulalter auf kindgemäße und spielerische Weise an Schriftlichkeit heranzuführen. Dies sollte auf zweierlei Ebenen erfolgen: einerseits in Form einer allgemeinen „literacy-Erziehung“, die die oben beschriebenen Aktivitäten enthält, andererseits im Rahmen einer systematischen, schriftvorbereitenden Sprachförderung (vgl. Kapitel 4.2).

4. Reflexion aktueller Bemühungen im frühpädagogischen Sektor

Das deutsche Bildungssystem befindet sich in einer Umbruchphase, soviel steht fest. Frühpädagogische Diagnostik und Förderung sind die neuen Hoffnungsträger für einen gelungenen Transitionsprozess. Wie wichtig die Bewältigung der Schnittstellen des Bildungssystems für den weiteren Bildungsweg ist, konnten wir bereits im Kapitel 2.2 zur Bildungsbeteiligung von Migrant*innenkindern sehen. Die Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich ist in Deutschland so markant wie in fast keinem anderen PISA-Land. Dieser Umstand hängt einerseits mit der institutionellen, strukturellen und mentalen Grenzziehung zwischen vorschulischem und schulischem Sektor zusammen, andererseits mit der zu geringen Förderorientierung des Kindergartens: Möglichkeiten zum Aufbau lernmethodischer Kompetenz bleiben ungenutzt, validierte diagnostische Instrumentarien werden nicht bereit gestellt, die frühpädagogischen Fachkräften verfügen über keine diagnostische Qualifizierung. Im Zuge der PISA-Diskussion wurden der Ausbau der frühpädagogischen Diagnostik und die Verfügbarkeit eines breiten Förderangebots im vorschulischen Sektor zum Prioritätsthema der politischen Agenda gemacht. Wenig überraschend erscheinen daher der Bedeutungszuwachs, den Sprachstandserhebungsverfahren und Sprachfördermodelle zuletzt erhalten haben, und das intensive Interesse an der Entwicklung und Erprobung diagnostischer Verfahren. Die folgenden Kapitel versuchen anhand der genannten Problemsektoren deutlich zu machen, dass Deutschland, was den vorschulischen Bereich betrifft, sich auf dem Stand eines „Entwicklungslands“ befindet, und die Effektivität der nach PISA eingeleiteten Maßnahmen aufgrund der Zersplitterung des Bildungswesen vor allem unter der Inkonsistenz und fraglichen Qualität der Förderprogramme und Erhebungsverfahren leiden. Transitionstheoretische Ansätze, die eine doppelte Strategie verfolgen – familiäre und individuelle Beiträge einerseits (Elternarbeit sowie spezifische Interventions- und Fördermodelle im Kindergarten), institutionelle Beiträge andererseits (z.B. konsistente, institutionsübergreifende Bildungspläne im Vor- und Grundschulbereich, Mitwirkung aller Beteiligten: Wirtschaft, Kirche, Ministerien, Fachkräfte) – bietet die Vorschulerziehung anderer Länder (vgl. Kapitel 4.3). Sämtliche Nationen, die bei PISA erfolgreich abgeschnitten haben, verzichten auf eine strenge Trennung von vorschulischer und schulischer Bildung und investieren weit mehr in die frühe Förderung als die Bundesrepublik. Im Ausland ist ein

weiterer Trend zu beobachten: „Diagnose und Förderung im Dialog“. Erzieher wenden sich explizit an die Eltern und beziehen sie in die Förderung ihres Kindes ein. Ziel ist es, nicht nur „die Stärken der Kinder zu stärken“, sondern auch die elterliche Kompetenz zu verbessern und damit einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zu nehmen (vgl. Kap. 5.1, NLSCY 1998).

4.1 Diagnostisches Handeln im Elementarbereich

„Beobachten, dokumentieren, evaluieren!“ lauten die Imperative der aktuellen frühpädagogischen Forschung, wenn es darum geht, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie der frühe Wissenserwerbs und die Entwicklung von Kindern überwacht und transparent gemacht werden kann. In der englischsprachigen Literatur wird dafür oft der Begriff „assessment“ verwendet. Mit „assessment“ sind ganz allgemein Evaluationsformen gemeint, die der Sammlung von Informationen und Dokumenten über jedes Kind dienen. Das Datenformat ist variabel: Evaluationsskalen, Dokumentationen, Portfolio, standardisierte Testverfahren. Den Formen des „assessments“ werden im Vorschulbereich viele Vorteile zugesprochen:

- Offenlegung der Stärken und Schwächen des Kindes,
- Ermittlung des Förderbedarfs,
- Verbesserung der pädagogischen Arbeit und Erzieherausbildung,
- Aufklärung der Eltern über den Entwicklungsverlauf ihres Kindes,
- offene Kommunikation über Lernen und Leistung,

aber auch Risiken zugeschrieben: Evaluation wird als problematisch gesehen,

- wenn sie nicht korrekt durchgeführt wird oder wenn bei den durchführenden Personen ein unzureichendes Verständnis ihrer Mechanismen vorliegt,
- wenn sie nicht kulturelle und soziale Faktoren sowie die Mehrsprachigkeit von Kindern berücksichtigt ,
- wenn die Ergebnisse der Evaluation nicht adäquat verarbeitet werden (wenn keine Fördermöglichkeiten gegeben sind, macht Diagnose keinen Sinn),
- wenn ihr nicht die entsprechenden Entwicklungsmodelle zugrunde liegen,
- wenn sie von den durchführenden Personen nicht gehandhabt werden können,
- wenn standardisierte Verfahren Überhand nehmen.

In Skandinavien, aber auch in vielen anderen Ländern, hat sich in der frühen Bildung und Erziehung seit geraumer Zeit eine neue Diagnoseform etabliert. Die Rede ist von sog.

„Portfolios“, in denen Grundelemente der in der Praxis üblichen Diagnostik, wie z.B. regelmäßige und methodische Beobachtung und Dokumentationen, integriert sind. Mit ihrer Hilfe sollen die Lernprozesse und Entwicklungsverläufe von Kindern besser interpretierbar, ihre Schwächen und Stärken besser darstellbar sein. Portfolios zeichnen sich durch ihre transitorischen Merkmale aus. Sie können sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich eingesetzt und zwischen den Einrichtungen ausgetauscht werden. Sie haben außerdem ein evaluatorisches Element: Der Vergleich der Arbeiten des Kindes im Laufe der Zeit ermöglicht nicht nur die Selbstevaluation des Kindes selbst, sondern auch die der Einrichtung und des pädagogischen Personals. Der Einsatz von Portfolios ist eng mit der Methode des Beobachtens verbunden. Es wird angenommen, dass über Beobachtungs-, Beurteilungs- und Dokumentationsvorgänge Lerndispositionen frühzeitig erkannt und pädagogische Reaktionen eingeleitet werden können. Insbesondere durch die freie Beobachtung soll mehr Praxisnähe geschaffen und der durch festgelegte Beobachtungsverfahren bedingte Schematismus reduziert werden.

Die Idee des Portfolios hat seinen Ursprung in der „Reggio-Pädagogik“. Von zentraler Bedeutung ist die Dokumentation, sie soll möglichst authentisch den beobachteten Lernprozess wiedergeben und zugleich ein Produkt dessen sein, der seine Beobachtungen fixiert. Die Dokumentation hat folglich einen dialogischen, sozialen Charakter und ist nicht Ergebnis einer empirischen, objektiven Sacherhebung. Das Qualitätskriterium einer Dokumentation ist im Sinne der „Reggio-Pädagogik“ nicht Objektivität, sondern Authentizität (vgl. KNAUF 2003b).

Beobachtungen sind jedoch gebunden an Wahrnehmungsvorgängen, die selektiv und von Wertungen und subjektiven Haltungen des Beobachters beeinflusst sind. Um dem entgegenzuwirken werden in „reggianischen Einrichtungen“ sog. „Kurzbeobachtungen“ durchgeführt („10-Minuten-Beobachtungen“): Kinder werden einzeln oder in kleinen Gruppen beobachtet. Ihre Handlungen werden parallel zur Beobachtung oder im Anschluss daran notiert. Margret CARR hat in Neuseeland ein Verfahren entwickelt, das den ErzieherInnen die Beobachtung erleichtern soll. Beobachtungskriterien sind (vgl. CARR 2001):

- Interessen der Kinder,
- das Maß an Konsequenz beim Realisieren von Interessen,
- soziale Kompetenzen und Konfliktbewältigung,
- die kommunikative Kompetenz,
- Perspektivenübernahme und verantwortungsvolles Handeln.

Die Kinderbeobachtungen werden in regelmäßigen Teamsitzungen reflektiert, datiert und mit anderen individuellen Dokumenten des Kindes (Zeichnungen, Bilder, Fotos etc.) in einem Portfolio verarbeitet. In der internationalen Qualitätsdiskussion haben Portfolios zunehmend an Bedeutung gewonnen. In Deutschland wurden sie in einigen Bildungs- und Erziehungsplänen des Elementarbereichs aufgenommen, z.B. in Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Bei aller Euphorie, die diesem neuem Medium entgegengebracht wird, das Portfolio wird oft mit einer Reform der pädagogischen Diagnostik gleichgesetzt, ist Vorsicht geboten, was das diagnostische Potential dieses Formats anbelangt. Wissenschaftliche Ergebnisse aus der Wahrnehmungspsychologie weisen dem Menschen eine limitierte Wahrnehmungskapazität nach. Im Kindergartenalltag äußert sich dies in Wahrnehmungsfehlern und –verzerrungen. Es ist ErzieherInnen daher unmöglich, in komplexen Situationen durch Beobachtungen (trotz festgelegter Beobachtungskriterien) zu objektiven Urteilen über den Entwicklungsstand des Kindes zu gelangen (vgl. FRIED 2004: 5f.). Obwohl Objektivität von den Vertretern der „Reggio-Pädagogik“ nicht beansprucht wird, ist sie doch ein unverzichtbares Gütekriterium, wenn man den aktuellen Entwicklungsstand und insbesondere den Sprachstand²⁴ eines Kindes auf adäquate Weise erfassen will.

Eine Alternative zu Portfolios und anderen Dokumentationsformen sind standardisierte Verfahren. Sie gelten als professionelle Instrumente, mit deren Hilfe objektive Daten gewonnen werden können. Im Zuge der PISA-Debatte ist das Interesse an der Erprobung und Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren deutlich angewachsen. Auf dem Buchmarkt stehen mittlerweile zahlreiche diagnostische Instrumente mit unterschiedlichen Ansätzen zur Verfügung. Im Rahmen von Schuleingangsuntersuchungen werden Verfahren zur Sprachstandserfassung bereits seit einigen Jahren eingesetzt, um Kinder mit „Auffälligkeiten“ in der Sprachentwicklung vor Beginn der Schulzeit herauszufiltern und damit einem drohendem schulischem Misserfolg entgegenzuwirken. Die Anwendung solcher Instrumente in der Schuleingangsdiagnostik wird von den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gestaltet. Uneins ist man sich vor allem in der Frage, ob alle Kinder für eine derartige Untersuchung in Betracht gezogen werden sollen oder nur vorrangig diejenigen, die eine andere Muttersprache als das Deutsche haben. Zu den Bundesländern, die standardisierte Verfahren für die Schuleingangsphase selbst entwickelt haben und beabsichtigen,

²⁴ Im Folgenden wird an mehreren Stellen der Begriff „Sprachstand“ verwendet. Es ist zu berücksichtigen, dass der in standardisierten Verfahren erfasste „Sprachstand“ eines Kindes nur einen kleinen Ausschnitt seines gesamten Sprachvermögens repräsentiert (vgl. EHLICH 2005a: 45).

diese obligatorisch einzuführen, zählen u.a. Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg und Niedersachsen. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen beschränken sich lediglich auf die Empfehlung von einigen Sprachstandserhebungsverfahren (vgl. FRIED 2004: 27).

Die aktuellen Bemühungen der Bundesländer zur Erprobung und Entwicklung von standardisierten Verfahren lassen sich am Beispiel von Baden-Württemberg, Bayern und Berlin aufzeigen.

- *Baden-Württemberg:*

Im Jahre 2002 bildete sich auf Anregung des Kultusministeriums hin die interministerielle Arbeitsgruppe „Sprachförderung im vorschulischen Bereich“ (IMA), an der sich Vertreter verschiedener Ministerien sowie kommunale Landesverbände, die Landesjugendämter und die Kindergartenverbände beteiligten (vgl. ADOLPH 2003:1). Ihre Aufgabe war die Sichtung und Bewertung von Sprachstandsbeobachtungs- bzw. Diagnoseverfahren für den Vorschulbereich (vgl. LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 2003: 4). Derzeit favorisiert das Kultusministerium das von BREUER/ WEUFFEN entwickelte Testverfahren auf der Grundlage einer vom Landesgesundheitsamt durchgeführten und als positiv beurteilten Erprobung im Rahmen von 1997 bis 2001 stattgefundenen Schuleingangsuntersuchungen (vgl. LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 2003: 6).

- *Bayern:*

Seit 2003 ist eine durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern entwickelte Sprachdiagnose im Einsatz, die die Einschätzung der Sprachfertigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung ermöglichen soll: „*Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*“ (vgl. FRIED 2004: 45). Angaben des Bayrischen Kultusministeriums zufolge fand das Erhebungsverfahren zum Schuljahr 2005/ 2006 flächendeckende Anwendung, dabei wurden ca. 6400 Kinder getestet (vgl. KM Bayern 2006). Für Kinder ohne ausreichende Kenntnisse gibt es die Option, an einem „Vorkurs Deutsch“ (eine Stunde pro Woche) teilzunehmen (vgl. HOVESTADT 2004: 6).

- *Berlin*

Im Jahre 2002 wurde erstmals die Sprachstandserhebung „*Bärenstark*“ in einer revidierten Form Berlinweit angewandt. Das Verfahren ist in seiner Grundkonzeption einem Sprachstandsmessverfahren („PI-Test“) aus dem Jahre 1982 entnommen, das bereits im Schuljahr 1998/98 an Berliner Schulen zum Einsatz kam (vgl. GOGOLIN 2001: 4). Aufgrund zahlreicher kritischer Stimmen, die v.a. die messmethodische Güte des Verfahrens in Frage stell-

ten, löste der Sprachtest „Deutsch Plus“ 2005 die neu konzipierte Fassung von „Bärenstark“ ab. Seit dem im Jahre 2004 erlassenen Schulgesetz ist nicht nur die Feststellung des Sprachstands von Schulanfängern obligatorisch, sondern auch der Besuch eines vorschulischen Sprachförderkurses bei nicht ausreichenden Sprachkenntnissen, d.h. Kinder, die nicht über die erwarteten Sprachkompetenzen verfügen, sind zur Teilnahme an einem von den Tageseinrichtungen organisierten und finanzierten Förderprogramm verpflichtet (vgl. BERLINER SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2005: 50). Die Regelungen zur Sprachstandsfeststellung und die Sprachförderkurse wurden erstmalig zum Schuljahr 2005/2006 umgesetzt (vgl. BERLINER SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT 2005: 110).

Trotz des Engagements der Länder und der Brisanz dieser Thematik in der öffentlichen Diskussion stehen wir, wie BREDEL resümiert, hinsichtlich der Qualität der derzeit vorliegenden Verfahren „zu Beginn des neuen Jahrtausends, vor einer äußerst problematischen Landschaft“ (BREDEL 2005: 77). Wie man der Expertise von Lilian FRIED (2004) aus dem Jahre 2004 entnehmen kann, in der sie eine Reihe von Sprachtests und Beobachtungsverfahren einer kritischen Analyse unterzieht, gibt es derzeit kein einziges Verfahren, das den Ansprüchen der Praxis in vollem Maße gerecht wird (vgl. FRIED 2005: 26). Folgende Entwicklungen haben diesen Zustand herbeigeführt:

- Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zum Spracherwerb wurden bei der Konzeption und Weiterentwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren nicht bzw. nur in geringem Maße einbezogen.
- Es fehlt sowohl an empirischen Erkenntnissen in Hinblick auf konkrete Handlungsabläufe während der Durchführung als auch in Bezug auf die daran anschließenden Förderentscheidungen.
- Angebote zum sprachlichen Förderhandeln beruhen zunehmend auf von LehrerInnen, Pädagogen oder Psychologen dargebotenen praxisorientierten Konzeptionen, die selten empirische Überprüfung nach sich ziehen und eine Art von „Augenscheindiagnostik“ betreiben.
- Die Diagnose von Sprachständen war in der Vergangenheit kein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung des pädagogischen Personals in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen.

- Zum Auf- und Ausbau diagnostischer Erkenntnisse für eine fundierte Sprachförderung existierten in den letzten Jahren keine bzw. nicht ausreichend viele Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.
- Auf Elementar- und Primarebene sind weder materiell noch personell bereits die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen für umfassende Sprachfördermaßnahmen geschaffen.
- Messmethodische Probleme resultieren bereits aus der Tatsache, dass die Normierungen der gebräuchlichen Tests aus den 70er Jahren stammen (vgl. BREDEL 2005: 77f.).

Der seit PISA aufgekommene Handlungsdruck hat diese an sich schon unglückliche Situation weiter verschärft. Die von den Ländern praktizierte Entwicklung und Erprobung der Diagnoseinstrumente beruht nicht auf einem langfristigen Überarbeitungsprozess, bei dem die Schwächen der Verfahren beseitigt werden, sondern ist von einer Dynamik bestimmt, die auf schnelle, kurzfristige Lösungen abzielt. Eine solche Schnellfeuerpolitik hat dazu geführt, dass die entscheidenden Bedingungen, die es für die Weiterentwicklung der Verfahren zu schaffen galt, unberücksichtigt blieben: So wurden beispielsweise von den Ländern für diese Aufgabe eigene Kompetenzgruppen eingesetzt, in denen zwar didaktisch-pädagogische Sachverständige und einige Linguisten vertreten sind, aber auf Vertreter der sprachentwicklungspsychologischen Disziplin weitgehend verzichtet wurde (vgl. LIST 2005a: 52). Angesichts dieser Problematik überrascht es nicht, dass standardisierte Verfahren, die der Ermittlung des Förderbedarfs von Kindern dienen sollen, in der vorschulischen Praxis noch keinen Eingang gefunden haben. So lange die Erfolgsaussichten und die Qualität dieser Verfahren nicht eindeutig geklärt sind, ist auch weiterhin mit einer abwartenden und skeptischen Haltung des frühpädagogischen Personals gegenüber vorschulischen Tests, Screenings und Beobachtungsverfahren zu rechnen. In Anbetracht des breiten Spektrums des diagnostischen Angebots sind fachliche Darstellungen, wie die von FRIED (2004) oder EHLICH (2005), äußerst wertvoll. Sie geben einen umfassenden Überblick zu den gängigen Verfahren und analysieren diese kritisch in Hinblick auf festgelegte Qualitätskriterien.

Die folgende Darstellung widmet sich der kritischen Reflexion von drei Sprachstandserhebungsverfahren, die von den Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Bayern und Berlin zumindest zeitweise als „empfehlenswert“ eingeschätzt wurden: die Berliner Sprachstandserhebung „*Bärenstark*“, das „*Bayern-Hessen-Screening*“ „*Kenntnisse in*

„Deutsch als Zweitsprache erfassen“ und die „Differenzierungsprobe“ von BREUER und WEUFFEN. Beispielhaft für Verfahren, die im sprachheilpädagogischen Bereich angesiedelt sind, wird das „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten“ (BISC) näher betrachtet. Wie bereits erwähnt, hat die Berliner Senatsverwaltung inzwischen Abstand von der *Bärenstark*-Konzeption genommen. *Bärenstark* wurde trotzdem in die vorliegende Arbeit mit aufgenommen, zum einen, um zu zeigen, welche Umstände dazu geführt haben, dass man sich von diesem Verfahren lossagte, zum anderen, um deutlich zu machen, wie problematisch der Einsatz und die Weiterentwicklung von diagnostischen Instrumenten in der vorschulischen und schulischen Praxis ist, wenn diese sowohl messmethodische als auch inhaltliche Schwächen aufweisen. In der Literatur werden mehrere Qualitätskriterien genannt, die Sprachstandserhebungsverfahren, wenn sie auch im Vorschulbereich eingesetzt werden sollen, erfüllen müssen:

- *Diagnostische Qualität*

Verfahren zur Sprachstandsmessung müssen die messmethodischen Gütekriterien „Objektivität“ (Unabhängigkeit der Testergebnisse von der Person des Versuchsleiters), „Validität“ (Gültigkeit der Testergebnisse) und „Reliabilität“ (Genauigkeit der Testergebnisse) einhalten. Die Validität des Verfahrens muss in zweierlei Hinsicht erfüllt sein: Zum einen muss das Testverfahren Aussagen über den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung und Störungen im Lese- und Rechtschreiberwerb treffen können („Prognosevalidität“), zum anderen muss dem Verfahren eine aktuelle Sprachtheorie zugrunde liegen, die den Gegenstand der Erhebung eindeutig definiert. Dabei muss gewährleistet sein, dass die sprachlichen Bereiche, die gemäß der Sprachtheorie bei der Erfassung des Sprachniveaus relevant sind, auch in den Aufgabenstellungen Berücksichtigung findet („Konstruktvalidität“) (vgl. FRIED 2005a: 27f.).

- *Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit*

Der Mehrsprachigkeit der Kinder muss genüge getan werden, indem sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache in die Konzeption der Sprachstandsfeststellung einbezogen wird (vgl. EHLICH 2005: 48).

- *Praxistauglichkeit*

Um pädagogischen Zwecken dienen zu können, müssen Sprachstandsverfahren sowohl für die Hand von ErzieherInnen als auch von LehrerInnen bestimmt und für die praktische Durchführung im Kindergarten oder in der Grundschule geeignet sein (vgl. FRIED 2005: 25f.).

- *Förderorientierung:*

Um ihre pädagogische Zielsetzung zu wahren, müssen Sprachstandsfeststellungen konkret Wege zur Anschließbarkeit von individuellen Fördermaßnahmen aufzeigen (vgl. EHLICH 2005: 50).

Die folgende Darstellung der drei genannten Verfahren macht diese Qualitätskriterien zum Maßstab ihrer Beurteilung.

4.1.1 Kritik der Berliner Sprachstandserhebung „Bärenstark“

Die Berliner Sprachstandserhebung *Bärenstark* wurde nach dem Vorbild des bereits 1982 entwickelten „Sprachtest PI“ konzipiert, der nach Aussage einer der Autoren selbst (GOGOLIN 1999) als „wissenschaftlich unseriös“ einzuschätzen sei, da er den üblichen Gütekriterien nicht standhalten könne. Trotz der zweifelhaften messmethodischen Güte hat der Berliner Senat das Verfahren weiterentwickelt und durch ein Sprachstandsprofil und Fördermaterialien ergänzt (vgl. FRIED 2004: 40). *Bärenstark* wurde zunächst in revidierter Form an 20 Weddingener Grundschulen im Schuljahr 2000/01 und schließlich im Schuljahr 2003/2004 mit allen Berliner Schulanfängern durchgeführt (vgl. WALTER 2003: 31).

Bärenstark stellt den Autoren zufolge ein Verfahren zur Erfassung der Lernausgangslage und des Förderbedarfs von Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache sechs Monate vor der Einschulung dar (vgl. POCHERT 2000: 1). Mit der Festlegung der Erhebung zu diesem Zeitpunkt soll garantiert werden, dass die ermittelten Ergebnisse Eingang in die Planung des folgenden Schuljahres finden und Lehrplaninhalte danach ausgerichtet werden können (vgl. POCHERT 2000: 2). Der testpraktische Teil besteht aus zwei Komponenten: Teil A soll Informationen über die Sprachhandlungskompetenz des Kindes liefern, Teil B wird als eine Förderdiagnostik verstanden, die sich auf die Aufgabenbereiche der Sprachstandserhebung bezieht und u.a. Spiele zur Sprachförderung beinhaltet. Zu Teil A wird eine Reihe von Gesprächssituationen angeboten, die die Kinder zu spontanen Äußerungen anregen sollen. Davon erhoffen sich die Autoren Aufschluss über die Kenntnisse der Kinder in der deutschen Sprache (vgl. SCHNIEDERS 2005: 276). Nach eigenen Angaben der Testautoren beziehen sich die abgefragten Leistungen auf Bereiche des „Hörverstehens“ und des Sprechens und ermöglichen eine „Feststellung sowohl der semantischen und grammatischen Vielfalt im Sprachgebrauch des Kindes [...] als auch [des] Entwicklungsstandes innerhalb des Spracherwerbs [...]“ (POCHERT 2000: 6). Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche kurz skizziert:

In Aufgabe 1 sollen die fünf Körperteile des Bärs angezeigt und im Plural genannt werden. Für jede richtige Bezeichnung und Deutung erhält das Kind einen Punkt. Anhand der einzelnen Puzzleteile eines Erzählbildes sollen die Kinder dann in Aufgabe 2 Handlungen erkennen und benennen. Die Äußerungen der Kinder werden nach folgender Abstufung bewertet: Bei Nennen des „richtigen“ Subjekts, Prädikats und Objekts werden vier Punkte vergeben, bei „grammatischer Unvollständigkeit“ (z.B. nur Subjekt und Prädikat) und „Unkorrektheit“ eines Satzgliedes erhält das Kind zwei Punkte. Nur einen Punkt gibt es, wenn zwei Satzglieder grammatisch „mangelhaft“ sind. Keinen Punkt bekommt das Kind bei Einwortsätzen, Infinitivkonstruktionen oder „nicht sinngemäßen Sätzen“ (vgl. POCHERT 2000: 10). Aufgabe 3 besteht wiederum aus einem Bildimpuls in Form von 10 Bildkarten zum Thema Zoo, zwischen denen das Kind Unterschiede feststellen soll. Die Bewertung richtet sich auch hier nach den Kriterien „vollständige Satzkonstruktion“ und „Nennen des Bildunterschiedes“. Aufgabe 4 überprüft die Merkfähigkeit, die Verwendung von Präpositionen und die Satzbildung mit Präpositionalobjekt im richtigen Kasus. Dazu agieren die Kinder mit dem Bären im Raum und sollen dabei Anweisungen mit Präpositionen befolgen sowie Sätze mit präpositionalem Objekt „korrekt“ bilden. Der Bär wird im Anschluss daran in fünf Positionen neben eine kleine Schachtel gesetzt. Seine jeweilige Lage sollen die Kinder mit der korrekten Präposition benennen (richtige Präposition: 1 Punkt, Gebrauch des richtigen Kasus: 1 Punkt) (vgl. POCHERT 2000: 10).

Die spontanen Äußerungen der Kinder werden protokolliert und in Auswertungsbögen von der durchführenden Person eingetragen. Gemessen an einem Gesamtdurchschnitt wird der Förderbedarf eines jeden Kindes - ausgehend von der erreichten Punktzahl - ermittelt. Die in den als überprüft geltenden Aufgabenbereichen Artikulationsfähigkeit, Wortschatz, Wortbildung und Syntax erhobenen Leistungen der Kinder werden schließlich in einem Sprachstandsprofil zusammengefasst (vgl. TOLLKÜHN 2005: 110). Eine Einzelüberprüfung dauert nach Angaben der Autoren etwa dreißig Minuten (vgl. POCHERT 2000: 9).

Erklärtes Ziel von *Bärenstark* ist die Feststellung der Wortschatz-, Grammatik- und Artikulationsfähigkeit sowie das Aufzeigen möglicher „Kommunikationsprobleme“ von Kindern deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Diese sprachlichen Qualifikationen werden von den Autoren als wesentlich für die Sprach- und Schriftaneignung der Erst- und Zweitsprache angesehen. Eine Begründung, warum gerade diesen Teilleistungen eine bedeutende Rolle für die Sprachentwicklung und den Erwerb der Schriftsprache zugespro-

chen wird, geben die Autoren nicht. Damit ist die erforderliche Konstruktvalidität nicht gewährleistet (vgl. EHLICH 2005: 53).

Als problematisch kann man auch die Punktebewertung sehen, die – wie die Autoren selbst eingestehen – keine Auskünfte über die Inhalte der Förderung geben: „*Dazu dienen die protokollierten Schüleräußerungen und Lehrerbeobachtungen*“ (PORCHERT 2000: 9). Die Autoren haben ihr Augenmerk offensichtlich zu wenig auf den eigentlichen Sinn und Zweck von Bewertungen durch ein Punktesystem gerichtet, nämlich Leistungen zu beziffern und Risikobereiche aufzuzeigen. Stattdessen vertrauen sie auf die Beurteilungsgabe der LehrerInnen. Zur Problematik der Testbeeinflussung durch die Normtoleranz des Versuchsleiters ist im Falle von *Bärenstark* Folgendes zu sagen: Die Autoren räumen selbst ein, dass das Verfahren beträchtliche Anforderungen an die durchführende Person stellt (vgl. POCHERT 2000: 8). Die Schwierigkeit in der praktischen Handhabung liegt in dem Anspruch des Verfahrens, den Kindern möglichst viel Raum für spontane Äußerungen zu geben, die von dem Testleiter protokolliert werden müssen. FRIED weist daraufhin, dass sich LehrerInnen beim Protokollieren der Antworten bereits bei der Vorform von *Bärenstark* überfordert fühlten (vgl. FRIED 2004: 41). Die Folge einer derartigen Unsicherheit sind verfälschte und ungenaue Testergebnisse. Eine objektive Auswertung ist damit nicht mehr gewährleistet.

Die von den Autoren gewählte Bewertungsform der Sprachleistungen ist vor allem aus folgenden Gründen bedenklich: Die Antworten der Kinder werden nach dem Kriterium „vollständige Sätze“ (Subjekt-Prädikat-Objekt) beurteilt. Der hier herangezogene Maßstab orientiert sich an der Elaboriertheit der Schriftsprache. Die zugrunde gelegte Norm ist damit eine Explizitheit, die primär in medial schriftlichen Texten vorkommt, aber in der direkten Interaktion – wie sie in der Gesprächssituation gegeben ist - nicht erforderlich ist (vgl. DÜRSCHIED 2002:64). Im situativen Kontext sind die Äußerungen der Kinder unabhängig von der grammatischen Korrektheit der Satzglieder angemessen. Charakteristische Merkmale konzeptionell mündlicher Sprache (z.B. Ellipsen, Rektions- oder Kongruenzfehler und Satzabbrüche (vgl. DÜRSCHIED 2002: 53)) werden als fehlerhaft interpretiert. Deutlich wird dies beispielsweise an dem Aufgabenbereich 3 „Im Zoo“: Satzverkürzungen oder –fragmente führen umgehend zu Punktabzug. Auch die Art der Bewertung von Aufgabe 2 „Im Schwimmbad“, bei der es neben der „Satzbildung“ um „Verbformen“ gehen soll, ist aus sprachwissenschaftlicher Perspektive nicht nachzuvollziehen: Es erscheint mehr als unverständlich, warum ein Kind für die Äußerung „Sie trocknet sich ab“ zwei Punkte we-

niger erhalten soll, als ein anderes für die Antwort „Die essen etwas“ (vgl. POCHERT 2000: 28). An dem Gebrauch des Verbs ist grammatisch nichts auszusetzen, die reflexive Form mit trennbarem Präfix, die die Bildung einer Verbklammer verlangt, ist sogar deutlich komplexer (vgl. GOGOLIN 2001: 5).

Nicht nur aus diesen messmethodischen Mängeln ist eine Differenzierung individueller sprachlicher Risikobereiche mit *Bärenstark* nicht möglich. Ein weiteres Versäumnis ist die Tatsache, dass die Leistungen der Kinder nicht zur Muttersprache oder zu möglichen Sprachentwicklungsstörungen in Bezug gesetzt werden (vgl. SCHNIEDERS 2005: 78). Die Kompetenzen der Kinder in der Erstsprache werden nicht in die Sprachstandserhebung miteinbezogen (vgl. GOGOLIN 2001: 6). Der Mehrsprachigkeit vieler Kinder und der besonderen Spracherwerbssituation wird die Konzeption von *Bärenstark* damit nicht gerecht. Hinzu kommt, dass sich die fehlende Konstruktvalidität auch auf die Qualität der anschließenden Förderentscheidungen auswirkt. Da die sprachlichen Erfassungsbereiche nicht auf Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb abgestimmt sind, können sie auch nicht als Indikatoren für den sprachlichen Kenntnisstand im Deutschen verwendet werden. Die Bestimmung eines individuellen Förderbedarfs ist auf diese Weise nicht möglich (vgl. GOGOLIN 2001: 6). Als positiv kann man die kindgerechte Gestaltung des Verfahrens bewerten.

4.1.2 Kritik des „Bayern-Hessen-Screening“: „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“

Das vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München entwickelte und vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Auftrag gegebene Screening *Sprachkenntnisse bei Schulanfängern erfassen* („Bayern-Hessen-Screening“) versucht, über Beobachtungen zu einer aussagekräftigen Einschätzung von Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch zu gelangen (vgl. FRIED 2004: 45). Die Autoren erheben den Anspruch, ein Modell entwickelt zu haben, dass „ohne großen Arbeitsaufwand“ und „Testerfahrung der Lehrer“ durchgeführt werden kann, und dennoch eine Beurteilung der Leistungen von Kinder nicht-deutscher Muttersprache erlaubt (vgl. STAATSNSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN 2002: 7). Das Verfahren orientiert sich nicht an grammatischen Kategorien, sondern soll in unterschiedlichen Gesprächssituationen die „Verstehensfähigkeit“, die „kommunikative Aktivität“ und die „Verständlichkeit des kommunikativen Sprechens“ messen (vgl. GOGOLIN 2003a: 80). Gegenstand der Beobachtungen sei, inwieweit das Kind die deutsche Sprache verstehe und auf sprachliche Impulse reagieren könne

(vgl. TOLLKÜHN 2005: 122). Das *Bayern-Hessen Screening* ist nicht als Sprachtest konstruiert worden. Dem Ansatz nach kann man es eher als ein Beobachtungsverfahren verstehen, dessen Auswertung vor allem bei der Einschulung eine Rolle spielt, aber weniger auf die Entwicklung von Fördermodellen abzielt (vgl. LUCHTENBERG 2002: 83).

Das *Bayern-Hessen Screening* stellt den Autoren zufolge ein vierstufiges Modell dar. Jede Stufe, von den Autoren als solche definiert, ist charakterisiert durch eine unterschiedliche Gesprächssituation. Durch die Vorgabe mehrerer Sprechanlässe sollen verschiedene Sprachverwendungen und Sprechfunktionen in die Erhebung mit aufgenommen werden (vgl. MERKEL 2005: 4). Bei der Bewertung soll weder die Erwartung an die „grammatische Korrektheit“ der Kinderäußerungen noch ihre „Verstehensfähigkeit“ ins Gewicht fallen (vgl. SCHNIEDERS 2005: 263). In Abhängigkeit von der jeweiligen sprachlichen Reaktion des Kindes wird zur nächsten Stufe übergegangen. Die Autoren legen folgende Stufen je nach „Leistung“ des Kindes fest: Stufe 1 ist ein „erweitertes Einschreibungsverfahren“, bei dem es in Form von einfachen Frage-Antwort-Konstruktionen zum ersten sprachlichen Kontakt mit dem Kind kommt. Ist das Kind nach Einschätzung der durchführenden Person in der Lage, Antworten zu geben, wird es in die Regelklasse eingeschult und muss nicht weiter am Testverfahren teilnehmen (vgl. SCHNIEDERS 2005: 264). Stufe 2 besteht wieder aus einem nach dem Frage-Antwort-Muster strukturierten Gespräch zum Thema „Und was ist deine Lieblingsspeise?“. Für die Aufnahme in die Regelklasse als entscheidend von den Autoren determinierte Kriterien der Beobachtung sind: „Gesprächsbereitschaft“ und „Offenheit“ des Kindes, „Fähigkeit zur Gesprächsführung“ und „Kommunikation“ sowie „Beantwortung auf Fragen“ (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN 2002: 18). „Genügen“ die Antworten des Kindes den Anforderungen des Verfahrens, kann es bereits zu diesem Zeitpunkt abgebrochen und das Kind zur Regelklasse zugelassen werden (vgl. FRIED 2004: 46). In Stufe 3 wird die Gesprächssituation zusätzlich durch ein Bildmaterial unterstützt, das als Sprechreiz dienen soll. Untersucht wird, ob das Kind sich zum Spiel motivieren lässt und „sich sprachlich ausdrücken“ kann. Reagiert das Kind „angemessen“ auf das Bildmaterial, soll eine Einschulung in die Regelklasse mit entsprechender Förderung erfolgen (vgl. FRIED 2004: 46). Stufe 4 ist den Autoren zufolge der Kern des Screening-Verfahrens. Hier soll darüber entschieden werden, welche Art der Förderung einzuleiten ist (vgl. SCHNIEDERS 2005: 264). Das Kind wird beim Durchlaufen von mindestens drei unterschiedlichen Spielstationen in der Interaktion mit anderen Kindern beobachtet. Die anderen Kinder sind Kinder mit Migrationshintergrund, die ebenfalls im Rahmen des Verfahrens getestet werden, oder Kinder aus höheren Grundschulklassen (vgl.

SCHNIEDERS 2005: 264). Interaktionsmuster sind wieder: „[...] Frage-Antwort, Anweisungen und Aufforderungen, Nachsprechübungen [...]“ (SCHNIEDERS 2005: 264). Den beobachtenden LehrerInnen steht ein vorgefertigter Protokollbogen zur Verfügung, dessen Auswertung die Basis für spätere Förderentscheidungen bildet: „Die Analyse des Beobachtungsbogens wird die notwendigen begleitenden Fördermaßnahmen aufzeigen“ (vgl. STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK MÜNCHEN 2002: 9). Die Dauer des Screenings ist abhängig von der Anzahl der zu durchlaufenen Stufen. Für die Stufen 1-3 werden 3-15 Minuten veranschlagt, für Stufe 4 60 Minuten (vgl. SCHNIEDERS 2005: 263), wobei für eine vollständige Durchführung des Verfahrens zwei Tage eingeplant sind (vgl. FRIED 2004: 47).

Der Schwachpunkt des *Bayern-Hessen Screenings* besteht ähnlich wie beim *Bärenstark* in der fehlenden sprachentwicklungs- und lerntheoretischen Grundlage und der daraus resultierenden fehlenden Konstruktvalidität. Zwar verweisen die Autoren auf Forschungen zum Spracherwerb von zweisprachigen Kindern (vgl. LUCHTENBERG), eine eindeutige Bezugstheorie nennen sie jedoch nicht. Des Weiteren ist das hier zum Ausdruck kommende Verständnis von Sprache sehr stark auf die Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt (vgl. SCHNIEDERS 2005: 262). Dies ist insofern von Nachteil, da bei der Entwicklung von Standards nicht nur linguistische Spracherwerbstheorien berücksichtigt, sondern auch alle für die Sprach- und Schriftaneignung relevanten Fähigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) einbezogen werden müssen (Inhaltsvalidität) (vgl. EHLICH 2005: 52). Da vor allem grammatische Aspekte nicht in einem eigenständigen Erhebungsteil erfasst werden, stellt sich die Frage, wie auf diese Weise sprachliche Leistungen überhaupt gemessen werden können.

Ferner finden sich keine Informationen darüber, in welchem Zusammenhang die erhobenen Daten mit späteren schulischen Leistungen stehen. Die definierten Beobachtungskriterien „Verstehensfähigkeit“, „kommunikative Aktivität“ und „Verständlichkeit“ sind in Bezug auf ihre Vorhersagekraft für den Verlauf des Zweitspracherwerbs äußerst fragwürdig (Kriteriumsvalidität). REICH zufolge beschreiben diese sprachlichen Merkmale eher Verhaltensdispositionen und können nicht die aktuellen Kenntnisse eines Kindes im Deutschen wiedergeben (vgl. REICH 2003: 921).

Die Beobachtung des sprachlichen Handelns der Kinder in Stufe 4 (Spielstationen) erfordert außerdem eine hohe Beschreibungskompetenz des pädagogischen Personals. Angeleitet durch den Beobachtungsbogen wird von den Lehrkräften erwartet, die unterschiedli-

chen Dimensionen von Sprachkompetenz und Sprachverhalten ohne grammatische Kategorisierung beschreiben zu können. In der psychologischen Diagnostik wird die Objektivität von Beobachtungsverfahren generell als problematisch betrachtet: Die Unabhängigkeit des Ergebnisses von der Person des Beobachters ist nicht zu gewährleisten, da sie selbst in dem Beobachtungsprozess involviert ist und ihre jeweilige Qualifizierung die Beobachtungsergebnisse beeinflussen (vgl. AMELANG 1997: 325). Von Interesse ist in Bezug auf das vorliegende Testverfahren folgende Definition von Verhaltensbeobachtungen: „Ihre Objektivität ist um so größer, je konkreter die zu registrierenden Verhaltensweisen sind und je geringer das Ausmaß der vom Beobachter zu leistenden Urteilsprozesse ist“ (AMELANG 1997: 327). Beide Bedingungen, die zum Erreichen eines höchsten Grades an Objektivität notwendig sind, sind im Falle des *Bayern-Hessen Screening* nicht gegeben. Obendrein fehlen die ansonst in der Spontandiagnostik üblichen Bewertungsraster, die für die beobachtenden Personen eine Hilfe bei der Auswertung sind (vgl. FRIED 2004: 48). Diese Tatsache ist vor allem mit messmethodischen Schwierigkeiten verbunden, weil die durchführenden LehrerInnen in der Regel über keine diagnostischen Vorerfahrungen verfügen (vgl. LUCHTENBERG 2002: 74). Was der eigentliche Gegenstand der Erhebung ist, kann aus den oben genannten Gründen nicht eindeutig bestimmt werden (vgl. FRIED 2004: 48).

Die fehlende Bewertungsanleitung sowie die Eingrenzung der Erhebungsbereiche auf die allgemeine kommunikative Fähigkeit und Verständnisleistungen führen dazu, dass den LehrerInnen eben nicht (wie die Autoren behaupten) die Entscheidung erleichtert wird, ob ein zukünftiges Schulkind nichtdeutscher Herkunft bereits die Voraussetzungen hat, um am Unterricht der Regelklassen erfolgreich teilnehmen zu können oder ob es noch zusätzlicher Förderung bedarf. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Details der sprachlichen Förderung überhaupt nicht von den Autoren thematisiert werden. Das *Bayern-Hessen-Screening* ist daher sicherlich nicht mit einer differenzierten Sprachstandsdiagnostik zu vergleichen (vgl. SCHNIEDERS 2005: 264). Die Beobachtung des sprachlichen Handelns reicht nicht aus, um Aussagen über ein erfolgreiches Zweitsprachlernen zu treffen (vgl. GOGOLIN 2003a: 80). Dafür müssen vor allem grammatische Kriterien in die Erhebung mit aufgenommen und die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht nur oberflächlich einbezogen werden (vgl. EHLICH 2005: 49).

4.1.3 Kritik der „Differenzierungsprobe“ von Breuer /Weuffen: „Lernschwierigkeiten am Schulanfang“

Die von *Breuer/ Weuffen* entwickelte „Differenzierungsprobe“ (DP) ist seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts vor allem in der logopädischen, sonderpädagogischen und schulpädagogischen Praxis stark verbreitet. Zusammen mit dem „Kurzverfahren zur Überprüfung des lautsprachlichen Niveaus“ KVS wird die DP auf schulpolitischer Ebene schon seit längerer Zeit in einigen Bundesländern im Bereich der Schuleingangsdiagnostik eingesetzt (vgl. FRIED 2005: 58f.). Das Kultusministerium Baden-Württemberg betrachtet unter Berufung auf eine vom Landesgesundheitsamt in den Jahren 1997 und 2001 im Rahmen von Schuleingangsuntersuchungen durchgeführte Testphase des Verfahrens die DP als ein „geeignetes“ Erhebungsinstrument zur Erfassung von sprachlichen Schwierigkeiten (vgl. LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 2003: 6). Andere Bundesländer sind dem Beispiel Baden-Württembergs gefolgt: So wird beispielsweise in Brandenburg *Breuer/ Weuffen* bei der Erprobung der flexiblen Eingangsstufe FLEX eingesetzt (vgl. FRIED 2004: 28).

Mit Hilfe dieses „Tests“, der sich aus mehreren nach Altersgruppen gestuften Differenzierungsproben (4-5 jährige Kinder (DP 0), 5-6 jährige Kinder (DP 1), 6-7 jährige Kinder (DP 2)) und einem Kurzverfahren zur Überprüfung des lautsprachlichen Niveaus (KVS) zusammensetzt, soll untersucht werden (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 52), ob zukünftige Schulanfänger auf spezifische, für den Erwerb der Schriftsprache als relevant angesehene Differenzierungsleistungen zurückgreifen können (vgl. FRIED 2005: 59). Ziel des Verfahrens ist es, einer möglichen „Lese-Rechtschreibschwäche“ frühzeitig entgegenzuwirken, Defizite in sprachlichen Grundfertigkeiten aufzudecken und damit die Chance für eine gezielte Förderung zu vermehren (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 54).

Jede DP besteht aus mehreren zu untersuchenden „Wahrnehmungsfeldern“: 1. optische Differenzierungsfähigkeit, 2. phonematische Differenzierungsfähigkeit, 3. kinästhetische Differenzierungsfähigkeit, 4. melodische Differenzierungsfähigkeit, 5. rhythmische Differenzierungsfähigkeit. Mit der DP 0 soll die Gruppe von Kindern untersucht werden, die wegen einer „Sprachentwicklungsstörung“ bereits in medizinischer Betreuung ist. Die DP I wird bei Fünf- und Sechsjährigen ein Jahr vor der Einschulung eingesetzt, um prophylaktisch eine Prognose in Bezug auf das spätere Lernverhalten zu geben. Die DP II dient der Ermittlung von Kindern mit „symptomatisch auffälligen Lernbehinderungen“ und anderen „Entwicklungsproblemen“ (vgl. POCHERT 2002: 52f.).

Teilaufgaben sind beispielsweise für die DP I: „Abmalen von Zeichen“ (optische Differenzierungsfähigkeit), „Nachsprechen klangähnlicher Wörter“, z.B. <Teller> vs. <Keller> (phonematische Differenzierungsfähigkeit), „Nachsprechen von als schwierig artikulierbar eingeschätzten Wörtern“, z.B. <Postkutsche, Aluminium, Schellfischflosse> (kinästhetische Differenzierungsfähigkeit), „Nachsingen von Melodiefragmenten“ (melodische Differenzierungsfähigkeit), „Nachklatschen eines Rhythmus“ (rhythmische Differenzierungsfähigkeit) (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 72ff.). Die Zeitdauer beträgt ca. zehn bis zwölf Minuten (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 71). Zur Dokumentation der Ergebnisse liegen ein Protokollblatt und ein festes Punkteraster vor²⁵. Je nach Aufgabe kann das Kind eine maximale Gesamtpunktzahl erzielen, wenn es die Aufgabe „fehlerfrei“ löst. Die einzelnen „Wahrnehmungsbereiche“ werden mit einem Plus- oder Minuszeichen markiert. Das „Gesamtniveau des Kindes“ und die daraus geschlossen notwendigen Förderinhalte sollen daraus sichtbar hervorgehen (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 68f.). Bei „massiven Fehlern“ (z.B. mehrere „fehlerhafte“ Phonemvergleiche) legen die Autoren eine Förderung nahe, bei „weniger schwerwiegenden Fehlern“ (z.B. im Falle eines „einzelnen Ausfalls“) seien die Ergebnisse aus den anderen Wahrnehmungsbereichen und mögliche „Konzentrationschwächen“ der Kinder bei der Beurteilung zu beachten (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 78).

Die „Überprüfung der lautsprachlichen Ebene“ wird im Rahmen des KVS mit der Messung der Teilleistung „Artikulation“ durch die Integration von typischen „Artikulationsklippen“ in nachzusprechenden Sätzen vorgenommen (z.B. „Zwei kleine Jungen lassen vergnügt einen blauen Drachen steigen“). „Artikulationsmängel“ und „fehlerhafte Lautbildungen“ stellen nach Ansicht der Autoren eine Gefährdung des Erwerbs der Schriftsprache dar und könnten bei Vorschulkindern und bei sechs- bis siebenjährigen SchülerInnen noch korrigiert werden. Artikuliert das Kind die Sätze mehrheitlich „falsch“, wird die Aufgabe mit einem Minuszeichen markiert und eine logopädische Förderung empfohlen (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 185ff). Weitere Aufgabenbereiche sind „Wortschatz“, „Sprachgedächtnis“ und „Sprachverstehen“. Zur Erfassung des Gesamtwortschatzes soll ein Wortschatzausschnitt aus dem Erfahrungsbereich „Kleidung“ dienen. Die Autoren begründen das von ihnen angewendete Prinzip „pars pro toto“ damit, dass es unmöglich sei, den gesamten Umfang des Wortschatzes eines Kindes in einer spontansprachlichen Situation zu erheben und ein themengebundener Ausschnitt davon bereits einen ausreichenden Einblick in seine

²⁵ Protokollblatt für DP1 nach BREUER/ WEUFFEN siehe Anhang.

qualitative und quantitative Beschaffenheit gebe. Aufgabe des Kindes ist es, zum Thema „Kleidung“ möglichst viele Kleidungsstücke zu nennen. Kinder, deren Wortschatz „Schwächen“ aufweist (für die Altersgruppe 5;3 – 6;2 Jahre 8 Nennungen und weniger, für die Altersgruppe 6;3 – 7;2 Jahre 11 Nennungen und weniger) und nicht auf „gut ausgebildeten“ Wissensstrukturen fußt, sollen eine besondere Förderung erhalten: im Falle von Vorschulkinder über die Stimulierung des Sprechreizes und des Kommunikationsbedürfnisses, im Falle von Erstklässlern über zahlreiche Wiederholungen und Illustrationen im Unterricht (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 187ff).

Mit den Teilleistungen „Sprachgedächtnis“ und „Sprachverstehen“ soll die Satzebene überprüft werden. Mit dem Terminus „Sprachgedächtnis“ meinen die Autoren die „Merkfähigkeit“, die notwendig sei, um Sätze bilden und verstehen zu können, und ein „Handicap“ für das Lernen in der Schule darstelle, wenn ihre Leistungsfähigkeit begrenzt ist. Zur Überprüfung des „Sprachgedächtnis“ sollen die Kinder Sätze nachsprechen, die ihnen der Versuchsleiter vorspricht (Bsp. für Vorschulkinder: „In der Schule lernen alle Kinder schreiben und lesen“). Die Bewertung richtet sich nach der Anzahl der richtig gesprochenen Silben. Kinder, die im Vergleich zu einer vorgegebenen Norm nur wenige Silben richtig sprechen, werden tendenziell der Gruppe der „leistungsschwachen“ Schüler zugeordnet und bedürfen aus der Sicht der Autoren einer besonderen Leseförderung (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 187ff). Mit der Prüfung des „Sprachverstehen“ kann den Autoren zufolge nachgewiesen werden, ob das Kind den sprachlichen Input versteht, der an es gerichtet wird. Dazu soll das Kind bestimmte Handlungen vollziehen, zu denen es aufgefordert wird (z.B. für Vorschulkinder: „Lege den großen roten Ball vor den schwarzen Teddy“, „Lege den kleinen blauen Ball hinter den schwarzen Teddy“ etc.). Das „Sprachverstehen“ gilt als „schwach“ und „förderbedürftig“, wenn das Kind in 2-3 Sätzen von insgesamt 3 vorgegebenen Sätzen „Fehler“ macht. Als „Fehler“ wird alles interpretiert, was das Kind in Bezug auf Farben, Größe und Lage der Gegenstände „falsch“ wählt. Ein Kind, dem das Verfahren ein „schwaches Sprachverstehen“ attestiert, soll dem Logopäden oder Sprachheilpädagogen überwiesen werden, der die Möglichkeit einer vorliegenden Sprachstörung zu überprüfen habe (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 193 ff.).

Die Aufgabenstellungen der DP stützen sich auf eine Spracherwerbtheorie, nach der es eine wechselseitige Beziehung zwischen Wahrnehmungsleistungen und der Sprachentwicklung gibt. Schwierigkeiten bei der Schriftaneignung werden hier mit der Beeinträchtigung von sog. „sprachbezogenen Wahrnehmungsmodalitäten“ (z.B. die Unterscheidungs-

fähigkeit von Lauten, Melodien, Bildern und Rhythmen) in Verbindung gebracht. Die Konzeption des KVS basiert auf der Annahme, dass „Schwachstellen in der Lautsprache“ und in den „sprachlichen Grundfertigkeiten“ („Artikulation“, „Wortschatz“, „Sprachgedächtnis“, „Sprachverstehen“) „Störungen“ in der Sprachentwicklung sowie im Lern- und Verhaltensbereich zur Folge haben (vgl. FRIED 2005: 59). Die Autoren geben zur DP und zum KVS eine Reihe von Förderhinweisen. Zu jeder der bei der DP und KVS erhobenen „Sprachwahrnehmungsleistungen“ und „sprachlichen Grundfertigkeiten“ („Artikulation“, „Wortschatz“, „Sprachgedächtnis“ und „Sprachverstehen“) werden Übungsbeispiele genannt.

Wie einige in Deutschland (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2002) und in Finnland (1989-1999) (vgl. z.B. HOTULAINEN 2003) durchgeführte Längsschnittstudien belegen – das von *Breuer/ Weuffen* entwickelte Screeningverfahren wird auch in Finnland im Vorschulbereich angewendet (vgl. LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 2003: 7) – gilt die DP als ein valides Grobscreening (vgl. FRIED 2004: 30). Allerdings wurde in den letzten Jahren hinsichtlich der Objektivität und Reliabilität einzelner Untertests der DP immer wieder Kritik geäußert. So fordert PISCHNER beispielsweise eine zusätzliche psychometrische Analyse des Verfahrens in Bezug auf Trennschärfe, Gütekriterien und Schwierigkeit sowie die Normierung an einer repräsentativen Eichstichprobe (vgl. PISCHNER 1989: 90). Zu erwähnen ist auch, dass anstelle von regelkonformen Normentabellen nur näher bestimmte Vergleichswerte zur Einschätzung des Spracherwerbsniveaus vorliegen (vgl. FRIED 2004: 30).

Breuer/ Weuffen berufen sich auf einen sprachtheoretischen Ansatz, demzufolge zwischen der Lese- und Rechtschreibfähigkeit und der Sprachwahrnehmung ein enger Zusammenhang besteht. Allerdings gibt es zu wenige Studien, die ein solches Abhängigkeitsverhältnis bestätigen könnten (vgl. SCHULTE-KÖRNE 2001: 87). Neuesten Forschungsergebnissen zufolge sind Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie Probleme in der Sprachentwicklung nur in begrenztem Maße auf eine nicht vollständig ausgebildete sprachbezogene Wahrnehmungsleistung zurückzuführen (vgl. FRIED 2005: 59). In Hinblick auf die Konstruktvalidität des Verfahrens sind daher Zweifel zu äußern.

Inhaltliche Kritik ist an den einzelnen Aufgaben zur Überprüfung der Differenzierungsfähigkeiten zu üben, die - wie auch schon beim *Bärenstark*-Verfahren festgestellt wurde – keine Unterscheidung von gesprochener und Schriftsprache vornehmen. Ersichtlich wird dies an folgenden Beispielen: Zur Messung der kinästhetischen Differenzierungsfähigkeit in DP I spricht die durchführende Person dem zu testenden Kind die komplizierten Artiku-

lationsfolgen <Postkutsche, Aluminium, Schellfischflosse> deutlich und langsam vor. Aufgabe des Kindes ist es, die Wörter korrekt nachzusprechen. Der Durchführungsanleitung zufolge soll der Versuchsleiter bei der Artikulation zwischen den einzelnen Warteinheiten des Kompositums bewusst Pausen einhalten (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 79). Diese methodische Anweisung begründen die Autoren wie folgt: „*Dem Kind stehen also [...] sowohl das Klangbild als auch die Möglichkeit zum Absehen des Mundbildes zur Verfügung. Dies entspricht der Kommunikationssituation im Alltag*“ (BREUER/WEUFFEN 2000: 63). Mit dieser künstlichen, durch Wortabtrennungen charakterisierten Sprache wollen die Autoren dem Kind eine Hilfestellung beim Artikulieren der Wörter geben. Diese „Robotersprache“ soll also der artikulatorischen Unterstützung dienen, doch repräsentiert sie nicht das eigentliche Klangbild des Kompositums und hat folglich auch nichts mit der „normalen Artikulation“ im Alltag zu tun: Das Gesprochene ist ein Kontinuum, in dem keine Wortabtrennungen existieren (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2003: 397). Die Vernachlässigung dieses Gesichtspunkts kommt auch in der an den Versuchsleiter gerichteten Aufforderung zum Ausdruck, in der Silbenverbindung <ri – um> von <Aquarium> nicht den palatalen Gleitlaut [j] zu artikulieren: „*Bei diesem Wort achtet der VL beim Sprechen darauf, keine Verschleifung durch die Einfügung eines ´j´ eintreten zu lassen*“ (BREUER/ WEUFFEN 2000: 80). Spricht das Kind trotzdem ein [j] – wie es der Lautung entspricht – wird dieses als Fehler bewertet (vgl. BREUER/WEUFFEN 2000: 63). Auch Breuer/ Weuffen haben sich offensichtlich bei der Entwicklung der Aufgaben von einer durch die Schrift geprägten Sicht auf Sprache leiten lassen und erwarten von den Kindern eine künstliche Artikulation von Wörtern.

Bedenklich ist in diesem Kontext auch die Aufgabenstellung zur Überprüfung der phonematischen Differenzierungsfähigkeit, bei der es um die Unterscheidung von klangähnlichen Phonemen geht: „*Keller-Teller, [...] das hört sich fast gleich an. Ich sage jetzt ein Wort und du zeigst auf das betreffende Bild. Zeige Teller.*“ (BREUER/ WEUFFEN 2000: 77). Dieses wie auch weitere Beispiele (<Tanne> vs. <Kanne>, <Tasche> vs. <Tasse>, <Nagel> vs. <Nadel>) sind unproblematisch, zu diskutieren sind folgende Phonemvergleiche: <Kahn> [ka:n] vs. <Kamm> [kam] oder <backen> [bakən] vs. <baden> [ba:dən] (vgl. BREUER/ WEUFFEN 2000: 78). Betrachtet man die phonetischen Formen der Wörter, fällt auf, dass Lautdifferenzen an zwei unterschiedlichen Stellen auftreten: So stehen beispielsweise in [ka:n] und [kam] gleich zwei Lautpaare in Opposition: [ɑ:] vs. [a] und [m] vs. [n]. Die Laute kontrastieren zwar miteinander, weil sie im selben Kontext vorkommen

(zum einen wortintern, zum anderen wortfinal), bilden aber kein Minimalpaar, da sie sich nicht phonetisch in einem einzigen Laut unterscheiden (vgl. HALL 2000: 37). Sie hören sich folglich nicht – wie die Autoren postulieren – „fast gleich an“. Soll die Wahl der Wortpaare der Überprüfung dienen, ob ein Kind in der Lage ist, Lautdifferenzen wahrzunehmen, ist es sicherlich sinnvoll, „echte“ Minimalpaare zu wählen, an denen der paradigmatische Gegensatz von Phonemen sichtbar ist: Durch Austausch eines Phonems wird aus einer Form eine andere (vgl. MAAS 1999: 55).

Die Schuleingangsdiagnose von *Breuer/ Weuffen* ist mittlerweile ein in der Schulpraxis etabliertes Erhebungsinstrument, das aufgrund seiner „einfachen Handhabung“ als „praxisgerecht“ eingeschätzt wird (vgl. LANDTAG BADEN-WÜRTTEMBERG 2003: 6). Dennoch lassen die oben genannten Kritikpunkte Zweifel zu, ob das vorgestellte Verfahrensmodell die allgemeinen Hauptgütekriterien erfüllt sowie sprachbezogene Theorien angemessen berücksichtigt. Ferner mangelt es an empirischen Erkenntnissen, die dem Verfahren eine treffsichere Prognose von Lese-Rechtschreibproblemen bzw. Sprachentwicklungsschwierigkeiten anhand der erhobenen Daten attestieren (Kriteriumsvalidität) (vgl. FRIED 2005: 59). Außerdem fehlt es an Untersuchungen, die die Effekte der Fördermaßnahmen, die von *Breuer/ Weuffen* vorgeschlagen werden, auf die spätere Lese- und Rechtschreibfähigkeit messen (vgl. FRIED 2005: 59).

4.1.4 Kritik des „Bielefelder Screenings zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“

Das *Bielefelder Screening* (BISC) wurde 1985 im Rahmen eines Projekts zu „Früherkennung und Prävention bei Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche“ entwickelt (vgl. SKOWRONEK 1989: 38). Es ist heute in der LRS-Forschung weitgehend als ein Testverfahren anerkannt, mit dem scheinbar zuverlässig Risikobereiche des Lesens und Rechtschreibens vor Beginn des eigentlichen Schriftspracherwerbs ermittelt werden können (vgl. HASSELHORN 2000: 3). Die Autoren beziehen sich in ihrer Konzeption auf Theorien der LRS-Forschung, die die Merkmalsbereiche „phonologische Bewusstheit“, also die „Fähigkeit, sprachliche Einheiten auf phonologischer Ebene zu analysieren und zu synthetisieren“ (DEIMANN 2000: 108), sowie „Aufmerksamkeit“ und „Gedächtnis“ als mit hoher Wahrscheinlichkeit zutreffende Prädiktoren einer „Lese-Rechtschreibschwäche“ ansehen (vgl. BUCHHORN 2001: 163). Zielgruppe des Screenings ist die Gruppe der Vorschulkinder zu Beginn bzw. Mitte des letzten Jahres vor der Einschulung (vgl. TOLLKÜHN 2005: 213). Das

BISC soll zu zwei Zeitpunkten im letzten Kindergartenjahr angewandt werden, zehn und vier Monate vor der Einschulung (vgl. JANSEN 2002: 7).

Die genannten Merkmalsbereiche werden auch von den Autoren als die Grundlage der Lese-Rechtschreibentwicklung gesehen und bilden die Basis ihrer Konzipierung der verschiedenen Aufgabentypen. Die „phonologische Bewusstheit“ soll mit dem BISC sowohl im sog. „weiteren“ als auch im „engeren“ Sinne überprüft werden. Zum ersteren gehöre nach Aussage der Autoren das Erkennen von Klangähnlichkeiten (<Buch> [bu:x] / <Tuch> [tu:x] vs. Hund [hʊnt] / Eisenbahn [ʔaj.zən.ba:n] (vgl. JANSEN 2002: 17) und Silbensegmentierungen (rhythmisch unterstützte Gliederung mehrsilbiger Wörter in Silben) (vgl. JANSEN 2002: 23). Zum letzteren zählten Aufgaben zur Lautassoziation (Verbinden von Lautfolgen) (vgl. JANSEN 2002: 10) und sog. „Laut-zu-Wort-Vergleiche“ („Hörst du ein /au/ in [ʔau.to], hörst du ein /au/ in [ʔvain]?“) (vgl. JANSEN 2002: 24).

Im Leistungsbereich „Aufmerksamkeit und Gedächtnis“ sollen mögliche Unregelmäßigkeiten bei der Speicherung, des Behaltens und des Abrufs von Graphem-Phonem-Verbindungen gemessen werden, die von den Autoren mit einer späteren Lese-Rechtschreibschwäche in Verbindung gebracht werden. Der Untertest „Pseudo-Wörter nachsprechen“ (vgl. JANSEN 2002: 16) überprüft die phonetische Rekodierung im Kurzzeitgedächtnis und die hinreichende Aktivierung im Arbeitsspeicher, die – wie die Autoren annehmen – für das beim Schriftspracherwerb relevante Erkennen von Graphemen und die Speicherung von Laut-Buchstaben-Folgen erforderlich ist (vgl. WERTH 2001: 62).

Die Speicherleistung des Gedächtnisses wird bei der „Farbabfrage“ und dem „schnellen Benennen von Farben“ untersucht. Die Autoren gehen davon aus, dass eine eingeschränkte Speicherleistung zu einer Beeinträchtigung des Abrufs von gespeicherten Wort-Laut-Verbindungen führen und somit den späteren Schriftspracherwerb hemmen kann (vgl. JANSEN 2002: 11). Sie beziehen sich dabei auf Theorien in der Legasthenieforschung, denen zufolge Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten häufig Graphem-Phonem-Verbindungen aufgrund schwach ausgebildeter Repräsentationen nicht in der gleichen Geschwindigkeit abrufen könnten wie Kinder mit guten Lesekompetenzen. Um Texte lesen zu können, müsse das Gedächtnis die Form der Grapheme, ihre Anzahl und Stellung erkennen, verinnerlichen und kurzzeitig speichern (vgl. WERTH 2001: 62). Für diese Analyse sei die visuelle Aufmerksamkeitssteuerung zuständig, die die relevanten von den irrelevanten Informationen trenne (vgl. MARX 2002: 16). Zur Messung der visuellen Aufmerksamkeitssteuerung diene die „Wort-Vergleich-Suchaufgabe“ (vgl. JANSEN 2002: 18).

Die Auswertung der neun Subtests erfolgt nach einem vorgegebenen Raster. Dabei werden nicht nur die einzelne Bewertungspunkte für die richtig beantworteten Aufgaben auf dem Protokollbogen eingetragen, sondern auch die Bearbeitungszeit berücksichtigt (vgl. TOLLKÜHN 2005: 213). Aus den einzelnen Punktwerten ergibt sich dann die Summe der Risikopunkte. Ab vier Risikopunkten wird die Entwicklung einer Lese- und Rechtschreibschwäche als wahrscheinlich angenommen (vgl. BREITENBACH 2003: 108). Interpretationshinweise sind beigefügt (vgl. TOLLKÜHN 2005: 213). In Hinblick auf Fördermaßnahmen verweisen die Autoren auf das „Würzburger Trainingsprogramm“ von KÜSPERT und SCHNEIDER (vgl. KÜSPERT/ SCHNEIDER (1999a)), das nach derselben Sprachtheorie konzipiert wurde und in Kapitel 4.2.2 behandelt wird.

Die Autoren des *Bielefelder Screenings* sehen das „Konstrukt“ der phonologischen Bewusstheit als eine wichtige Variable bei der erfolgreichen Aneignung von Schriftsprache an. Unterzieht man die Aufgabenkonstruktion einer näheren Betrachtung so fällt auf, dass diese (wie auch die von *Bärenstark* und *Breuer/ Weuffen*) nicht nur ausschließlich aus der Perspektive von Schriftkundigen konzipiert wurde, sondern auch im höchsten Maße problematisch hinsichtlich der Überprüfung der phonologischen Bewusstheit im sog. „engeren“ Sinne ist. Während der Begriff phonologische Bewusstheit im „weiteren“ Sinne von den Autoren auf „große“ Einheiten wie Silben und Reime angewendet wird, beziehen sie die phonologische Bewusstheit im „engeren“ Sinne auf Phoneme, also auf die kleinsten lautlichen Einheiten. Beides, also die „grogen“ und die „feinen“ lautlichen Einheiten des Gesprochenen, werden im Rahmen des BISC überprüft. Diese Vorgehensweise ist nach SCHMID-BARKOW aus folgenden Gründen problematisch: Wie man Untersuchungen mit Analphabeten entnehmen kann, haben diese Personen zwar ein Gespür für Reime und Silben, scheitern aber bei dem Versuch, auf der lautlichen Ebene bewusst mit einzelnen Phonemen zu operieren. Er spricht daher vieles dafür, dass phonologische Bewusstheit im „engeren“ Sinne die Kenntnis eines alphabetischen Schriftsystems voraussetzt (vgl. SCHMID-BARKOW 2001: 19). Zur Lösung einer lautlichen Segmentierungsaufgabe wie „Hörst du ein /au/ in [au.to]?“ müssen Kinder bereits eine Vorstellung von der lautlichen Struktur gesprochener Sprache haben, ohne die sie nicht in der Lage sind, einen einzelnen Laut aus einer gesprochenen Äußerung zu isolieren. Zu dieser Einsicht gelangen sie aber erst über die Auseinandersetzung mit der Schrift, die die einzelnen Segmente des Gesprochenen visuell repräsentiert. Vorschulkinder, die Zielgruppe dieses Verfahrens, können also um den lautlichen Aufbau von mündlicher Sprache nicht wissen, weil sie noch nicht der

Schriftsprache unterwiesen worden sind. Phoneme sind für sie im mündlichen Redefluss nicht als lautliche Einheiten identifizierbar, da sie aufgrund der Koartikulation mit den vorhergegangenen und nachfolgenden Lauten verquickt sind. Die Autoren erwarten von den Vorschulkindern also eine lautliche Segmentierungsleistung, die sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht erbringen können. Vor diesem Hintergrund erscheint der Hinweis der Autoren, dass sich das BISC nicht für Kinder eigne, die bereits in die Schriftsprache eingeführt wurden, fast paradox (vgl. JANSEN 2002: 7).

Weitere Kritik ist an der starren Durchführungsweise des Verfahrens zu üben. (Dies gilt im Allgemeinen für alle Tests dieser Altersstufe). Der festgelegte Interaktionsmodus und straffe Zeitplan – die Durchführungsanweisungen müssen wörtlich wiedergegeben, die Reihenfolge der Aufgaben strikt eingehalten und der Test während einer Sitzung abgeschlossen werden (vgl. FRIED 2004: 66) – werden den kommunikativen Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht (vgl. DEIMANN 2000: 110). Hier besteht Diskussionsbedarf, ob nicht auf vorgegebene Begrüßungsformeln und Gesprächsinhalte - auch wenn sie einer objektiven und standardisierten Testdurchführung dienen – zugunsten einer weniger künstlichen Atmosphäre verzichtet werden kann. BISC stellt außerdem beträchtliche Anforderungen an die durchzuführende Person: eine Übung der Testsituation ist obligatorisch, die Protokollierung der Testskalen umfangreich, die Testdurchführung und die Berücksichtigung des Zeitfaktors mit einem hohen Maß an Konzentrationsfähigkeit verbunden (vgl. JANSEN 2002: 14f.).

Obwohl die Testautoren einen Einsatz des Verfahrens im Kindergarten befürworten, sprechen neben den oben angeführten sprachwissenschaftlichen Schwachstellen auch folgende Gesichtspunkte dagegen: Zum einen ist zu vermuten, dass ErzieherInnen sich angesichts des testorganisatorischen Aufwandes bei der Durchführung überfordert fühlen. Zum anderen ist auch die zeitliche Dimension nicht zu unterschätzen. Den Angaben des Handbuchs zufolge soll mit BISC ein äußerst zeitökonomisches Verfahren bereitgestellt werden. Der angestrebte Zeitraum beträgt offiziell 20 bis 25 Minuten (vgl. FRIED 2004: 66). Wie DEIMANN berichtet, muss man allerdings in der Praxis mit einer Durchführungszeit von etwa vierzig Minuten rechnen (vgl. DEIMANN 2000: 110). Darüber hinaus lässt auch die zeitliche Festlegung auf nur zwei mögliche Erhebungszeitpunkte keinen flexiblen Einsatz des Verfahrens zu (vgl. FRIED 2004: 66).

4.1.5 Abschließende Zusammenfassung

Wie die bisherige Betrachtung gezeigt hat, können die hier dargestellten Sprachstandserhebungsverfahren die eingangs erläuterten Qualitätskriterien aus folgenden Gründen nicht gleichermaßen gut erfüllen:

- *Diagnostische Qualität*

Es wurde festgestellt, dass die Unabhängigkeit der Testergebnisse von der durchführenden Person beim *Bärenstark-Verfahren*, *Breuer/ Weuffens* „*Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*“ und dem *Bayern-Hessen Screening* nicht gewährleistet ist. Der Grund hierfür ist in der jeweiligen Bewertungsform zu suchen, die sich (insbesondere beim *Bärenstark-Verfahren* und *Bayern-Hessen-Screening*) allein auf das Beobachtungs- und Beurteilungsvermögen des pädagogischen Personals stützt. In Bezug auf die Prognosevalidität, kann nur das BISC empirische Untersuchungen zur Vorhersagegüte vorweisen. Zur Konstruktvalidität der Verfahren ist Folgendes zu sagen: Auf eine sprachtheoretische Fundierung haben sowohl die Autoren von *Bärenstark* als vom *Bayern-Hessen-Screening* verzichtet. *Breuer/ Weuffen* verweisen zwar auf eine Sprachtheorie, zu deren Aktualität und Berechtigung in der Forschung allerdings unterschiedliche Meinungen existieren. Das Verfahren von *Breuer/ Weuffen* ist zumindest im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen in Hinblick auf seine diagnostische Qualität untersucht worden.

- *Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit*

Von den hier vorgestellten Verfahren richtet sich nur das *Bayern-Hessen-Screening* und *Bärenstark-Verfahren* ausdrücklich an Kinder mit Migrationshintergrund. Da diese beiden Verfahren sich weder auf Theorien zum Erst- noch zum Zweitspracherwerb beziehen, werden die Leistungen der Kindern jedoch nicht auf adäquate Weise zur ihrer besonderen Erwerbssituation in Bezug gesetzt.

- *Praxistauglichkeit*

Drei der hier beschriebenen Verfahren haben sich aus unterschiedlichen Gründen als praxistauglich herausgestellt: Das BISC, weil es in erster Linie für die Hand von FachexpertInnen oder für darin geschultes pädagogisches Personal bestimmt ist und sich ErzieherInnen bei der Durchführung vermutlich überfordert fühlen würden. *Bärenstark* und das *Bayern-Hessen-Screening*, weil das Protokollieren der mündlichen Kinderäußerungen nicht nur zu einer verringerten Objektivität führt, sondern auch eine hohe Beschreibungskompe-

tenz der durchführenden Person verlangt. Das Verfahren von *Breuer/ Weuffen* wird in der Schulpraxis als ein „gut handhabbares“ Verfahren angesehen.

- *Förderorientierung*

Die Autoren aller Verfahren nennen Förderprogramme bzw. -maßnahmen, geben aber nur wenig Auskunft über deren inhaltlichen Schwerpunkte und Zielsetzungen. Das *Bayern-Hessen-Screening* weist auf Möglichkeiten der Förderung in „Regelklassen“, „Deutsch Intensivkursen“ oder „Förderunterricht Deutsch“ hin und äußert Empfehlungen in Bezug auf Klassengröße, Stundenanzahl sowie erweiterte Bildungs- und Betreuungsangebote am Nachmittag (vgl. STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG 2002: 12f.). *Bärenstark* bietet zwar eine ganze Sammlung von Materialien zur Sprachförderung an („Bärenstark hören und sprechen“ (2001)), doch ist deren Wirksamkeit in Anbetracht der Tatsache, dass der Förderbedarf eines Kindes mit Hilfe von *Bärenstark* aufgrund der mangelnden Konstruktvalidität nicht bestimmbar ist, fragwürdig. Das von den Autoren von BISC angebotene „Würzburger Trainingsprogramm“ ist aufgrund von methodischen Schwierigkeiten ebenfalls nicht unproblematisch (vgl. Kapitel 4.2.2).

- *Keine Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache*

Bei der kritischen Betrachtung dieser exemplarisch ausgewählten Verfahren hat sich ein weiteres Kriterium heraus kristallisiert, dass für die linguistische Stimmigkeit der Konzeption unabdingbar ist: Die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache. Bis auf das *Bayern-Hessen-Screening*, das nur auf die Beobachtung von „Gesprächsbereitschaft“ und „Offenheit“ des Kindes abzielt, basiert die Beurteilung der sprachlichen Leistung in allen anderen Verfahren auf einem Bewertungssystem, dessen Bezugspunkt die formale Korrektheit der Schriftsprache ist. Diese an der Schriftsprache ausgerichtete Norm ist in Anbetracht der spezifischen Strukturen des Gesprochenen kein geeigneter Maßstab zur Beurteilung von mündlichen Kinderäußerungen und zeigt, wie sehr die Sicht der Autoren davon beeinflusst wird. Gänzlich ignoriert werden Erkenntnisse der Schriftspracherwerbsforschung, die nachweisen, dass schriftunkundige Kinder sprachliche Einheiten wie Wörter und Phoneme nicht aus dem Gesprochenen isolieren können.

Abschließend ist zu sagen, dass eines der Verfahren, das BISC, speziell für Kinder mit „Entwicklungsstörungen“ konzipiert wurde. Daher ist es für die Bestimmung bereits vorhandener Fähigkeiten „normal“ entwickelter Kinder nur begrenzt geeignet. Die Verfahren sind außerdem ausschließlich von Pädagogen und Psychologen entwickelt worden und lassen daher aus linguistischer Perspektive einige Fragen offen. Es fällt auf, dass sie wie

viele andere Verfahren auch in starkem Maße normiert sind. Dies führt zu einer verzerrten Wahrnehmung der Strukturen gesprochener Sprache. Indem Erwartungen an die kindlichen Äußerungen wie „Das Kind kann vollständige Sätze bilden“ herangetragen werden, missachten die Autoren die Situationsabhängigkeit unterschiedlicher sprachlicher Register.

Wie wir gesehen haben, eignen sich die hier beschriebenen Verfahren nur bedingt für den Einsatz im Kindergarten. Nachdem festgestellt worden ist, dass auch Evaluationsformate wie das Portfolio keine objektive Erfassung des Sprachstandes von Kindern ermöglichen, stellt sich die Frage nach einem Instrumentarium, das die Strukturen des Mündlichen hinreichend berücksichtigt, objektiv ist und dessen Ergebnisse konkret für weiteres Förderhandeln genutzt werden können. Um die sprachlichen Leistungen von Kindern adäquat beschreiben zu können, muss ein Sprachstandserhebungsverfahren vor allem auf die Erfassung von grammatischen Kategorien abzielen. Für die Praxis geeignet ist beispielsweise das qualitative Erhebungsverfahren der Tonbandaufzeichnung (mit dieser Methode wurde z.B. im Rahmen des „Osnabrücker Projekts“ zur sprachlichen Förderung von Migrantenkindern gearbeitet (vgl. Kapitel 4.2.3)). Die aufgenommen Sequenzen werden phonetisch verschriftet und im Anschluss daran nach grammatischen Aspekten analysiert: Fehlen Artikel, wurde Genus und Kasus korrekt gebildet? Wird die Deklination beherrscht? Sind Nominalgruppen häufig oder eher selten attributiv ergänzt? Wie viele Präpositionen werden richtig verwendet? etc. Für diese grammatische Analyse eignet sich ein von RÖBER entwickelter, informeller Diagnosebogen (siehe Anhang). Mit der Einteilung von spontanen Kinderäußerungen (beispielsweise zu einer Bildergeschichte) in sog. „topologische Felder“ (Vorfeld-Mittelfeld-Nachfeld) können ErzieherInnen einen ersten Einblick in die „qualitativen Merkmale“ des individuellen sprachlichen Entwicklungsniveaus eines Kindes erhalten. Mit Hilfe des Diagnosebogens können in einem weiteren Schritt grammatische Fehlerquellen spezifiziert und entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden (z.B. TOPHINKE (2003), RÖBER/ STEIN (2003a, 2003b)).

4.2 Sprachförderung im Kindergarten

In Kapitel 3.4 haben wir uns mit der Frage beschäftigt, warum die Förderung von sog. „Schriftkompetenz“ bereits im Kindergarten von zentraler Bedeutung ist. Verschiedene Formen der „Literacy-Erziehung“ wurden genannt, ihre Bedeutung anhand der unterschiedlichen Sozialisationskontexte und den besonderen Anforderungen des Schrifterwerbs aufgezeigt. „Mehr Schrift in den Kindergarten!“ ist aber nur eine Forderung, „mehr

Sprachförderung insbesondere für Migrantenkinder“ die andere. Die im Mai 2006 vorgestellte Sonderauswertung der 2003 für PISA 2002 akkumulierten Daten („PISA-Migrantenstudie“), die nochmals unterstrichen hat, wie sehr Migrantenkinder hinter ihren einheimischen Schulkameraden zurückliegen (im Durchschnitt beträgt der Leistungsabstand ein ganzes Schuljahr), bestätigt das in Kapitel 2.2 skizzierte Bild von der geringen Bildungsbeteiligung dieser Schülergruppe (vgl. FAZ, 17.05.06). Irritierend und zugleich interessant ist der Befund, dass Einwandererkinder mit zunehmender Aufenthaltsdauer ihrer Familien offenbar nicht bessere, sondern schlechtere Leistungen erzielen. Es ist mehr als alarmierend, dass ausländische Kinder der 2. Generation, die also in Deutschland geboren sind, weniger gute Leistungsergebnisse vorweisen als Kinder, die zu einem späteren Zeitpunkt eingewandert sind²⁶. Die Bundesministerin Annette SCHAVAN (CDU) und die Staatsministerin für Integration Maria BÖHMER (CDU) plädieren daher für eine „*durchgängige [...], systematische [...] Sprachförderung vom Kindergarten über die Schule bis hin zur beruflichen Bildung*“ (BÖHMER zitiert in FAZ, 16.05.06).

Nachdem für die pädagogische Arbeit im Kindergarten lange Zeit keine spezifischen Konzepte zur sprachlichen Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vorlagen, verzeichnet der Buchhandel seit PISA einen deutlichen Zuwachs an Sprachförderprogrammen. Unter Sprachförderung verstehen die Autoren dieser Modelle allerdings zwei unterschiedliche Dinge: Zum einen stehen Modelle zur Verfügung, deren Autoren sprachliche Förderung (sowohl für Deutsch als Erst- als auch als Zweitsprache) im situationsbezogenen und ganzheitlichen Lernen des Kindergartenalltages realisiert sehen (z.B. MILITZER/ FUCHS 2001, Ulich (2001), KLOSTER DENKENDORF (o.J.)). Sie stehen damit in der Tradition einer Elementarpädagogik, die die Berücksichtigung der intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten von Kindergartenkindern zugunsten eines ganzheitlich-sozialen, in vielen Fällen unterfordernden Lernansatzes aufgibt. Die Vertreter dieses Ansatzes sehen das „Eintauchen in die neue Sprache“ (Lieder, Reime, Spiele) als geeignete Methode zur Zweitsprachenförderung an. Sie vertrauen darauf, dass sich im „Sprachbad“ (auch: „Immersion“) die zu erwerbende Sprache selbst aus dem spezifischen Zusammenhang erschließen lässt, in dem sie verwendet wird. Die sprachliche Förderung soll hier also nicht in speziellen Fördereinheiten stattfinden, sondern ist selbstverständlicher Teil des Kindergartenalltags. Den Befürwortern des „Sprachbads“ stehen die Befürworter von sequentiell-

²⁶ Nach PISA 2003 befinden sich im Leistungsbereich Lesen und Mathematik mehr als 20 % der Migrantenkinder der 2. Generation unter der niedrigsten Bewertungsstufe I (vgl. FAZ 16.05.06).

len Sprachförderansätzen gegenüber. Sie plädieren für eine sprachanalytische und systematische Sprachförderung, die in isolierten Kontexten realisiert und aus dem Kindergartenalltag herausgelöst werden soll (z.B. KÜSPERT/ SCHNEIDER (1999), TOPHINKE (2003), RÖBER/ STEIN (2003a, 2000b), PENNER (2003)). Um die Polarität dieser beiden Ansätze aufzuzeigen, werden im Folgenden zwei exemplarische Beispiele aus der Kategorie „sprachanalytische Förderung“ ausführlich dargestellt und fachlich evaluiert: das „Würzburger Trainingsprogramm“ von KÜSPERT/SCHNEIDER (1999) und die „Osnabrücker Sprachfördermaterialien“ von TOPHINKE (2003). Für die Analyse der Sprachförderkonzeptionen wurde in Anlehnung an die Darstellung von JAMPERT (2005) folgende Kriterien ausgewählt: „Spracherwerbstheoretische Fundierung, „Ziele“, „Übungseinheiten und Sprachförderinhalte“ und „Evaluation“. Stellvertretend für alle Konzeptionen, die zur Rubrik „Sprachbad“ zählen, wird vorab der ihnen zugrunde liegende sog. „situationsorientierte Ansatz“ diskutiert, der die Kindergartenpädagogik lange Zeit mit dem Postulat des sozialen, ganzheitlichen Lernens überfrachtete und die Herausbildung einer ausgeprägten „Lern- und Förderkultur“ verhinderte.

4.2.1 Der Situationsansatz

Die in deutschen Kindergärten dominierende frühpädagogische Theorie ist der sog. „Situationsansatz“, dessen Wurzeln bis in die erste große Bildungsreformphase nach dem Zweiten Weltkrieg zurückreichen. Bis Mitte der 60er Jahre wurde der Kindergarten auf gesellschaftlicher Ebene kaum wahrgenommen, seine Neubewertung trat erst im Zusammenhang mit folgenden Ereignissen ein: 1. Der „Sputnik-Schock“, 2. der technische Fortschritt, 3. neuere wissenschaftliche Befunde der Entwicklungspsychologie und der Intelligenzforschung. In der Folgezeit bestimmten Fragen der Umstrukturierung des Bildungswesens, aber auch des Ausbaus der vorschulischen Bildung die bildungspolitische Diskussion. Letzteres stand in Verbindung mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die die Bedeutung frühkindlichen Lernens nachwiesen. Die politische Konsequenz bestand in der Zusammenstellung eines gemeinsamen Gremiums zwischen Bund und Ländern im Jahre 1965: der „Deutsche Bildungsrat“. Dieses Gremium entwickelte einen „Strukturplan für das Bildungswesen“, indem die Bedeutung früher Bildungsprozesse zur Gewährleistung von Chancengleichheit betont und die Reformierung des vorschulischen Bereichs gefordert wurde (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1971). In diesem „Strukturplan“ wurde der Bildungsauftrag des Kindergartens pointiert und die Elementarstufe zu einem konstitutiven Bestandteil des deutschen Bildungssystems erklärt. Für die Reformierung des Kindergar-

tens sah die Bildungskommission vor allem die Förderung der Fünfjährigen in einer noch zu realisierenden Eingangsstufe der Grundschule vor. In den Empfehlungen „Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich“ von 1973 kommt der Bildungsrat zu dem Schluss, dass bis zur Schaffung dieser Bedingungen (mangels von einer Übergangszeit von 15 Jahren aus) der Kindergarten für die Förderung der Fünfjährigen Sorge zu tragen habe (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). Um geeignete, in Curricula festzuhaltende Lernformate für die 3-6-jährigen zu ermitteln, wurde in den Ländern Modellversuche in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen realisiert, deren Ergebnisse in ein bundesweites Erprobungsprogramm²⁷ einfließen (vgl. ZIMMER ET AL. 1997: 43). Am Ende der Modellphase im Jahre 1978 standen vier Curricula-Entwürfe²⁸ zur Verfügung, sie alle wiesen Merkmale des situationsorientierten Arbeitens auf. In diesen Konzeptionen wurden vor allem auf die Lebenssituation und die Interessen der Kinder Bezug genommen und zum Ausgangspunkt jeglicher Planung von Spiel- und Lernaktivitäten gemacht. Anregungen für den Einbezug des situativen Aspekts hatte ein aus der Feder von Saul B. ROBINSOHNs stammendes Curriculumsverfahren gegeben (vgl. ROBINSOHNs 1971). Den Curricula-Entwürfen folgten weitere Veröffentlichungen in den 90er Jahren, z.B. COLBERG-SCHRADER (1991). Mit Abschluss der Erprobungsphase rückte der Kindergarten sehr bald aus dem Blickfeld der Bildungspolitik. Eine strukturelle Reformierung des Vorschulbereichs trat nicht ein: Bei der Frage um die institutionelle Zuweisung der Fünfjährigen hatte sich der Bildungsrat zuungunsten der Grundschule entschieden. Aus den im Erprobungsprogramm gewonnenen Erkenntnissen wurde kein Nutzen gezogen, die daraus resultierenden Konsequenzen wurden in den Verantwortungsbereich der Länder gegeben.

Dieser erste Versuch einer Umgestaltung des Elementarbereichs hinterließ trotz der minimalen strukturellen Veränderungen Spuren in der Kindergartenpraxis. Das in den Curricula-Entwürfen vorherrschende Prinzip des „situationsorientierten Lernens“ weitete sich auf die gesamte Kindergartenpädagogik aus. Der Situationsansatz wurde in der Folgezeit zur „Ikone“ der frühpädagogischen Arbeit. Trotz seines hohen Verbreitungsgrades - in Deutschland arbeiten danach laut Studien 50 bis 70 % der befragten Kindertageseinrichtungen (vgl. WOLF ET AL. 1999) - geriet der „Situationsansatz“ in den 90er Jahren zuneh-

²⁷ Das „Erprobungsprogramm im Elementarbereich“ wurde in dem Zeitraum 1975-1978 in neun Bundesländern durchgeführt, Bayern partizipierte nicht, für Baden-Württemberg sind keine Ergebnisse registriert.

²⁸ Die Curricula-Entwürfe bestanden aus dem Curriculum „Elementare Sozialerziehung“ in Niedersachsen, dem Curriculum „Soziales Lernen“ in Hessen und Rheinland-Pfalz, „Materialien für die pädagogische Arbeit im Kindergarten in Berlin“, „Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten in Nordrhein-Westfalen“.

mend in die Kritik: zum einen aufgrund inhaltlicher und methodischer Unzulänglichkeiten, zum anderen aufgrund der Tatsache, dass weder in anderen westeuropäischen Ländern noch in Nordamerika (die amerikanische Forschung ist auf dem Feld der Frühpädagogik führend) mit diesem Ansatz gearbeitet wird. Bevor wir uns aber mit den Nachteilen „situationsbezogenen Lernens“ insbesondere in Hinblick auf die kognitive und sprachliche Förderung von Kindern beschäftigen, ist einiges zu seiner theoretischen Dimension zu sagen.

a.) Theorie

Der „Situationsansatz“ fußt auf einer Reihe konzeptioneller Grundsätze, die pädagogische Ziele im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, der Ich-, Sozial- und Sachkompetenz umfassen. Im Zentrum dieser pädagogischen Philosophie steht das Kind. An diesem Kriterium orientieren sich das Handeln der Pädagoginnen und die Auswahl der Themen. Die Themen sollen sich möglichst „natürlich“ aus den Erfahrungen, die Kinder von außen in die Einrichtung einbringen, oder aus Handlungszusammenhängen im Kindergarten selbst ergeben (vgl. STOLL 1995: 21). Entwicklung wird interpretiert als ein „sich-von-etwas-entwickeln“: die „Befreiung“ von Angstgefühlen, Zwängen und Unsicherheiten (vgl. STOLL 1995: 56). Ziel ist es, das Kind in seiner Emotionalität zu stärken und dadurch zur Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten beizutragen: *„Ohne eine Aufarbeitung der emotionalen Blockaden, die sich im Verhalten des Kindes „hier und jetzt“ offenbaren, ist die Entwicklung von Kompetenzen, die das Kind zur Bewältigung seiner Situation in der Gegenwart und in der Zukunft benötigt, nicht möglich“* (STOLL 1995: 57). Die Befürworter dieses Ansatzes sehen die Schaffung von „geeigneten“ Situationen als wesentlich für den kindlichen „Bildungsprozess“ an. Hier kristallisiert sich ein ganz anderes Verständnis von Bildung heraus, als wir es bei WYGOTSKI kennen gelernt haben. Bildung wird in Anlehnung an das Humboldt'sche Verständnis als eine Aneignungstätigkeit betrachtet, die dem Menschen ermöglicht, ein Konzept von der Welt zu entwickeln. Da davon ausgegangen wird, dass dieser lebenslange Prozess an sinnstiftende Fragen wie „Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen?“ geknüpft ist, wird dem Erzieher-Kind-Verhältnis eine andere Rolle zugeordnet, als es bei WYGOTSKI der Fall ist. Die Aufgabe der ErzieherIn sei es, das Kind bei seinem Versuch, die Welt sinnvoll zu erschließen, zu unterstützen und ihm in seinem Tun Sicherheit zu vermitteln, so dass das Kind Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten entwickeln könne. Außerdem gelte es die Individualität des Kindes und seine subjektiven Sichtweisen zu achten, deshalb dürfe Bildung von den Kindern nicht erzwungen werden (vgl. PREISSING 2003: 42).

Um der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes nachzukommen, sieht der „Situationsansatz“ keine Trennung von sozialem und instrumentellem Lernen vor: Das Kind bilde im eigenständigen Tun diejenigen Fertigkeiten aus, die die Voraussetzung für das Meistern einer Situation seien. „Isoliertes Lernen“ wird als wenig effektiv eingeschätzt, da „*das Kind [dabei] von dem Erwachsenen genötigt [wird], seine Ganzheit, sein Bedürfnis nach unmittelbarem Lernen abzulegen*“ (STOLL 1995: 60). Die Bildungsziele dieses Ansatzes bewegen sich ebenfalls auf der Situationsebene, d.h. hinter sog. „Schlüsselsituationen“ werden spezifische Bildungsinhalte vermutet, die sich dem Kind und der ErzieherIn in einer gemeinsamen Tätigkeit „offenbaren“. Die Selektion solcher „Schlüsselsituationen“ soll erleichtert werden durch die Vorgabe von bestimmten Bildungsbereichen. Dazu wird „soziales und kulturelles Lernen“, „Sprache, Kommunikation, Schriftkultur“, „Bildnerisches Gestalten“, „Musik“, „Mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen“ gerechnet. An die ErzieherInnen werden nach dem Situationsansatz folgende „Bildungsaufgaben“ gestellt (vgl. PREISSING 2003: 43f.):

- *Beobachten und dokumentieren*

Um die Kinder in ihren individuellen Fähigkeiten zu unterstützen, sollen ErzieherInnen in der Lage sein, über Beobachtung die Bildungsprozesse der Kinder nachzuvollziehen. Im Vordergrund soll die Beschreibung der individuellen Bildungsgeschichte des Kindes und nicht die Bewertung seiner Entwicklungsschritte stehen.

- *Die Umgebung der Kinder gestalten*

Im Kindergartenalltag gelte es Situationen zu nutzen, von denen angenommen wird, dass sie viele Lernanregungen beinhalten. Da sich beim Kind im alltäglichen Miteinander moralische Vorstellungen und Verhaltensweisen stabilisieren würden, sei es bedeutsam die Umgebung des Kindes nach folgenden Kriterien zu gestalten: Dem Kind müsse Aufmerksamkeit geschenkt werden, dem Kind müsse Raum zur Mitbestimmung und aktiven Gestaltung gegeben werden, das Kind müsse in seinen Aussagen ernst genommen werden. Das Leben im Kindergarten soll ein „Übungsfeld“ sozialen Lernens darstellen.

- *Geeignete Spielsituationen und Spielmaterialien auswählen*

Dem Spiel wird im „Situationsansatz“ eine besondere Bedeutung beigemessen. Spielsituationen werden als eine Plattform zur Ausbildung sozialer Beziehungen gesehen. Ihre bildenden Komponenten bestünden in der phantastischen Umgestaltung der Wirklichkeit und der Realisierung von Spielabsichten und –zielen.

▪ *Raumgestaltung*

Die Raumgestaltung ist ein weiteres zentrales Moment des „Situationsansatzes“. Es wird angenommen, dass wahrnehmungsanregende Räume „Lernbereiche“ wie „Eigenaktivität“, „Orientierung“, „Kommunikation“, „soziales Lernen“, „Motorik“ und „ästhetisches Empfinden“ fördern und dem Kind ermöglichen, ein Bild von sich und der Welt zu entwerfen.

▪ *Projektarbeit*

Projektarbeit wird als ein geeignetes Modul betrachtet, bei dem sich nicht nur die Kindertageseinrichtung selbst öffnen könne, sondern dem Kind auch ausreichend Raum für die zielgerichtete, bewusste Auseinandersetzung mit einer Sache gegeben werde. Das Kind und die ErzieherIn sollen gemeinsam auf der Grundlage der Lebenssituation des Kindes in einen Prozess des „Forschens“, „Erkundens“ und „Untersuchens“ eintreten.

Der „Situationsansatz“ zielt folglich nicht auf die Vermittlung einzelner Wissensbereiche und Förderung einzelner isolierter Funktionen ab, sondern stellt das soziale Lernen und das Kind in seiner aktuellen Lebenssituation in den Mittelpunkt. Der Bezugspunkt des „Situationsansatzes“ ist damit eine pädagogische Sichtweise, die in Deutschland von langer Tradition ist (vgl. Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Erika Hoffmann (30er Jahren)) (vgl. TOLKSDORF 1998: 146).

b.) Kritik des Situationsansatzes

Seit Mitte der 90er Jahren ist – wie gesagt - die Kritik am „Situationsansatz“ lauter geworden. Bevor auf den zentralen Kritikpunkt, nämlich seine bildungskonzeptuellen Mängel, eingegangen wird, soll zunächst die wissenschaftlichen Schwachstellen des „Situationsansatzes“ herausgestellt werden:

▪ *Wissenschaftliche Unzulänglichkeiten*

Dieser Kritikpunkt bezieht sich einerseits auf die unzureichende Begrifflichkeit des „Situationsansatzes“: Der Schlüsselbegriff „Situation“ wird im Allgemeinen sehr unpräzise verwendet, es ist nicht eindeutig geklärt, ob damit nun individuelle oder kollektive Situationen gemeint sind, außerdem ist es als fraglich, ob Situationen aus sich selbst heraus erklärbar oder doch von der Definition der beteiligten Personen, sprich Kind, Eltern, ErzieherInnen, abhängig sind. Von Kritikern wird andererseits das mangelnde empirische Engagement der VertreterInnen dieses Ansatzes beklagt. Ihnen wird vorgeworfen, die Theorie der Kindergartenpädagogik nicht weiter voranzutreiben und sich dem wissenschaftlichen Diskurs zu entziehen. Es fehle vor allem an empirischen Erkenntnissen, welche Effekte der „Situati-

onsansatz“ auf Entwicklungsbereiche wie Kognition, soziales und emotionales Lernen habe. Als mangelhaft ist auch die Evaluation des Programms zu bewerten. Es sind bislang keine Indikatoren festgelegt worden, mit deren Hilfe man eine Aussage darüber treffen könnte, welche Kompetenzen das Kind in der Bewältigung von derartigen „Schlüsselsituationen“ erwirbt. Es gibt also keinen Nachweis darüber, ob „situationsbezogene Lernen“ wirksam ist und einen positiven Einfluss auf die Bewältigung von Lebenssituationen auch außerhalb des Kindergartens nehmen kann.

▪ *Lernkonzeptuelle Defizite*

Wie die wissenschaftlichen Unzulänglichkeiten implizieren, weist das Lernkonzept des „Situationsansatzes“ erhebliche Lücken auf. Da das Lernen von Sachinhalten an soziale Kontexte geknüpft wird, steht nicht der Erwerb von sachlichen Kompetenzen im Vordergrund, sondern deren Nutzbarmachung in der sozialen Gemeinschaft. SCHÄFER spricht in diesem Zusammenhang von dem „*Primat des sozialen Aspekts vor dem sachlichen Aspekts*“ (vgl. SCHÄFER 1997: 68). Dies hat zur Folge, dass die Bedeutung des neu gewonnenen Wissens geschmälert und für den Entwicklungsprozess des Kindes nur als nebensächlich angesehen wird. Nicht eindeutig geklärt ist auch die Frage, was das Kind selbst für seinen Bildungsprozess leistet. Betont wird lediglich, dass das Kind dazu befähigt werden muss, seine aktuelle Lebenssituation selbstbestimmt zu bewältigen. Was damit gemeint ist und welcher Unterstützung es dabei von außen bedarf, bleibt unbeantwortet (vgl. FTHENAKIS 2000: 120). Vage ist auch, welche Bildungs- und Erziehungsziele die Grundlage für die „Schlüsselsituationen“ bilden. Es werden zwar einzelne Bildungsbereiche genannt, aber es fehlt an einer bildungs- und gesellschaftstheoretischen Bezugsquelle. Indem nicht festgelegt ist, welche Situationen sog. „Schlüsselsituationen“ darstellen, ist der „Situationsansatz“ Willkür und Beliebigkeit ausgesetzt (vgl. TOLKSDORF 1998: 144).

▪ *Weitere Kritikpunkte*

Einen weiteren Mangel sehen Kritiker des „Situationsansatzes“ (wie z.B. LAEWEN/ NEUMANN/ ZIMMER 1997) in den zu offen gehaltenen curricularen Vorgaben, die dazu geführt haben sollen, dass die ErzieherInnen in ihrem Bedürfnis nach Orientierung die Programmatik des Ansatzes subjektiv auslegten und sich kein einheitliches „Bildungskonzept“ herausbilden konnte. Problematisch ist auch die bereits erwähnte Überbewertung des sozialen Lernens. Die Aufgabe der ErzieherIn besteht dem „Situationsansatz“ zufolge nicht darin, dass Kind auf ein höheres Entwicklungsniveau zu führen und sein Denken „wissenschaftlicher“ und „intellektueller“ zu machen, sondern „seine Individualität zu achten“ und „in

seine Fähigkeiten zu vertrauen“. Diese Forderung erscheint angesichts dessen, dass dies eine selbstverständliche Voraussetzung für eine günstige Erzieher-Kind-Beziehung sein sollte, fast trivial. Insgesamt lässt sich feststellen, dass der „Situationsansatz“ dem frühkindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu wenig Beachtung geschenkt. Eine derartige elementare Sozialerziehung, die unter „erfolgreichem Lernen“ die zunehmende Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit des Kindes in alltäglichen Situationen versteht und damit ausschließlich „Erfahrungslernen“, „Lebensnähe“, „erlebnis-, gedanken- und handlungsbezogene Lernweise“ und „ganzheitliches Lernen“ meint (vgl. ZIMMER ET AL. 1997: 47), ignoriert das große Lernpotential, über das Kinder bereits in diesem Alter verfügen, und ist der kindlichen Entwicklung nicht angemessen. Wie in Kapitel 3.2.1 dargelegt, sind Kinder bereits in einem sehr jungen Alter zu kognitiven Höchstleistungen fähig und benötigen eine gezielte Anregung, um ihren Lern- und Wissenstrieb zu befriedigen. Die Vermittlung von spezifischen Wissensbereichen darf daher nicht – wie es der „Situationsansatz“ vorsieht – erst mit dem Schuleintritt beginnen. Zur Notwendigkeit einer „neuen Lernkultur“ im Elementarbereich wurde bereits in Kapitel 3 Stellung genommen. Obwohl in der Literatur immer wieder auf das Engagement des „Situationsansatzes“ für die Belange des Kindes verwiesen wird (z.B. TOLKSDORF 1998: 146), trägt er, indem er das Lernvermögen von Vorschulkindern unterschätzt und den Kindergarten zu einem Ort der „Schonraumpädagogik“ bestimmt, ungewollt zu einer Hemmung der kindlichen Entwicklung bei. Nochmals sei gesagt, dass Kinder deutlich mehr Kompetenzen aufweisen, als wir Erwachsene gemeinhin annehmen. „Solidarität der an der Entfaltung ihrer Person Gehinderten“ zu zeigen oder ihren „Anspruch auf Selbstbestimmung“ geltend zu machen (vgl. ZIMMER 1984: 27) ist nicht alles, was Kinder in diesem Alter leisten können.

Schuldig bleibt der „Situationsansatz“ die Antwort auf die Frage, wie mit denjenigen Kindern pädagogisch umgegangen werden soll, für die „Aufmerksamkeit“, „Respekt“ und „soziales Lernen“ keine hinreichende Vorbereitung auf ein Leben bietet, dessen Bedingungen und Qualität eng an schulischen und beruflichen Erfolg gekoppelt ist. Mit der Konzentration auf das aktive und mit seiner Umwelt interagierende Kind wird der Förderaspekt in den Hintergrund gedrängt, dies gilt auch für den sprachlichen Bereich. Sprachförderung im Sinne situationsbezogenen und ganzheitlichen Lernens bedeutet nichts anderes als „Immersion“. Ein konkretes Beispiel hierfür ist die „Sprachförderung im situationsbezogenen Ansatz“ von MILITIZER et al. (2001). Nach MILITIZER besteht die Aufgabe der ErzieherIn darin, „sprachfördergeeignete Situationen aufzuspüren und nutzbar zu machen“ (JAMPERT

ET AL. 2005: 219). Die Durchführung dieses Projekts richtet sich nach folgenden Prinzipien (vgl. MILITZER 2001: 74-85):

- „eine Situation als geeignet für die Sprachförderung erkennen“,
- „einen `öffnenden´ Kontakt zum Kind herstellen“,
- „Sprache bewusst und situationsorientiert fördern“,
- „die Situation tabellarisch dokumentieren“.

Obwohl mit dieser Konzeption explizit eine sprachliche Förderung erreicht werden soll, sind die Anregungen sehr allgemein gehalten. Die ErzieherIn wird lediglich dazu aufgefordert, „geeignete“ Situationen für ein Sprachförderung zu finden (z.B. Gestaltung der Räume) und eine gute Beziehung zum Kind zu pflegen. Auch der Hinweis an die ErzieherInnen, die Reaktionen der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren, zeigt, dass dieser pädagogische Ansatz vorrangig auf Individualisierung ausgerichtet ist („Respekt vor der Einzigartigkeit des Kindes“) und nichts mit konkreter Spracharbeit gemein hat. Spracharbeit in diesem Kontext meint ausschließlich Wortschatzarbeit, die inhaltliche Zielsetzung dieser Form der Sprachförderung liegt damit ausschließlich auf semantischer Ebene: *„Diese Reduktion der Spracharbeit verkennet allerdings, dass Sprechen mehr ist, als das Abrufen von Wörtern aus dem Gedächtnis. Sprechen ist die Einpassung von Wörtern in Zusammenhänge, die grammatisch reguliert sind. [...] Während einzelne Wörter gedächtnismäßig gespeichert werden, eignen sich die Kinder die Grammatik einer Sprache durch das Suchen, Finden und Anwenden von Regeln an. Sprechen lernen ist auch kognitives Lernen“* (RÖBER-SIEKMEYER 2003b: 18).

Da bei diesem noch sehr reformpädagogisch geprägten Sprachförderkonzept das ganzheitliche und situationsorientierte Lernen überwiegt, wird vor allem die Bedeutung früher Schrifterfahrungen ausgespart. Es ist zu bezweifeln, dass diese Herangehensweise, die allein auf die mündliche Erwerbsweise setzt und die Verantwortung für den Erwerb der Sprache den Kindern überlässt, zur Ausbildung von phonetisch/ phonologisch korrekten Sprachkenntnissen im Deutschen genügt (vgl. MERTENS o.J.: 4). Für diese Annahme sprechen allein schon die schlechten PISA-Ergebnisse der Migrantenkinder, die zu ihrer Kindergartenzeit keine sequentielle Sprachförderung erhalten und die deutsche Sprache ausschließlich in informellen Situationen erworben haben. Es sei erneut darauf verwiesen, dass insbesondere der Umgang mit Schrift eine wesentliche Voraussetzung für einen günstigen Zweitspracherwerb darstellt. Schrift visualisiert die Strukturen des Gesprochenen und markiert die Prosodie der Sprache. Sie enthält Botschaften, wie der Leser die Silben zur

Bildung korrekter Wörter bilden muss (vgl. RÖBER/ FUCHS 2006). Um das lautliche Kontinuum der gesprochenen Sprache aufspalten zu können und Sprache auf kognitive Weise zu erwerben, reicht der ganzheitliche, im „Sprachbad“ vollzogene Zweitspracherwerb nicht aus. Dazu sind Sprachfördermaterialien erforderlich, die den Migrantenkindern unter Zuhilfenahme der Schrift systematisch die typischen Strukturen des Deutschen näher bringen und Sprache „lernbar“ machen. Daran schließt sich die Forderung nach einem „Förderprogramm“ für den Kindergarten an, das auf systematisches und in Kleingruppen stattfindendes Arbeiten abzielt und schriftvorbereitende Angebote enthält. Ein solches sind beispielsweise die *„Osnabrücker Sprachfördermaterialien“*, die in Kapitel 4.2.3 vorgestellt werden.

Aus welchen Gründen frühe Bildung und damit auch die sprachliche Förderung im Kindergarten so lange übergegangen wurde, hat die Darstellung des „Situationsansatzes“ veranschaulicht. Indem er die Förderung einzelner Funktionen kategorisch ablehnt und dem sozialen Lernen eine übergeordnete Rolle verleiht, mag er vielleicht einen revolutionären Gedanken in die Kindergartenpädagogik eingebracht haben (die Kindheit wurde lange Zeit nicht als eigenständige Entwicklungsphase angesehen, erst der „Situationsansatz“ hob die aktive und zur Interaktion fähige Seite von jungen Kindern hervor) – den neuesten Stand der entwicklungs-, lernpsychologischen und spracherwerbstheoretischen Forschung, der für die frühkindliche, an Regeln orientierte Lernbereitschaft und –fähigkeit spricht und zeigt, dass Kinder Sprache systematisch lernen, berücksichtigt er jedenfalls nicht. Er ist eine Pädagogik von gestern.

4.2.2 Das „Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit“

Das Würzburger Trainingsprogramm *„Hören, Lauschen, Lernen“* von Petra KÜSPERT und Wolfgang SCHNEIDER ist eine bundesweit bekannte Sprachfördermaßnahme. Das Trainingsprogramm besteht aus zwei Teilen: *„Hören, lauschen, lernen 1“*: *„Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter“* und *„Hören, lauschen, lernen 2“*: *„Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter“*. Aus Platzgründen wird auf die ausführliche Darstellung des Letzteren verzichtet. Wie der Titel impliziert, geht es bei dieser Sprachförderkonzeption primär um die Förderung der sog. „phonologischen Bewusstheit“. Die Autoren sehen sie als eine der grundlegenden Prädiktoren für Lesekompetenzen, schriftsprachliche Fähigkeiten und mögliche Lese-Rechtschreibprobleme an. Anregungen für dieses Programm holten sich KÜSPERT/ SCHNEIDER bei der Forschungsarbeit von LUNDBERG, der

Ende der 80er Jahre ein ähnliches Trainingskonzept für Kinder dänischer Herkunft entworfen hatte (vgl. LUNDBERG 1988). Dieses von LUNDBERG konzipierte Programm wurde Anfang der 90er Jahre an der Universität Würzburg weiterentwickelt. Mittlerweile wird das „Würzburger Programm“ in einer Vielzahl an Einrichtungen eingesetzt. Zielgruppe sind Kinder im letzten Kindergartenjahr und Kinder nichtdeutscher Erstsprache. Eine Förderung mit „Hören, Lauschen, Lernen 1+2“ wird besonders dann empfohlen, wenn ein Kind „Schwierigkeiten“ mit Reimen oder Segmentieren von Wörtern in Silben habe, also „Defizite“ im Bereich der phonologischen Bewusstheit aufweise (vgl. JAMPERT ET AL. 2005: 123). Zur Ermittlung der davon betroffenen „Risikokinder“ legen die Autoren den Einsatz des „Bielefelder Screenings“ nahe. Zu dessen Kritik wurde bereits einiges in Kapitel 4.1.4 gesagt. An dieses Erhebungsverfahren soll die Förderung mit „Hören, lauschen, lernen“ angeschlossen werden. Zielgruppe der Sprachförderkonzeption sind Kinder im letzten Kindergartenjahr sowie Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache.

- *Spracherwerbtheoretische Fundierung*

Die Bedeutung der Förderung der phonologischen Bewusstheit begründen KÜSPERT/SCHNEIDER ähnlich wie die Autoren des BISC MARX und JANSEN (2002) mit Studien zum Schrifterwerb²⁹, nach denen wichtige Vorläufermerkmale des Schriftspracherwerbs aus der phonologischen Informationsverarbeitung (dazu rechnen die Autoren die phonologische Bewusstheit), vorschulischen Gedächtnisfertigkeiten, Intelligenz und allgemein sprachliche Fertigkeiten bestehen. Zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb sehen sie folgenden Zusammenhang: Den Begriff „phonologische Bewusstheit“ definieren die KÜSPERT/SCHNEIDER als die Fähigkeit, sich ab von der inhaltlichen hin zur formellen Seite von Sprache zu wenden und sich damit auf das Lautliche der Sprache zu konzentrieren, z.B. Gliederung einzelner Wörter in Silben und Lauten (vgl. KÜSPERT/SCHNEIDER 1999: 12). Wie MARX und JANSEN differenzieren auch KÜSPERT und SCHNEIDER nach phonologischer Bewusstheit im „engeren“ und im „weiteren“ Sinne³⁰. Beides soll im Rahmen dieser Sprachfördermaßnahme gefördert werden. Umso erstaunlicher ist die Feststellung der Autoren zu Beginn ihrer theoretischen Ausführungen, dass die phonologische Bewusstheit im „weiteren“ Sinne zwar bei Vorschulkindern bereits vorliege, die im „engeren“ Sinne sich jedoch erst mit dem schulischen Schriftspracherwerb herausbilde (KÜSPERT/SCHNEIDER 1999: 126). KÜSPERT/SCHNEIDER bemerken, dass „bereits Kinder-

²⁹ Zu den erwähnten Studien werden keine genauen Angaben gemacht.

³⁰ Zur Definition von phonologischer Bewusstheit im „engeren“ und im „weiteren“ Sinne siehe Kapitel 4.1.4

gartenkinder zu bewusstem Nachdenken über die formale Struktur der gesprochenen Sprache fähig sind. Allerdings bleiben diese Analysen der kleinen Kinder auf größere und leichter isolierbare Segmente beschränkt. Aufbauend auf dieser phonologischen Bewusstheit für gröbere sprachliche Einheiten entwickelt sich die Fertigkeit zum Erkennen der einzelnen Phoneme in der Regel durch gezielte Anleitungen im Rahmen des Schriftspracherwerbs in der Schule“ (KÜSPERT/ SCHNEIDER 1999: 127). Dieser konzeptionelle Widerspruch – vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit im „engeren“ Sinne, wenn diese sich doch erst mit dem Schrifterwerb herausbilde - wird in der später folgenden Kritik des Sprachförderprogramms aufgegriffen.

- *Ziele*

Bei diesem Förderprogramm geht es also um das „Trainieren“ der phonologischen Bewusstheit, „[...] Lernen von Buchstaben oder gar [...] ein vorgezogenes Lesen- und Schreibenlernen“ (vgl. KÜSPERT 2001: 126) ist nicht die Zielsetzung der Autoren. Die Spiele sollen dazu dienen, Kinder im Vorschulalter die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache näher zu bringen. Dazu sollen die Kinder „genau hinhören“ und durch auditive Übungen einzelne Laute „identifizieren“ lernen. Die phonologische Bewusstheit soll über einen Zeitraum von 20 Wochen gefördert werden.

- *Übungseinheiten und Sprachförderinhalte*

„Hören, Lauschen, lernen 1“ ist unterteilt in sechs Bereiche: „Lauschspiele“, „Reime“, Sätze und Wörter“, „Silben“, „Anlaute“ und „Phoneme“. Ihre Reihenfolge ist ausführlich in einem Trainingsplan festgehalten, pro Trainingseinheit sind zwei Spiele oder Übungen vorgesehen. Am intensivsten behandelt werden die Bereiche „Anlaute“ (ab der 7. Woche bis zum Ende des Programms mit abnehmender Intensität) und „Phoneme“ (ab der 11. Woche bis zum Ende des Programms mit konstanter Intensität).

• „Lauschspiele“:

Das Trainingsprogramm beginnt mit den „Lauschspielen“. Im Mittelpunkt dieser Übung steht die Fokussierung der kindlichen Aufmerksamkeit auf Geräusche. Entweder die Erzieherin oder eines der Kinder erzeugen ein Geräusch (z.B. Fallenlassen eines Gegenstandes), das von den anderen Kindern benannt werden soll. „Das Ziel der Spiele besteht darin, dass die Kinder sich auf die Geräusche „zuhören““ (KÜSPERT 2001: 127).

Bsp.: „Geräusche lauschen“ (vgl. KÜSPERT/ SCHNEIDER 1999: 32).

Die Kinder sollen eine Minute lang in einem Kreis mit geschlossenen Augen sitzen. Sie werden von der Erzieherin aufgefordert, aufmerksam den Geräuschen in ihrer Umgebung zu „lauschen“.

„Wir lauschen“:

- „Geräusche draußen“
- „Geräusche drinnen“
- „Geräusch in uns selbst“ (z.B. Herzschlag)
- „mit geschlossenen Augen“ und „mit offenen Augen“

- „Reime“:

Bei dieser Übungseinheit, die ungefähr in der ersten Trainingswoche stattfinden soll, werden Reime verwendet, um daran die prosodischen Merkmale der Sprache zu verdeutlichen. Die Erzieherin spricht zunächst die Kinderreime vor, die von den Kindern wiederholt werden. In einem weiteren Schritt sollen die Kinder zu den Beispielswörtern selbständig Reimwörter produzieren, z.B. „*Jede Katze hat ´ne ...*“. Der Lerneffekt besteht nach Ansicht der Autoren darin, dass mit Hilfe solcher Reimübungen die Kinder den Klang des Gesprochenen genauer „beachten“ (vgl. KÜSPERT 2001: 127f.) und „Parallelen in der Lautstruktur als sprachliches Prinzip entdecken“ lernen (vgl. KÜSPERT/ SCHNEIDER 2002: 14).

- „Sätze und Wörter“:

Die Kinder sollen bei dieser Übung „erfahren“, dass gesprochene Sätze in kleinere Einheiten (Wörter) segmentierbar sind und diese von unterschiedlicher Länge sein können. Außerdem sollen die Kinder erkennen, dass sich einzelne Wörter zu einem ganzen Wort zusammensetzen lassen (<Schnee> + <Mann> → <Schneemann>), Sprache aus unterschiedlich langen Sätzen und Sätze wiederum aus unterschiedlich langen Wörtern bestehen können. Im Vordergrund dieser Einheit steht den Autoren zufolge das Einüben der Prinzipien „Analyse“ („Segmentieren eines Satzes in kleinere Einheiten“ (Wörter)) und „Synthese“ („Verknüpfen einzelner Wörter zu einem Satz“) (vgl. KÜSPERT 2001: 128). Bevor die Übungen mit Sätzen und Wörtern beginnen, sollen die Begriffe „Satz“ und „Wort“ eingeführt werden.

Bsp.: „Einführung des Begriffs „Wort““

Die Erzieherin wählt einen möglichst kurzen Satz aus (z.B. „Klaus spielt“) und symbolisiert die einzelnen Wörter des Satzes mit einem Klotz. Mit Hil-

fe der visuellen Repräsentation soll den Kindern verdeutlicht werden, dass der Satz aus zwei Wörtern besteht. Im Anschluss daran werden Sätze mit unterschiedlicher Wortanzahl gelegt.

- „Silben“:

Die Silben sind ab der fünften Woche Gegenstand des Trainings. Die silbische Struktur von Wörtern sollen die Kinder durch folgende Übungen erfassen: 1. „Silbenklatschen“ („E-le-fant“), 2. „Verbinden von zwei oder mehreren Silben zu einem Wort“ (Die ErzieherIn spricht die Silben eines Wortes vor. Die Aufgabe der Kinder ist es, die einzelnen Silben zu einem Wort zu synthetisieren). Der Unterstützung dieser Übung sollen Bewegungsspiele dienen: rhythmisches Klatschen, Tanzen oder Hüpfen im Silbentakt: *„So erleben die Kinder die Gliederung des Wortes mit ihrem ganzen Körper – und haben sehr viel Spaß dabei“* (vgl. KÜSPERT 2001: 128).

Bsp. für „Klatschwörter“:

„Fahr-rad“, „Ku-geln“, „Bau-klöt-ze“, „Wel-len-sit-tich“, „Schall-plat-te“, „Kir-sche“, „Scho-ko-lade“, „Son-nen-schein“

- „Anlaute“:

In der siebten Woche wird nach Aussage der Autoren die „Hohe Schule“ der phonologischen Bewusstheit abgehandelt: die Beschäftigung mit den kleinsten Einheiten der Sprache, die Laute. Die Trainingseinheit zu den Anlauten soll den Fokus der Kinder auf den ersten Laut eines Wortes lenken. Die ErzieherInnen werden von den Autoren bei der Durchführung der Spiele dazu angehalten, den Anlaut deutlich und übertrieben zu artikulieren, z.B. „Nnnnnn...adel“ (vgl. KÜSPERT/SCHNEIDER 1999: 46).

Bsp.: „Achte auf den ersten Laut!“

Die Erzieherin gibt ein Wort vor und fordert die Kinder auf, auf den ersten Laut zu achten und diesen zu „identifizieren“. Beginnend mit den „leichten Lauten“ wird im Verlauf des Programms zu den „schwierigeren“ übergegangen. Als Beispiele werden u.a. genannt (vgl. KÜSPERT/SCHNEIDER 1999: 47):

„Vokale“:

Affe, Afrika, Apfel, Ananas, Abend

Esel, Elefant, Ekel, Erdbeere

Igel, Insel, Inge, Indianer

Ohr, Opa, Oma, Ofen

Uhu, Urwald, Unruhe

- *Evaluation*

„Hören, lauschen, lernen“ wurde im Rahmen von drei Längsschnittstudien³¹ an der Universität Würzburg überprüft. Alle drei Studien erbrachten den Nachweis, dass die Förderung der „phonologischen“ Bewusstheit im Vorschulalter positive Effekte auf den späteren Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Lesefertigkeiten hat. An dieser Stelle sei bereits daran erinnert, dass die phonologische Bewusstheit als nur „eine“ Vorläuferfähigkeit eines günstigen Schriftspracherwerbs gilt und sich vor allem mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit im „engeren“ Sinne konzeptionelle Schwierigkeiten ergeben. Trotz dieser Unregelmäßigkeiten stellt das *Würzburger Trainingsprogramm* eines der am besten evaluierten Konzeptionen zur Sprachförderung im Vorschulbereich dar (vgl. JAMPERT ET AL. 2005: 128f.)

- *Fachliche Einschätzung des Förderprogramms*

Das von KÜSPERT/ SCHNEIDER entworfene Trainingsprogramm stellt eine äußerst strukturierte, auf regelmäßigen Spracheinheiten beruhende Form der systematischen Sprachförderung dar. Der vorgegebene Trainingsplan dient der Organisation und bietet den ErzieherInnen ein zeitliches Orientierungsraaster. Die durchzuführenden Spiele sind exakt auf den Wochentag datiert und in einer bestimmten Reihenfolge festgelegt. Diese Strukturierung ist begrüßenswert. Was den spracherwerbstheoretischen Hintergrund anbelangt, so beziehen sich KÜSPERT und SCHNEIDER gleichsam wie die Autoren des BISC MARX und JANSEN auf Theorien, die die phonologische Bewusstheit als Prädiktor für die Rechtschreib- und Leseentwicklung unabhängig von der Erstsprache der Kinder sehen (vgl. Kapitel 4.2.3). Ihre Konzeption basiert auf der Arbeit mit „legasthenen“ Kindern, für die eine mangelhafte Fähigkeit, Laute in Wörtern zu identifizieren, diagnostiziert wurde. Daraus leitet sich die Intention der Autoren ab, über Sprachspiele die Sprachbewusstheit zu fördern und den Kindern Einblick in die phonologischen Strukturen der deutschen Sprache zu ermöglichen. Erklärte Zielgruppe dieses Programms sind allerdings nicht nur Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten auf der Lautebene, sondern auch Kinder mit anderer Erstsprache. KÜSPERT und SCHNEIDER tragen den Ergebnissen zahlreicher internationaler Studien, die nachweisen, dass das Erlernen einer Zweitsprache in einem institutionellen Kon-

³¹ vgl. HARTMANN (2001), GRÄSEL ET AL. (2004), ROOS/ SCHÖLER (2002)

text strukturierend organisiert sein muss, so dass Kinder anderer Muttersprache ihre bereits im Verlauf des Erstspracherwerbs entwickelten Fähigkeiten auf den Erwerb einer zweiten Sprache transferieren können (vgl. PINKER 2000, SZAGUN 1996), insofern Rechnung, dass sie Kindern mit anderer Erstsprache in den Aufgabenbereichen „Reimen“ und „Sätze und Wörter“ einen Sektor anbieten, in dem sie ihre muttersprachlichen Fähigkeiten wie „Explorieren“, „Vergleichen“ und „Kategorisieren“ anwenden können. Dennoch missachten die KÜSPERT/ SCHNEIDER wie auch die Autoren der in Kapitel 4.1 vorgestellten Verfahren die spezifischen Merkmale gesprochener Kindersprache: *„Während den situativen Konzepten sprachbezogene konkrete Leistungsanforderungen an die Kinder fehlen, mangelt es den psychologischen schriftsprachorientierten Konzepten an der ausreichenden Berücksichtigung, wie Kinder Gesprochenes wahrnehmen“* (RÖBER-SIEKMEYER 2003b: 17). Dies zeigt sich insbesondere in den Aufgaben zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im „engeren“ Sinne: Obwohl die Autoren in ihrem Theorieteil betonen, dass sich diese Art der phonologische Bewusstheit „üblicherweise erst im Zusammenhang mit der schulischen Anleitung beim Schriftspracherwerb“ entwickelt (vgl. KÜSPERT/ SCHNEIDER 1999: 13), machen sie sie zum Gegenstand ihres Trainingsprogramms für Kinder, die schriftsprachlich noch nicht unterwiesen worden sind. JAMPERTS Einwand, was es denn für einen Sinn mache, Phoneme und Buchstaben-Laut-Korrespondenzen zu üben, wenn Kinder noch nicht mit dem Erwerb der Schrift konfrontiert worden sind, ist daher mehr als berechtigt (vgl. JAMPERT ET AL. 2005: 127). Wie bereits an anderer Stelle dieser Arbeit erwähnt wurde, nehmen Kinder im Vorschulalter Gesprochenes auf eine anderer Weise wahr als Erwachsene mit guten schriftsprachlichen Kenntnissen. Sie sind noch nicht in der Lage, Phoneme und Wörter aus einer mündlichen Äußerung zu isolieren (vgl. SCHMID-BARKOW 2001: 19). *„Die gesprochene Sprache, das `Ausgangsmaterial` der Kinder, ist – phonetisch und physikalisch betrachtet – ein Kontinuum. Segmente ergeben sich im Deutschen rhythmisch und prosodisch durch Akzentuierungen und die Druck- und Schalldifferenzen der Silben. Weder Worte noch Einzellaute sind Segmente des Gesprochenen, die `sich von selbst ergeben`. Das Ausgliedern dieser beiden schriftrelevanten Einheiten ist eine Folge der Anstrengungen für den Schrifterwerb“* (RÖBER-SIEKMEYER 2001: 41). Denn nicht Phoneme, sondern Silben sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, die isoliert artikuliert werden können. Aus welchen Grunde also im Bereich „Anlaute“ die Identifikation von Konsonantenclustern im Anfangsrand der betonten Silbe oder das Isolieren von einzelnen Lauten im Wort (vgl. Phonemsynthese und -analyse) „trainiert“ werden soll, wenn der Bezug zum Lesen und Schreiben noch nicht hergestellt ist, ist nicht nachzuvollziehen.

Ein weiterer Kritikpunkt an dem *Würzburger Trainingsprogramm* besteht in der vorgenommenen Buchstaben-Laut-Verknüpfung. Die Autoren gehen von einer Lauttreue aus, die es im Deutschen nicht gibt, dies kommt z.B. in den Aufgabe „Wir suchen nach dem `T“ oder „Achte auf den ersten Laut!“ zum Ausdruck. Bei der Aufgabe „Wir suchen nach dem `T“ wird die Erzieherin unter der Prämisse „Das `T kommt in ganz vielen Wörtern vor“ dazu angehalten den Vokallaut [i] anhand der Beispiele „Linda, Sabine, Ina“ einzuführen. Die Kinder sollen den Laut [i] danach aus Wörtern wie <Ring> oder <Kirsche> „herauszuhören“. In nur wenigen dieser Beispielwörter kommt allerdings dieser Laut tatsächlich vor, lediglich in den zuerst genannten Namensbezeichnungen <Sabine> und <Ina>, in den Wörtern <Ring> und <Linda> tritt der Laut [ɪ] auf, in <Kirsche> der Diphthong [iɐ]. Vorschulkinder können diese Aufgabe schon allein aus diesem Grunde nicht bewältigen. KÜSPERT/ SCHNEIDER haben sich bei der Konstruktion der Aufgaben von einer in der Schulpraxis häufig vertretenen Theorie beeinflussen lassen, nach der gesprochene Wörter aus Lauten bestehen und Korrelate der Buchstaben darstellen. Sie missachten, dass der Laut-Buchstaben-Bezug jeweils von der silbenimmanenten Position des Lautes bzw. des Buchstabens abhängt (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2001: 4). Dieser die phonologische Struktur der Wörter ignorierende Auffassung von der Lauttreue des Deutschen folgen nicht nur Autoren wie KÜSPERT und SCHNEIDER, sondern auch große Teile der Grundschuldidaktik seit Jahrzehnten. Dies spiegelt sich auch in den Fibellehrwerken und Lehrerhandbüchern der Grundschule wider. In den Fibeln wird jeweils einem Laut ein bestimmtes Zeichen zugeordnet, dahinter verbirgt sich das Postulat von einem 1:1-Verhältnis (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2004: 8). Der den Aufgaben des *Würzburger Trainings* zugrunde gelegte 1:1-Bezug setzt sich in den Übungseinheiten zu den Phonemen fort³². Wie schwierig es für Kinder ist, einzelne Laute und insbesondere Vokale aus dem Gesprochenen zu identifizieren, zeigen ihre Schreibungen³³ zu Beginn des Schreibunterrichts. Kinder dieser Altersstufe nehmen vokalische Elemente in Äußerungen nur marginal wahr, präsenter sind ihnen Konsonantenlaute, die aufgrund ihrer spezifischen Produktion (Kinästhetik) artikulatorisch für die Kinder „nachvollziehbar“ sind (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2001: 40ff.). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Übungseinheit „Anlaute“ für Vorschulkinder sicher-

³² „Wir suchen nach dem E“, „Wir suchen nach dem O“, „Wir suchen nach dem U“ etc. Bei diesen Aufgabenteilen finden sich beispielsweise Wortgruppen wie <Esel, essen, Ente, Eltern, Ecke, erzählen> (vgl. KÜSPERT/ SCHNEIDER 1999: 52ff.).

³³ Bsp. für Kinderschreibung: „kfpssa“ = <kauf Pizza“, „wstgtn“ = <wir sind im Garten> (vgl. RÖBER-SIEKMEYER 2001:)

lich mit beträchtlichen Schwierigkeiten verbunden ist, ganz zu schweigen von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache.

Problematisch sind außerdem einige Aufgaben zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im „weiteren“ Sinne, dies betrifft vor allem das Silbenklatschen, z.B. bei Wörtern wie <Son-nen-schein, Wel-len-sit-tich, Schall-plat-te>. Nach MAAS hat jede Silbe einen „Silbenschnitt“, dieser „Schnitt“ kann durch den Akt der Trennung „zerstört“ werden: „*‘Offene’ Silben mit festem Anschluss kann man nicht trennen, ohne dass der Silbenschnitt geändert wird*“ (MAAS 1999: 230). Silbenisolierendes Sprechen und Silbenklatschen bewirkt, dass beispielsweise aus [mu.tɐ], [mu: tɐ] oder [mut^h#.t^he] wird. Ebenfalls kritisch zu sehen ist die Unterstützung der Silbensegmentierungsübungen durch motorische Bewegungen. Wie in der Arbeit mit den „*Osnabrücker Materialien*“, auf die im Folgenden ausführlich eingegangen wird, in Freiburger Kindertagesstätten beobachtet wurde, haben viele Kinder beim Syllabieren unterstützenden Klatschen Schwierigkeiten mit der Koordination sprachlicher und motorischer Abläufe: „*Entweder klatschten sie bei trochäischen Wörtern nur einmal oder mehr als zweimal, oder sie klatschen nach oder vor dem Sprechen.*“ (RÖBER/ STEINHAUSER o.J.: 9). Es empfiehlt sich daher auf das Silbenklatschen zu verzichten.

4.2.3 Die „Osnabrücker Sprachfördermaterialien“

Die Materialsammlung „*Sprachförderung im Kindergarten. Julia, Elena und Faith entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*“ wurde im Rahmen eines vom Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Gesundheit und Soziales in Auftrag gegebenen Projekts zur Sprachförderung in Kindergärten entwickelt und erprobt. Für die wissenschaftliche Einbettung sorgte der „Verein zur pädagogischen Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien, e.V.“. An diesem Projekt beteiligten sich von April 2002 bis August 2003 acht Osnabrücker Kindertagesstätten, der Migrantenanteil dieser Einrichtungen lag bei über 40 %. Die „Osnabrücker Materialien“ werden seit Ende 2002 in einigen Freiburger Kindertagesstätten unter der Leitung von Prof. Dr. Röber und Dipl. Päd. Mareike Stein (Pädagogische Hochschule Freiburg) und des Kinderschutzbundes eingesetzt. Zielgruppe sind Kinder im Alter von 4,5 bis 6 Jahren, Kinder im letzten Kindergartenjahr und Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Die Sprachfördermaterialien werden in Kleingruppen von 2-3 Kindern angewendet. Der Zeitraum der Förderung erstreckt sich über das ganze Jahr, der beigefügte

³⁴ # repräsentiert eine Sprechpause

Organisations- und Zeitplan ist auf 48 Wochen angelegt und gibt einen Überblick über die durchzuführenden Spiele.

- *Spracherwerbstheoretische Fundierung*

Die von TOPHINKE und RÖBER entworfene Konzeption stützt sich primär auf Erkenntnisse der Erst- und Zweitsprachforschung, der funktionalen Phonologie sowie der Schriftspracherwerbsforschung.

- Befunde der Spracherwerbsforschung:

Spracherwerb ist gebunden an die kognitive Aktivität des Lernalers: „*Primat des Regellernens (Grammatik) gegenüber dem Gedächtnislernen (Wortschatz)*“ (RÖBER/STEINHAUSER (o.J.: 4), PINKER (2000)).

- Befunde der Zweitspracherwerbsforschung:

Wie in Kapitel 3.2.3 erläutert, gehen Lerner auch beim Erwerb einer zweiten Sprache höchst systematisch und regelorientiert vor. Erwerbsschwierigkeiten können durch die spezifischen Strukturen der Erstsprache entstehen. Es ist daher erforderlich, den Kontrast zwischen beiden Sprachen zum Inhalt der Förderung zu machen und diesen didaktisch aufzubereiten: Reduktion der sprachlichen Komplexität auf der Grundlage von strukturierendem Arbeiten (vgl. RÖBER/STEINHAUSER o.J.: 4).

- Funktionale Phonologie und silbenanalytische Methode:

Die funktionale Phonologie beschäftigt sich mit dem „[...] *Sprachlaut in seiner Eigenschaft als Element des Lautsystems*“ (LINKE 2004: 484), von Interesse ist „[...] *seine Rolle, die er spielt, wenn es um die Unterscheidung von bedeutungstragenden Einheiten geht*“ (LINKE 2004: 485). Diese linguistische Teildisziplin richtet ihr Augenmerk weniger auf die pragmatischen Aspekte von Sprache, sondern setzt sich mit der Systemhaftigkeit und Struktur von lautlichen Einheiten in Hinblick auf ihre bedeutungsunterscheidende Funktion auseinander. Ein weiterer Bezugspunkt stellt die silbenanalytische Methode von RÖBER dar (z.B. Röber (2004a), Röber (1998)), bei der die Schrift als Repräsentation prosodischer Strukturen der Sprache sowie phonologische Modellierungen für das Lesen- und Schreibenlernen genutzt werden („Häuser-Modell“, z.B. Röber (2004b), „Spiral-Modell“, z.B. RÖBER-SIEKMEYER (2002)).

- Befunde aus der Schrifterwerbsforschung:

Wie in Kapitel 3.4.1 dargestellt, ist der Schrifterwerb ein komplexer Prozess, der dem Kind kognitive Höchstleistungen abverlangt. Da die Schrift die prosodischen

Merkmale des Gesprochenen repräsentiert, ist auch ein auf Regel basierender Erwerb möglich. Voraussetzung ist, dass das Kind um die sprachlichen Elemente weiß, die von der Schrift symbolisiert werden. Ein Förderprogramm muss daher nach den Strukturen der Zielsprache ausgerichtet sein und im Falle von Mehrsprachigkeit die Gegensätzlichkeit der Sprachen berücksichtigen.

- *Ziele*

Die *Osnabrücker Materialien* bezwecken eine gezielte, aber zugleich spielerische Einführung der Kinder in die phonologischen und grammatischen Regelmäßigkeiten der deutschen Sprache. Sie bieten eine systematische Vorbereitung aller Kinder auf den Schriftwerb. Die Sprachfördermappe enthält Aktivitäten, die über die Reflexion sprachlicher Regeln positiv zur Ausbildung einer sprachlichen Bewusstheit beitragen sollen. Dies ist zugleich die Zielsetzung dieser Sprachfördermaßnahme.

- *Übungseinheiten und Sprachförderinhalte*

Auf der Basis der genannten Theorien sind die *Osnabrücker Materialien* unterteilt in drei Themenbereiche phonologischer und syntaktischer Art. Die Schwerpunkte liegen auf der „Wortabtrennung“, der „Akzentuierung im Wort“ und der „lautliche Segmentierung von Silben“.

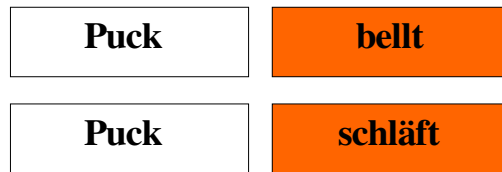
• Wörter als Elemente von Sätzen, Satzmuster:

Gesprochene Sprache ist – wie bereits an vielen Stellen dieser Arbeit gesagt wurde - in phonetischer Sicht ein Kontinuum, eine Kette von betonten und unbetonten Silben, die nicht durch Sprech- bzw. Atempausen unterbrochen wird. Für Kinder ist es nicht möglich, Wortgrenzen zu erfassen, wenn sie noch nicht schriftkundig sind. Zu Beginn des Schreibens in der Schule werden Wörter daher oft zusammengeschrieben. Die Abtrennung von Wörtern nach orthografischen Regeln stellt eine Fehlerquelle bis ins 3. Schuljahr hinein dar. Um den Kindern das Entdecken von Wortgrenzen zu erleichtern, enthalten die einzelnen Aufgaben Operationen wie spielerisches Ersetzen, Einfügen und Verschieben von Elementen, die mit Hilfe von Duplosteinen durchgeführt werden. Jeder Duplostein symbolisiert ein Wort. Kinder stecken Sätze aus Duplosteinen, die gemäß den Wortarten unterschiedliche Farben aufweisen. Dadurch wird sichtbar, dass Sätze aus unterschiedlichen Wörtern bestehen. Von dieser Übung profitieren vor allem Kinder mit türkischer Herkunftssprache. Das Türkische enthält verbale und nominale Einheiten, die nicht wie im Deutschen durch einzelne Wörter, sondern durch Suffixe repräsentiert werden. Diese häufen sich (agglutinieren) in einer fixen Reihenfolge am

Stamm, deswegen spricht man hier von einem „agglutinierenden Sprachbau“ (vgl. RÖBER/ STEINHAUSER O.J.: 6).

- Lernziele:*
- Entdecken von Satzmustern des Deutschen
 - Schriftvorbereitung:
 - Sprache lässt sich symbolisieren
 - Wortausgliederung
 - Satzausgliederung

Bsp.: a.) „Aussagesätze bilden und symbolisieren mit Hilfe von Duplosteinen“



Die Kinder stecken die Duplosteine und bilden einen einfachen Aussagesatz, bei dem sich das Verb jeweils verändert.

b.) „Aussagesätze verlängern“

Die bereits kennen gelernten Zweiwortsätze werden um ein weiteres Wort (<laut> oder <leise>) zu Dreiwortsätzen verlängert. Das hinzugefügte Wort erhält eine andere Farbe: grün. Die Kinder können erkennen, dass Sätze unterschiedliche Länge haben. Die Kinder stecken die Sätze durch Duplosteinen und „lesen“ sie.



- Wortbetonungsmuster:

Zur Form der Wörter bzw. zur Wortgestalt gehört die Wortbetonung. Die Wörter des Deutschen bestehen aus einer oder mehreren Silben, die betont oder unbetont bzw. weniger betont sind. Das häufigste Betonungsmuster bei zweisilbigen Wörtern besteht im Deutschen aus der Abfolge von betonter und unbetonter Silbe (z.B. <Hase, Löwe, Rose>) (man spricht hier vom trochäischen Wortbetonungsmuster). Seltener steht eine unbetonte Silbe vor der betonten Silbe (z.B. <Gedicht, Kamel>). Im Türkischen hingegen liegt die Betonung immer auf dem letzten Suffix (damit wird die Wortgrenze markiert), Reduktionssilben kommen im Türkischen nicht vor. Im Russischen existiert kein typisches Betonungsmuster wie im Deutschen, sondern der Akzent kann wechseln („dynamischer Akzent“). Des Weiteren sind im

Russischen verschiedene Reduktionsformen häufig, deren Vorkommen von der geringen Distanz zur betonten Silbe abhängt (vgl. RÖBER/ STEINHAUSER o.J.: 6).

Lernziele:

Heranführung der Kinder an wichtige Wortbetonungsmuster der deutschen Sprache (symbolisiert durch große und kleine Punkte).

z.B. <Löwe> <Stuhl> <Kamel> <Melone>



Bsp.: „Wortbetonungsmemory“

Kinder versuchen, passende Paare aus Bild und Wortbetonungsmuster zu finden. Die Karten liegen verdeckt auf dem Tisch.

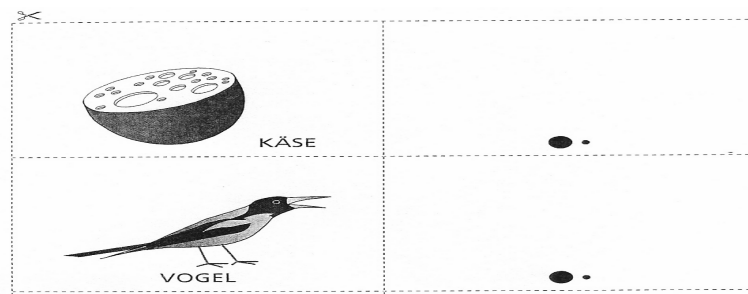


Abbildung 10: "Osnabrücker Materialien": „Wortbetonungsmemory“ (aus: TOPHINKE 2003: 55).

- Segmentierung von Silben:

Diese Übungseinheit stützt sich auf folgende theoretische Grundlage: Die deutsche Sprache ist eine sog. „Akzentsprache“. Die Wörter bestehen aus betonten und unbetonten Silben, die sich wiederum in Anfangsrand und Reim gliedern lassen. Die betonten Silben unterscheiden sich jeweils in der Konstruktion ihres Reims nach festem (z.B. <Hüfte, Hütte>) oder losen Anschluss (z.B. <Hüte, Huhn>) des Vokals an den folgenden Konsonanten. Die Differenzen in der Anschlusssituation äußern sich in der unterschiedlichen Klangqualität und Dauer des Vokals (vgl. die gängige Bezeichnung „Kurz-/ Langvokal“). Insgesamt gibt es in der betonten Silbe 15 Vokale. In den unbetonten Silben treten nur zwei Vokale auf: zum einen ein kurzer, a-ähnlicher Laut, wie er zum Beispiel am Ende von <Maler, Lieder, Kinder> zu hören ist: [e], zum anderen ein kurzer, ä-ähnlicher Laut wie am Ende von <Robe> oder <Tasche>: [ə]. Im Türkischen gibt es im Vergleich dazu nur acht, im Russischen nur sechs Vokale. Die Kontraste werden im Falle des Russischen noch vergrößert durch den Umstand, dass in dieser Sprache zahlreiche Varianten in Abhängigkeit von dem Grad der Betonung der Silbe vorliegen, die nicht wie im Deutschen mit den Anschlussunterschieden zusammen-

hängen, sondern sich aus unterschiedlichen Artikulationsmodi ergeben (vgl. RÖBER/STEINHAUSER o.J.: 7). Auch in Hinblick auf die Konsonantenverteilung verfügen Sprachen wie das Russische und Türkische gegenüber dem Deutschen über unterschiedliche Phonemmen, so hat das Russische etwa 31, das Deutsche hingegen nur 20 Konsonanten. Diese Übungseinheit soll Migrantenkindern, deren Herkunftssprache ein anderes Phoneminventar und andere prosodische Muster aufweist, eine Hilfe sein, hinter der komplexen, gesprochenen Sprache Wortbetonungsmuster und Regularitäten zu entdecken.

- *Lernziele*

- spielerisches Entdecken der Elemente der Silbe, z.B. durch „Verzaubern“ der Wörter (Vertauschen von Vokalen oder Konsonanten in der betonten Silbe) mit den langen, dehnbaren Vokalen
- Symbolisierung von einem silbischen Element mit Buchstaben

Bsp.: a.),Wörter verzaubern“

Austauschen des langen, dehnbaren Vokals der betonten Silbe, so dass „Quatschwörter“ entstehen (Buchstabenschilder)

N <u>A</u> SE →	NU <u>SE</u>	U
H <u>A</u> SE →	HU <u>SE</u>	
V <u>A</u> SE →	VU <u>SE</u>	

Abbildung 11: "Osnabrücker Material": "Wörter verzaubern" (aus: TOPHINKE 2003: 82).

b.) „Mit Zungenbrecherversen spielen“

Nach- und Mitsprechen von „Zungenbrechern“ (Stabreime, hier mit zwei Konsonanten, z.B. <Bl>, <Fl>, <Schw>, <Gr>, <Dr>).

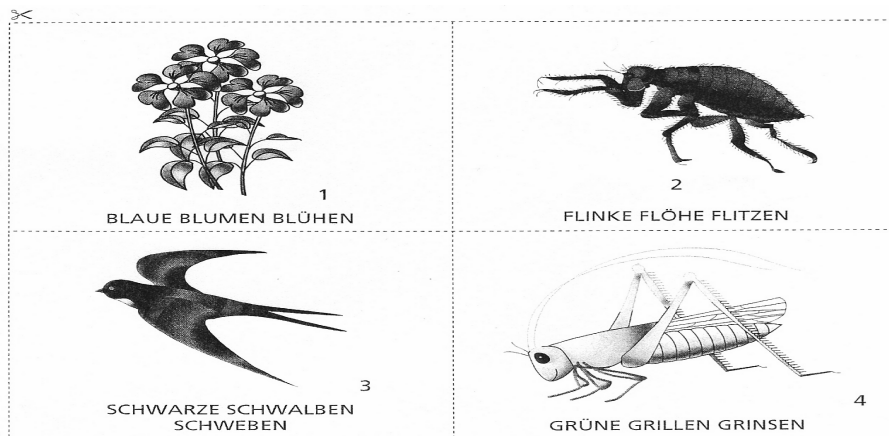


Abbildung 12: "Osnabrücker Material": "Mit Zungenbrecherverse spielen" (aus: TOPHINKE 2003: 101).

- *Evaluation*

Die *Osnabrücker Materialien* wurden bislang noch keiner umfangreichen empirischen Überprüfung unterzogen. Es liegen zwar einige Erfahrungs- und Projektberichte vor, z.B. RÖBER/ STEINHAUSER (o.J.), TOPHINKE (2003b), es fehlt jedoch an einer Langzeituntersuchung, die die erzielten Lerneffekte nachweisen könnte. Diese steht weiterhin aus.

- *Fachliche Einschätzung des Förderprogramms*

Zunächst ist hervorzuheben, dass sich die Autoren bei der Konzipierung dieser Sprachfördermaßnahme auf die strukturellen und normativen Seiten der Schriftsprache konzentriert haben. Indem die Förderung von denjenigen Kompetenzen, die für den Erwerb der Schriftsprache erforderlich sind, in den Vordergrund gerückt werden, kann eine optimale Schulvorbereitung gewährleistet werden. Ihre Vorgehensweise begründen die Autoren mit den oben genannten Theorien, diese geben den aktuellen Forschungsstand wieder. Den Anspruch einer breiten Zielgruppe erfüllt das Programm in zufrieden stellender Weise. Die sprachlichen Bereiche „Wortbetonung“, „Satzbau“ und „Laut-Zeichen-Verknüpfung“ stellen sich nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund als problematisch heraus, sondern auch für Kinder mit deutscher Erstsprache. Wie postuliert, können mit dieser Konzeption alle Kinder gefördert werden. Als günstig erweist sich auch der Sprachenvergleich mit dem Türkischen und Russischen. Die Vorzüge einer kontrastiven Analyse wurden bereits in Kapitel 3.2.3 angesprochen. Das von TOPHINKE und RÖBER entwickelte Sprachförderkonzept ist sprachanalytisch konstruiert, damit wird den Kindern ausreichend Raum gegeben, Fähigkeiten, die sie bereits im Erstspracherwerb entwickelt haben, auch auf den Zweitspracherwerb zu übertragen („explorieren“, „vergleichen“, „kategorisieren“). Des Weiteren ermöglicht die Verwendung von Duplosteinen die Fixierung des flüchtig Gesprochenen

sowie die Symbolisierung sprachlicher Einheiten. An der Schwelle von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit hat diese Symbolisierungsform einen weiteren Vorteil: „*Indem die Duplosteine von links nach rechts gesteckt werden, kommt ein drittes Moment zum Tragen, das für das Schreiben wichtig ist: die Schreibrichtung. Die eindeutige Zuweisung der Farbe Rot zum Verb bzw. Blau zu den Namen bedeutet die implizite Vermittlung von Wortarten*“ (JAMPERT ET AL. 2005: 227). Die Autoren lehnen eine ganzheitliche Sprachförderung ab, die nur eine Wortschatzerweiterung zum Ziel hat. Im Gegensatz dazu sollen Kinder über die Bewusstmachung grammatischer Strukturen und sprachlicher Mustern für den Schriftspracherwerb vorbereitet werden: Erfassen des Prinzips der Symbolisierung, Kontrolle und Sicherheit durch Fixierung und Visualisierung der Sprache. Das Material gibt den Kindern die Möglichkeit, sprachliche Strukturen im „Chaos“ des „Sprachbads“ zu erkennen, indem es diese mit Punkten, Duplosteine und Buchstaben symbolisiert. Langfristig gesehen können mit Hilfe dieser Materialien insbesondere Migrantenkinder ein Strukturwissen aufbauen, das sie dazu befähigt, das sprachliche Kontinuum des Gesprochenen aufzugliedern. Als äußerst positiv zu bewerten ist auch die Tatsache, dass den Aufgaben eine fundierte Spracherwerbstheorie zugrunde liegt und die phonologische Analyse (im Gegensatz zum *Würzburger Trainingsprogramm*) präzise vorgenommen wird. Methodisch sinnvoll sind auch die zahlreichen Wiederholungen, auf denen die Sprachförderkonzeption baut. In diesem Projekt werden außerdem Intensivfortbildungen für ErzieherInnen und monatliche Treffen realisiert. Für das pädagogische Personal und für die praktische Durchführung der Spiele und Übungen stellt dies einen – wie JAMPERT findet – „sehr guten Reflexionsrahmen“ dar (vgl. JAMPERT ET AL. 2005: 230). In Anbetracht der zahlreichen Vorzüge dieses Programms wäre eine Evaluation hinsichtlich der Lerneffekte der Förderung wünschenswert.

4.2.5 Ausblick

Wie zu Eingang dieses Kapitels erwähnt, liegt bundesweit eine Vielzahl an Sprachförderkonzepten vor. JAMPERT präsentiert in ihrer systematischen Darstellung allein 30 verschiedene Programme (vgl. JAMPERT ET AL. 2005). Diese Konzeptionen unterliegen aufgrund der unterschiedlichen Methoden und Zielsetzungen einer hohen Varianz und sind in vielen Fällen nicht ausreichend empirisch überprüft. Aufgrund des breiten Spektrums ist es eher unwahrscheinlich, dass sich in den Kindergärten in absehbarer Zeit ein einheitliches Sprachförderkonzept etablieren wird. Dennoch steht fest, „*dass eine wirksame sprachliche Bildungsarbeit bei Kleinkindern nur durch eine individualisierende und differenzierende*

Lernkultur mit einem hohen Anteil an Kleingruppenarbeit zu realisieren ist. [...] Für sprachliche Förderung braucht die Einrichtung Rückzugsmöglichkeiten, eine ruhigen und abgegrenzten Bereich im einem sprechanregenden Milieu“ (JAMPERT ET AL. 2005: 315). „Sprachliche Förderung aus der Situation heraus“, „Sprache „lernen“ im Sprachbad“ sind also überholte Maxime, von denen sich die Elementarpädagogik in Zukunft distanzieren muss. Die Nachteile des ganzheitlichen, situationsorientierten „Lernens“ und der Beobachtungsmethode wurden in Kapitel 4.2.1 und Kapitel 4.1 detailliert erläutert. Was die Inhalte der sprachlichen Förderung anbelangt, so ist nicht die Konzentration auf Situationen wesentlich, sondern Wiederholungen und Formen der Nachahmung eines von der ErzieherIn vorgegebenen sprachlichen Inputs. Zugleich ist eine Lernumgebung mit entsprechenden Materialien essentiell, die Aufforderungscharakter hat und den Kindern Möglichkeiten zum Explorieren, eigenständigen Tun und Experimentieren mit Sprache gibt. Dabei muss es immer um Förderung derjenigen Fähigkeiten gehen, die für das Erlernen der Schrift erforderlich sind. Hierfür sind beispielsweise die *Osnabrücker Materialien* oder auch *Freiburger Materialien* (vgl. RÖBER/ STEIN 2003a, 2003b) prädestiniert.

Ein generelles Problem der zur Verfügung stehenden Sprachförderkonzepte ergibt sich aus dem Umstand, dass ihre Mehrheit zwar erprobt, aber in ihrer Wirksamkeit nicht wissenschaftlich untersucht wurde. Zu welchen sprachlichen Lernerfolgen die vorgeschlagenen Methoden führen, ist weitgehend unbekannt. Bislang hat sich die Wissenschaft nur den kurzfristigen Effekten einer sprachlichen Förderung auf die kindliche Entwicklung gewidmet, Langzeitstudien sind in diesem Bereich eine Rarität³⁵. Angesichts der erheblichen Forschungslücken kommt JAMPERT zu dem Schluss, dass „[...] insbesondere hinsichtlich der Unterstützung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutsch als Zweitsprache (und in ihrer Erstsprache) [...] noch viele Fragen unbeantwortet [bleiben]“ (JAMPERT ET AL. 2005: 312). Die Bundesländer setzen sich derzeit intensiv mit der Frage auseinander, wie der Anspruch vom Bildungsauftrag in den Kindergärten realisiert werden kann. Ein entscheidender Schritt bestünde in der Einbindung der Sprachförderung in die Bildungsplanung und die Implementierung von Übungssituationen zwischen Kindergarten und Grundschule. Zu überdenken wäre auch eine sprachliche Förderung als „kontinuierliches Angebot“. Wie wir gesehen haben, ist der Spracherwerb ein komplexes Phänomen, das sich über mehrere Jahre erstreckt. Es stellt sich daher die Frage, ob nicht auch Kinder

³⁵ Nur zum *Würzburger Programm* wurden langfristig angelegte Begleitstudien ins Leben gerufen (vgl. Kapitel 4.2.2).

unter 3 Jahren eine mögliche Zielgruppe darstellen, insbesondere in Bezug auf Fördermaßnahmen für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Damit wäre eine frühzeitige intensive Auseinandersetzung mit der Zweitsprache Deutsch gewährleistet. Ein solches Frühinterventions- und Kindergartenprogramm stellt beispielsweise das von Zvi PENNER entwickelte *Kon-Lab*-Modell dar, in dessen Zentrum der Erwerb der spezifischen prosodischen Merkmale der Sprache steht (vgl. PENNER 2003). Dieser wird als grundlegend für die phonologische Entwicklung gesehen und ist bei „normal“ sprechenden Kindern am Ende des dritten Lebensjahres abgeschlossen. Die von PENNER entwickelten Sprachfördermaterialien greifen die Betonungsmuster der Sprache auf und sensibilisieren die Kinder für den Rhythmus, d.h. für den Wechsel von betonten und unbetonten Silben. Zielgruppe des *Kon-Lab*-Programms sind insbesondere Kleinkinder mit sog. „Sprachentwicklungsstörungen“, Migrantenkindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, und Kinder im Vorschulalter. Ausgehend von der Annahme, dass deutschsprachige Kinder mit Störungen im Spracherwerb und Migrantenkinder oft Schwierigkeiten haben, Regeln des Sprachsystems zu erwerben, will *Kon-Lab* die Voraussetzungen für ein intaktes Regellernen schaffen, indem es den Kindern ermöglicht, diese sprachlichen Regeln systematisch zu entdecken. Wortschatz und Grammatik werden als essentielle Komponenten für erfolgreiches Sprachverstehen betrachtet. Das *Kon-Lab*-Modell lässt sich zudem gut mit anderen Sprachförderkonzepten wie beispielsweise dem *Würzburger Trainingsprogramm* oder den *Freiburger- und Osnabrückermaterialien* kombinieren. Es zählt wie die drei zuletzt genannten Sprachfördermaßnahmen zu denjenigen pädagogischen Konzeptionen, die die Zukunft der Kinder berücksichtigen, indem sie konkrete schriftsprachorientierte Leistungsanforderungen enthalten und auf Prämissen des reformpädagogischen, ganzheitlich-situativen Ansatzes verzichten.

5. Exkurs: Bildungsorientierte Elternarbeit und vorschulische Erziehung in anderen Ländern

Nachdem das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen im internationalen Leistungsvergleich im Rahmen dieser Arbeit hinreichend thematisiert wurde, richten wir nun den Blick auf das Vorschulsystem anderer Länder, die bei PISA deutliche bessere Platzierungen erzielten. Die Vorschulerziehung dieser Länder widmet sich vor allem der Unterstützung sozial benachteiligter und Kinder mit anderer Muttersprache. Einen anderen bildungspolitischen Akzent setzen sie auf Formen bildungsorientierter Elternarbeit („family literacy“). Mit Verweis auf entsprechende Studien (vgl. HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT CANADA 1998) wird angenommen, dass die Stärkung der elterlichen Kompetenz einen positiven Einfluss auf die allgemeine Entwicklung des Kindes (sprachlich, emotional, sozial) nimmt. Beides, das „Family-literacy“-Konzept sowie vorschulische Bildungs- und Förderangebote, wird im Folgenden exemplarisch an den Ländern USA, England und den Niederlanden dargestellt³⁶.

5.1 „Family literacy“

Nach allem, was bereits zu den Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb gesagt wurde, ist offensichtlich, dass deren Ursachen nicht in einem Faktor alleine zu suchen sind, sondern aus dem Zusammenspiel individueller, gesellschaftlicher, schulischer und familiäre Komponenten resultieren. Die individuellen Faktoren betreffen Bereiche der kognitiven, sprachlichen und metasprachlichen Entwicklung aber auch Größen wie „Selbstkonzept“ und „Selbstbild“. Sie stehen zu den anderen Wirkfaktoren in einem wechselseitigen Verhältnis und sind zudem gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt (z.B. Stigmatisierung) (vgl. NICKEL 2004: 2).

In den vorhergegangenen Kapiteln ging es um die Prävention späterer schulischer Misserfolge im Rahmen einer institutionell geschaffenen literalen Lernumgebung. Da Kinder schriftkulturelle Erfahrungen aber nur begrenzt in Einrichtungen wie Kindergarten oder

³⁶ Bei PISA 2000 erreichte die USA im Bereich „Lesen“ den 15. Platz, das Vereinigte Königreich von Großbritannien den 7. Platz. Die Niederlande nahmen erst bei der PISA-Untersuchung von 2003 teil, sie kamen auf den 8. Platz. Auf das Vorschulsystem der Niederlande wird nur in Kapitel 5.2 Bezug genommen.

Grundschule sammeln können - sie halten sich dort nur einige Stunden am Tag auf - ist man sich in der internationalen frühpädagogischen Forschung weithin darin einig, dass in vielen Fällen dieser Zugang nicht ausreicht, um die in vielen Familien vorherrschende an Lernanreizen und literaten Praktiken arme Lebenswelt wettzumachen. Auf die Bedeutung von Eltern als Lese- und Schreibvorbilder und die spezifischen Interaktionsstrukturen bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung wurde bereits in Kapitel 3.4.2 eingegangen. Untersuchungen³⁷ haben ferner ergeben, dass Menschen, die Schwierigkeiten beim Erwerb von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten haben, selbst nicht nur auf wenige literate Erfahrungen zurückgreifen können, sondern diese „vererben“: *„Der Erfahrung von Illiteratität, konkretisiert durch einen niedrigen Stellenwert von Sprache und Schrift im häuslichen Alltag, wird in den Familien von der älteren an die jüngere Generation weitergegeben. Diese Erfahrung wird meist wiederum an die eigenen Kinder weitergegeben“* (NICKEL 2005: 179).

In den USA hat sich in den 80er Jahren eine Strömung herausgebildet, die das Dilemma von „vererbter Illiteratität“ zu einer Frage der Pädagogik machte. Das Ergebnis dieses neu entdeckten Forschungsinteresses war ein familienorientiertes Literalisierungskonzept, das in den USA unter der Bezeichnung „PACE-Program“ („Parent And Child Education“) bzw. „Family literacy“ bekannt geworden ist. Der Begriff „Family literacy“ steht jedoch für kein einheitliches Programm. Er ist vielmehr ein begriffliches Sammelbecken für 1. literale Praktiken in der Familie, 2. Kooperationsformen von Schule und Familie, 3. Förderprogramme, die sich sowohl an Eltern als auch an Kinder richten (vgl. WASIK ET AL. (2001)). „Family Literacy“-Programme werden in der Praxis teilweise sehr unterschiedlich umgesetzt, dennoch gelten sie als im hohen Maße effektiv (vgl. MORROW ET AL. 1995). Bei „Family literacy“-Programmen des dritten Typus setzt sich die Zielgruppe aus Eltern und Kinder gleichermaßen zusammen. Ziel dieser Programme ist es, die Schriftsprachkompetenz der Familie insgesamt zu stärken, indem Eltern dazu befähigt werden, den Schriftspracherwerb ihrer Kinder im familialen Kontext zu unterstützen und damit eine erfolgreiche Lese- und Rechtschreibentwicklung anzubahnen.

In England erhielt „Family literacy“ in den 90er Jahren Einzug in den pädagogischen Sektor auf der Folie nationaler Studien, die aufdeckten, dass 14 % der englischen erwachsenen Bevölkerung zur Gruppe der funktionalen Analphabeten gehörten. Die englische Regie-

³⁷ vgl. BASIC SKILLS AGENCY (1993)

rung reagierte darauf mit einer breit angelegten Subventionierung von Sprachförderprogrammen. Finanzielle Mittel erhielt in dem Zeitraum 1993 bis 1997 unter anderem die „Basic Skills Agency“³⁸, die die Gelder in entsprechende Modellprojekte des „Family-literacy“-Konzeptes investierte. Nachdem die Evaluierung von vier Modellprojekte durch die „National Foundation for Education Research“ durchweg positiv ausfiel und sich eine Verbesserung sowohl der Lese- und Schreibfähigkeiten der Eltern als auch der Kinder einstellte, wurde in England die Entwicklung weiterer „Family-Literacy“-Programme vorangetrieben (vgl. NICKEL 2004: 4f.)

Der generationsübergreifende „Family-literacy“-Ansatz lässt sich modellhaft in Form eines Dreiecks darstellen. Das Fundament bilden zwei Säulen, in denen entweder in isolierten Einheiten mit den Kindern oder mit den Eltern gearbeitet wird. Das „Dach“ dieses Dreiecks besteht aus einer wöchentlichen Sitzung, in der die Eltern, angeleitet von einer Kursleiterin, die von ihnen erarbeiteten Spiele und Aktivitäten mit den Kindern durchführen. Das Programm der „Basic Skills Agency“ beruht auf folgenden Prinzipien: „parent´s session“ („Elternzeit“), „children`s session“ („Kinderzeit“) und „joint session“ („Familienzeit“):

a.) „Parent´s session“

- wöchentlicher (sechs Mal/ Woche) grundbildlicher Unterricht für die Eltern,
- Aufklärung der Eltern über die Entwicklung des Schriftspracherwerbs und Vermittlung geeigneter Förderpraktiken,
- Sensibilisierung der Eltern für die Funktion und Verwendungsformen von Schrift im Alltag (Entwicklung von Schriftbewusstsein),
- Entwicklung einer Bewusstheit für die Bedeutung von regelmäßigen Vorlesen und Bilderbuchbetrachtungen,

b.) „Children´s Session“

- wöchentliche Schreib- und Leseförderung (sechs Mal / Woche),
- sprachliche, kreative und literale Aktivitäten, Besuch von Bibliotheken, Verfassen erster Briefe, Bereitstellung von Materialien mit hohem Aufforderungscharakter, Bewusstwerdung von Schrift (z.B. über die Erarbeitung von Lebensmittelbezeichnungen auf einer Einkaufsliste),

³⁸ Die „Basic Skills Agency“ ist ein nationales Entwicklungsbüro für die Alphabetisierung von Erwachsenen und Grundbildung in England und Wales.

c.). „Joint Session“

- gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten,
- Anwendung der gelernten lern- und entwicklungsförderlichen Praktiken unter Aufsicht einer Kursleiterin in der Arbeit mit den Kindern, z.B. Erkundung des Kindergartenweges: Suche nach Symbolen, Schriftzügen und Straßennamen, gemeinsames Verfassen einer Einkaufsliste für den Marktgang, Besuch einer Bibliothek, Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien: Schere, Kreide, Farben, Filz, Zeichenstifte, sprachanregende Praktiken wie Kinderreime, Lieder, Geschichten etc. (vgl. NICKEL 2004).

Aus der Beschreibung des „Family literacy“-Ansatzes wird ersichtlich, dass Eltern eine an der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes bedeutsame und mitgestaltende Rolle beigemessen wird. Aspekte der Vorschulpädagogik, Erwachsenenbildung und Elternbildung fließen in dieses Format ein, indem die elterliche Kompetenz für die Verbesserung der frühen Lese- und Schreibfertigkeiten von Kindern nutzbar gemacht wird. Der Evaluationsbericht zu den von der „Basic Skills Agency“ durchgeführten Programmen bestätigt die Wirksamkeit des „Family-literacy“-Konzepts (Ergebnisse von NCFL): Nach Beendigung des Programms konnte eine signifikante Verbesserung der elterlichen Schreib- und Lesefertigkeiten, eine deutliche Zunahme literaler Praktiken im häuslichen Alltag und ein verbesserte Lese- und Schreibkompetenz der Kinder festgestellt werden (vgl. BROOKS ET AL. 1996). Viele europäische (z.B. Irland, Türkei, Malta) und nicht europäische Länder (z.B. Südafrika, Namibia, Uganda, Chile, Nepal, USA und Kanada) setzen diesen Ansatz mittlerweile modifiziert nach ihren jeweiligen Rahmenbedingungen um. In Deutschland ist dieses Konzept noch nicht sehr weit verbreitet, Elternarbeit gilt hierzulande als noch weitgehend „mittelschichtorientiert“ (vgl. NICKEL 2004: 3). Mit dem „Family-literacy“-Modell wird bereits z.B. im Rahmen des Rucksack-Projekts der RRA Essen in Nordrhein-Westfalen und dem „Home Instruction Program for Preschool Youngsters“ (HIPPY) des DRK in Bremen gearbeitet.

5.1.1 Das „Rucksack-Projekt“

Das „Rucksack“-Projekt stammt ursprünglich aus den Niederlanden, genau genommen aus Rotterdam, wo es erfolgreich in der Bildungsarbeit mit Migranteneltern eingesetzt wird. Der Arbeitskreis IKEEP („Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich“) der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwande-

rerfamilien (RAA) in NRW hat das Programm übernommen und die Materialien an die deutschen Verhältnisse im frühpädagogischen Sektor adaptiert. Seit 1999 liegen Materialpakete in Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch, Russisch und Spanisch vor. Das Projekt basiert auf folgenden Prämissen (vgl. SPRINGER-GELDMACHER 2005):

- Dem Kind fällt der Zweitspracherwerb leichter, wenn es bereits über sprachliche Kompetenzen in seiner Muttersprache verfügt.
- Das „Sprachbad“ reicht nicht aus, damit Kinder automatisch die deutsche Sprache erwerben, dies kann nur im Rahmen einer regelmäßigen und systematischen Förderung geschehen.
- Wie Untersuchungen aus den Niederlanden gezeigt haben, ist eine sprachliche Förderung nur dann erfolgreich, wenn die Eltern und das soziale Umfeld der Kinder in Absprache mit den ErzieherInnen in die Sprachförderarbeit mit einbezogen werden werden.

Die Ziele des Programms lauten:

- Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund,
- Festigung der Erziehungskompetenz der Mütter,
- Stärkung des Selbstwertgefühls der immigrierten Mütter und deren Kinder,
- Stabilisierung der Interkulturellen Pädagogik und der Mehrsprachigkeit in der Kindertagesstätte.

Eltern, vor allem Mütter, fungieren dabei als Vermittlungsinstanz von Sprache. Aufgrund ihrer sprachlichen Qualifizierung übernehmen sie die Rolle von „Expertinnen“, die für die Förderung des Kindes in der Muttersprache verantwortlich sind. Die muttersprachliche Förderung soll dabei nicht in isolierten Kontexten, sondern über den ganzheitlichen Einbezug des Kindes in alltägliche Handlungen mit Hilfe entsprechender Materialien erfolgen (vgl. SPRINGER-GELDMACHER 2005). Die Arbeit der Mütter wird professionell begleitet im Rahmen von wöchentlich stattfindenden, sechs bis neun Personen umfassenden herkunftshomogenen Gruppentreffen, die von sog. „Stadtteilmüttern“ geleitet werden. Diese Frauen sind gleicher kultureller Herkunft wie die Mütter und werden im Vorfeld dieses Programm nach bestimmten Kriterien (z.B. ausreichende Deutschkenntnisse, Engagement in der Kindergartenarbeit, Kenntnisse über den Stadtteil etc.) ausgewählt. Sie haben den Auftrag, die Mütter in die Sprachfördermaterialien und pädagogischen Ziele der frühen Bildung einzuführen. Im Idealfall setzen die Mütter das in diesen Treffen Gelernte (Themeninhalte, Ideen) in den häusliche Aktivitäten mit ihren Kindern um. Das „Rucksack“-Material bein-

haltet kindgerechte, im Alltag den Kindern vertraute Themen wie „Familie“, „das Essen“, „der Körper“, „der Kindergarten“, zu denen jeweils Fördervorschläge gemacht werden, z.B. Spiele, Bilderbuchbetrachtung, Lieder etc.. Die Ideen zur sprachlichen Förderung sollen von den Müttern/ Eltern spielerisch in den Alltag integriert werden. Die wöchentlichen Treffen zielen außerdem darauf ab, den Kontakt zu den Müttern zu pflegen und das Selbstbewusstsein der Frauen zu stärken. Die „Stadtteilmutter“ ist das Verbindungsglied zwischen der Förderung in der Familie und der im Kindergarten. In den Kindertagesstätten wird systematisch mit den Kindern an dem Erlernen der deutschen Sprache gearbeitet. Dabei versuchen die ErzieherInnen ihr Sprachförderkonzept auf die „Rucksack“-Materialien abzustimmen, indem sie beispielsweise die aktuellen Themenfelder in ihre Arbeit integrieren und strukturell ähnliche Fördermaterialien auswählen.

Das „Rucksack“-Programm ist insgesamt auf 9 Monate und für Kinder im Alter von 4-6 Jahren konzipiert worden. Seine Umsetzung ist abhängig von den örtlichen Gegebenheiten und finanziellen Ressourcen. Neben dem „Stadtmütter-Modell“, das beispielsweise vom „Essener Projekt“³⁹ vertreten wird, ist auch ein Modell denkbar, bei dem Migrantinnen das Programm durchführen, die als Erzieherinnen ausgebildet wurden. In NRW haben sich beide Modelle bewährt (vgl. SPRINGER-GELDMACHER 2005: 3).

5.1.2 Das „HIPPY-Projekt“ („Home Instruction Program for Preschool Youngsters“)

Das „HIPPY-Projekt“ wurde ursprünglich in Israel entwickelt und wird mittlerweile in zwölf Ländern eingesetzt, z.B. in Australien, Kanada, El Salvador, Neuseeland, Südafrika und den Vereinigten Staaten von Amerika⁴⁰. In Deutschland wird das Projekt an insgesamt 14 Standorten realisiert, u.a. in Nürnberg, Bremen, München und Fulda. HIPPY („Home Instruction Program for Preschool Youngsters“) ist ein frühkindliches Lernprogramm, das die Förderung der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten von Migrantenkindern ab dem 5. Lebensjahr bis zur Einschulung zum Ziel hat und ihrer sozialen Integration dient. Das

³⁹ In Essen startete im Jahre 2002 ein dreijähriges, nach dem niederländischen „Rucksack“-Modell konzipiertes und vom Arbeits- und Sozialministerium NRW (MASQT) und dem Arbeitsamt Essen gefördertes Projekt zur bildungsorientierten Elternarbeit und Sprachförderung im Elementarbereich. An dieser Projektarbeit beteiligen sich zehn Kindertageseinrichtungen der Träger Arbeiterwohlfahrt, Caritas Verband, Diakonisches Werk und Stadt Essen (vgl. BREITKOPF 2002: 17).

⁴⁰ vgl. www.hippy.org.il

Programm ist auf zwei Jahre angelegt und findet in den Familien selbst statt. Die Mutter hat eine zentrale Stellung und nimmt die Position einer Lehrerin ein, die mit dem Kind täglich sprachliche Aktivitäten unter Verwendung entsprechender Materialien durchführt. Angeleitet wird die Mutter von einer Hausbesucherin. Sie ist eine Migrantin, die über gute Deutschkenntnisse verfügt und während der Hausbesuche die Mutter in die HIPPY-Materialien einführt. Die Hausbesuche bilden die Basis des Programms. Die Hausbesucherin motiviert die Mütter zur aktiven sprachlichen und kognitiven Förderung ihrer Kinder und gibt ihnen Hilfestellungen bei der Durchführung der Spiele. Für die Spiele-Übungen stellt das Programm Materialien wie „Aktivitätshefte“, Bilder- und Geschichtenbücher, geometrische Formen und Schreibwerkzeug bereit. Die „Aktivitätshefte“ sind gegliedert nach lerntheoretischen Aspekten und beinhalten Spielanleitungen sowie Fragen und Anregungen zu den von HIPPY entwickelten Bilderbüchern. Zur Förderung der kognitiven Fähigkeiten werden drei Lernbereiche genannt: „Sprache“, „Differenzierungsfähigkeit in Wahrnehmung und Benennung“ und „Problemlösen“. Die Sprachaktivitäten enthalten den Umgang mit Büchern, „Vokabular“ („Wiederholung von neuen Wörtern“, „Fragen beantworten“), „Konzepte“ („Attribute“, „räumliche Beziehungen“, „Mengen“) und „verbale Interaktionen“ („korrigierendes sprachliches Feedback der Mutter“). Die Übungen finden täglich 15-20 Minuten statt. HIPPY ist also im Gegensatz zum „Rucksack“-Programm weniger ganzheitlich ausgerichtet, konzentrierte Aktivitäten werden mit dem Kind in einem kurzen Zeitraum praktiziert. Daraus – so wird von den Anhängern des HIPPY-Programms postuliert – können sich Routinen entwickeln, die die Kinder auf das spätere Lernen in der Schule vorbereiten.

Die Hausbesucherin wird für die Arbeit in den Familien von einer „Kordinatorin“ ausgebildet, eine beim zuständigen Träger für diese Tätigkeit eingestellte Sozialpädagogin. Das Programm bietet ihr darüber hinaus Möglichkeiten der Weiterbildung und beruflichen Qualifizierung. Wesentlicher Bestandteil des Programms sind außerdem die regelmäßigen Gruppentreffen mit den Müttern, an denen die Hausbesucherin und die Koordinatorin partizipieren. Neben dem persönlichen Erfahrungsaustausch und der Weitergabe von Informationen sollen vor allem die sozialen Kontakte vertieft werden, um die Migrantinnenmütter aus ihrem häufig bestehenden sozialen Isolationszustand herauszulösen. Bei diesen Treffen wird sehr viel Wert auf die Zusammenarbeit im Dialog gelegt, Diskussionsinhalte sind beispielsweise „Schule“, „Erziehung“, „gesunde Ernährung“ etc. (vgl. FOERSTER 2004: 2f.)

Das HIPPY-Programm hat gegenüber dem „Rucksack“-Programm zwei Nachteile: Erstens der damit verbundene hohe Zeitaufwand, der - wie folgende Zahlen belegen - für viele Mütter ein beträchtliches Problem darstellt: Zwischen 1991 und 2003 stiegen 16 % der teilnehmenden 3086 Familien vorzeitig aus dem Programm aus (vgl. BAUR 2004). Der Einschätzung von 62 zurzeit aktiven Hausbesucherinnen nach arbeiten 42 % der Mütter nur drei bis viermal pro Woche mit den Kindern und nicht wie vereinbar fünfmal (vgl. ISENMANN 2005). Ein weiteres Problem besteht in den mangelnden Deutschkenntnissen von etwa - wie die Koordinatoren einschätzen - einem Viertel der 225 Mütter. Es wird angenommen, dass aus diesem Grunde und der mangelnden Aufwertung der Muttersprache der Kompetenzzuwachs der Kinder bei HIPPY nicht so groß ist wie beim „Rucksack“-Programm (vgl. ZWENGEL 2005).

5.2 Vorschulerziehung in anderen Ländern am Beispiel der USA, Englands und der Niederlande

Bildung beginnt in vielen anderen erfolgreichen PISA-Nationen in einem sehr jungen Alter. Staaten wie England und die Niederlande haben erkannt, dass die Vorverlegung der Schulpflicht sowie zusätzliche Förderprogramme für sozial benachteiligte Kinder und Kinder mit anderer Muttersprache ein adäquates Mittel darstellt, gleiche Bildungschancen zu garantieren. Obwohl die praktische Umsetzung von Frühförderprogrammen in den verschiedenen Ländern zum Teil stark variiert, beruht sie weitgehend auf den gleichen Prinzipien. Dazu zählt zum einen die Förderung von sprachlichen Fähigkeiten sowohl in der Zweit- als auch in der Erstsprache mit Hilfe schriftorientierter Lernaktivitäten, zum anderen der Einbezug der Eltern, so dass der Schriftspracherwerb des Kindes auch in alltäglichen Situationen unterstützt werden kann. Ziel dieser Programme ist die Vorbereitung der Kinder auf den Schulanfang über eine allmähliche Hinführung zur Schriftlichkeit, so dass die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder hinsichtlich ihrer schriftsprachlichen Erfahrungen zum Zeitpunkt des Anfangsunterrichts austariert werden können.

Die USA hat mit Einrichtung des „Head Start Programms“ bereits in den 70er Jahren ein dafür geeignetes Konzept entwickelt, dem bislang viele Staaten in ihren Grundideen gefolgt sind. Das Vorschulsystem der USA, Englands und der Niederlande ist als ein Bildungsmodell zu verstehen, nach dem eine vorschulische Erziehung auch in Deutschland gestaltet sein könnte.

5.2.1 Maßnahmen zur Förderung sozial benachteiligter Kinder in den USA

Wie bereits erwähnt, ist die USA in der Entwicklung von Frühförderungs- und Präventivprogrammen im frühpädagogischen Sektor im internationalen Vergleich führend. Ihre herausragende Stellung auf diesem Gebiet verdankt sie aber nicht einer national gut koordinierten Vorschulerziehung: Die Qualität der vorschulischen Einrichtungen variiert stark nach Bundesstaat und ist nicht als strukturiert einzuschätzen (vgl. CLARKE-STEWART 1998: 1). Die erfolgreiche Umsetzung von vorschulischen Förderkonzepten steht in Verbindung mit der Etablierung des Kindergartensystems und der Einführung des „Head-Start“-Programms in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Kindergartenbewegung setzte bereits in den frühen 20er Jahren ein. Bemühungen der Regierungen bestanden und bestehen zum Teil noch heute aus Interventionsmaßnahmen und kurzfristige Reaktionen auf spezielle Krisen. In den 20er Jahren zielte die Subventionierung von Kindergärten während der wirtschaftlichen Depression auf eine vermehrte Einstellung von pädagogischen Fachkräften ab. Erst in den 60er Jahren wurde man sich mit der Erkenntnis über die Zusammenhänge von Intelligenz und frühen Erfahrungen der Bedeutung der frühen Kindheit bewusst, insbesondere für als „kulturell benachteiligt“ geltende KINDER (vgl. Kapitel 2.4.1). Die Erklärung der „Educational Policies Commission of the Educational Association“ legte fest, dass allen Kindern im Alter von vier Jahren Vorschulerziehung auf öffentliche Kosten ermöglicht werden sollte. Im Zuge dieser Proklamation führte die amerikanische Regierung noch in den 60er Jahren ein staatlich finanziertes Förderprogramm (*Head Start*) für Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten ein (vgl. NEW 2004: 33).

Im Elementarbereich konkurrieren in den USA drei Typen von Einrichtungen miteinander: *Head Start* für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, „pre-primary educational programmes“ als Teil des öffentlichen Schulsystems („kindergarten class“), private Betreuungseinrichtungen wie „child care centres“ oder „Family Day Care“. Die OECD verwendet zur Untersuchung der Vorschulerziehung in ausgewählten Staaten zwei Kategorien: „Care“ und „education“. Dieser Teilung liegt eine administrative Trennung von „care“ (0-4 Jahre) und „education“ (4-5 Jahre) zugrunde, d.h. die jeweiligen Einrichtungen sind unterschiedlichen Trägern bzw. Ministerien unterstellt, was sich auch in den Qualifikationsanforderungen für das Lehrpersonal widerspiegelt: Für „education“-Einrichtungen ist in der Regel ein mehrjähriges Lehramtsstudium an einer Universität erforderlich, in „care centres“ und anderen Betreuungseinrichtungen wird keine spezielle Qualifikation erwartet.

Zu den Einrichtungen, die Kinder gezielt auf den Schulanfang vorbereiten und von der OECD als „education“ bezeichnet werden, zählen in den USA *Head Start* sowie weitere „pre-primary educational programmes“. Im Gegensatz zu „care centres“, die zu 90 % auf privaten Initiativen beruhen, sind diese Einrichtungen gebührenfrei und staatlich subventioniert (vgl. OECD 2000a: 19).

Vorschulerziehung ist in den USA geprägt durch unterschiedliche pädagogische Orientierungen. Die Förderung der Lese- und Schreibentwicklung ist folglich in Abhängigkeit vom jeweiligen Vorschulprogramm zu sehen. In den letzten Jahren konnte man zunehmend die Entwicklung hin zu einem „skill-based“ Kindergarten beobachten. Dies betrifft vor allem die an die Grundschule angegliederte „kindergarten class“. Diese Form der Vorschule dient der Vorbereitung auf den Anfangsunterricht mit der Förderung mathematischer und sprachlicher Kompetenzen. Im Mittelpunkt steht die Vermittlung von rein kognitivem Wissen (vgl. DREWS 1999: 149). Kreative und Kommunikation fördernden Bereiche werden vernachlässigt. Insgesamt kann man den Unterricht als stark „pencil-and-paper-orientated“ bezeichnen (vgl. DIGEST 2005: 1). Im Gegensatz zur „kindergarten class“ verfolgen Förderprogramme wie HEAD START oder „Bright beginnings pre-kindergarten“ einen kindzentrierten ganzheitlichen Ansatz. Hier steht die Förderung des Kindes ausgehend von seinem aktuellen Entwicklungsstand im Mittelpunkt: Sprachkompetenz und literate Erfahrungen im Einklang mit der kindlichen Sprachentwicklung (vgl. DIGEST 2005: 3). Insgesamt werden 48 % der Dreijährigen, 60 % der Vierjährigen und 73.8 % der Fünfjährigen in den USA von Vorschulprogrammen erreicht (vgl. OECD 2001: 183).

Head Start ist ein Regierungsprogramm mit großer politischer Unterstützung. Es steht mit umfassenden Dienstleistungen weit an der Spitze der amerikanischen Vorschulerziehung. Das Programm findet vorrangig in eigens dafür errichteten Zentren statt, wird aber auch durch Hausbesuche realisiert. Das Prinzip der Förderung ist in allen Staaten gleich, die lokale Ausführung den Einrichtungen freigestellt. Jedes *Head Start* Zentrum hat seine eigenen charakteristischen Merkmale und Kontexte, indem es seine curricularen Vorstellungen zwar an vorgegebenen Rahmenrichtlinien anpasst, aber sein eigenes pädagogisches Profil beibehält. Zu den grundlegenden Prinzipien von *Head Start* gehören: Förderung von Lesen und Schreiben, Förderung der Muttersprache, Portfolio, Reflexion über Lernfortschritte, Evaluation (regelmäßige interne Begutachtung sowie alle drei Jahre externe Überprüfung), Einbezug der Eltern bei der Unterstützung des Kindes in seiner sprachlichen Entwicklung („Head Start Parent-Mentor-Program“) (vgl. OECD 2000a: 26f.).

Wert wird auf die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsverläufen gelegt. Für jedes Kind wird eine Akte angelegt, die persönliche und pädagogisch wertvolle Informationen enthält: Mit welchen Methoden lernt das Kind am besten, welche Fähigkeiten besitzt es, woran mit den Kindern gearbeitet, welche Stärken und mögliche Schwächen hat das Kind? Am Ende eines Jahres werden die Dokumentationen in ein Zeugnis übertragen und die Fähigkeiten der Kinder in Stufen klassifiziert, so dass Lernerfolge anhand einer Kurve messbar sind (vgl. KÜHNE 2004: 1f.).

Hinsichtlich der Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen richten sich die *Head Start* Zentren nach vorgegebenen Standards („Head Start Bulletins“). Allgemeine Zielsetzungen sind: 1. Die Entwicklung eines phonologischen Bewusstseins, 2. Erweiterung des Wortschatz, 3. Erwerb von Lesefertigkeiten, 4. Unterstützung von Kindern mit anderer Muttersprache beim Zweitspracherwerb (vgl. HEAD START BULLETIN 2000: 1). Für die Förderung von Migrantenkinder nennt das *Head Start*-Curriculum im Bereich „literacy“ und „language“ folgende Lernbereiche: young infant: „having a trusted adult read short stories on a regular basis“, mobile infant: „having favourite stories reread and recognizing familiar characters“, toddler: „engaging in finger plays when actions illustrate objects, such as three fingers representing three monkeys jumping on a bed“, pre-schooler: „Drawing or painting and asking the parent or teacher to write what the child says the picture is about“ (vgl. HEAD START BULLETIN 2000: 10).

Ganzheitliches Lernen ist ein wesentlicher Bestandteil des Förderkonzeptes von *Head Start*. Die Hinführung an Schriftlichkeit findet nicht isoliert statt, sondern ist integriert in den Tagesablauf der Kinder: „*Emergent literacy is not left out of this curriculum – it is an integral part of learning and exploring the garden*“ (HEAD START BULLETIN 2000: 16). *Head Start* arbeitet projektorientiert. Lernaktivitäten sind in übergeordnete Themenkomplexe eingebunden, die in regelmäßigen Abständen wechseln. Als Beispiel ist das Thema „Gemüsegarten“ zu nennen, das neben körperlichen Tätigkeiten („Gartenpflege) auch sprachliche und kognitive Übungen beinhaltet: Zählen und Klassifizieren von Gemüsesorten, Zuordnen von echtem Gemüse zu Abbildungen, Zuordnen von beschrifteten Karten zu dem jeweiligen Gemüse, bildliche Darstellung eines Gemüsegartens mit Bezeichnungen für die einzelnen Gemüsesorten, tägliches Vorlesen von Büchern zum Thema, Erstellen von Listen mit dem jeweiligen Lieblingsgemüse der Kinder und dazu gehörenden Kochrezepten, Verfassen eines eigenen „Gemüsegartenbuchs“ (vgl. HEAD START BULLETIN 2000: 16). *Head Start* ermöglicht den Kindern einen uneingeschränkten Zugang zur Schrift. Ins-

besondere der Name der Kinder spielt bei sprachlichen Übungen eine wichtige Rolle: Der eigene Name ist das erste Wort, das die Kinder lesen lernen. Wie folgendes Beispiel zeigt, erkennen bereits Vierjährige beim Spielen mit Namenskärtchen Phonem-Graphem Korrespondenzen: „*One day, Steve and Cody, both four-year old, sat on the rug playing with the stack of classroom name cards. I sat down with the two boys, and we took each name card and matched it to the name spots in the circle time-rug. Steve realized the card he was holding matched the name where he sat. Cody then took the name tag he was holding over to his spot. He called us over and showed us how it matched his name on the rug. The difference between the two names became obvious to both*” (HEAD START BULLETIN 2000: 16).

Wie bereits erwähnt ist die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder eines der tragenden Säulen des *Head Start*-Programms. Die Kooperation mit den Eltern besteht vor allem aus Fortbildungsangeboten und Aufklärungsmaßnahmen über die sprachliche Entwicklung ihres Kindes („Head Start Parent-Mentor-Program“). Zudem werden Eltern in alltäglichen Interaktionen für die Sprache ihres Kindes sensibilisiert und können den Schriftspracherwerb ihres Kindes auch zuhause fördern („family literacy“) (vgl. PARENTMENTORPROGRAM 2005: 1). Dazu stellt *Head Start* geeignete Materialien bereit. In Zusammenarbeit mit den Koordinatoren legen die Eltern sprachliche Ziele für ihre Kinder fest, die in alltäglichen Situationen unter regelmäßiger Betreuung erreicht werden sollen. Besondere Bedeutung hat dabei die Kommunikation zwischen Kind und Elternteil, die als wesentliche Voraussetzung für eine effektive Förderung gilt. Im Folgenden werden weitere Zielsetzungen des „Head Start Parent-Mentor-Program“ genannt: Kommunikation mit den Familien, Kooperation mit anderen gemeindlichen Programmen (öffentliche Bibliotheken, Sprachförderungsprogramme), Einbezug der Eltern bei der Entwicklung curricularer Zielsetzungen, Aufwertung der Muttersprache und Kultur der Familien (Darbietung von Büchern, Postern, Photos, Speisen, Musik und Spielsachen aus verschiedenen Länder) (vgl. EARLY HEAD START 2001: 7). Für Eltern gibt es zusätzlich die Option, selbst als „educator“ tätig zu werden, d.h. andere Eltern über die kindliche Sprachentwicklung zu informieren und mit der Einrichtung eng zusammenzuarbeiten (vgl. PARENTMENTORPROGRAM 2005: 2).

Das Konzept und die Philosophie von *Head Start* ist – wie gesagt – ist in allen Zentren gleich, dennoch unterscheiden sich die Einrichtungen hinsichtlich ihrer Zielgruppe. Das „Family Star Early Head Start“ widmet sich beispielsweise der bilinguale Förderung von spanisch sprechenden Bevölkerungsgruppen. Die Zentren des Programms finden sich in

Großstädten, wo annähernd 40 % der Familien Spanisch als Muttersprache haben bzw. bilingual sind. Alle Kinder haben in der Einrichtung die Möglichkeit, beide Sprachen zu erlernen. Das Personal ist selbst spanischer Abstammung und zweisprachig. Für Eltern existieren folgende Angebote: „Breakfast with books“: Eltern werden vierteljährlich zu einem Frühstück im Zentrum eingeladen, bei dem sie in für die Entwicklung ihre Kindes informativen Bücher stöbern, die sie anschließend zu einem geringfügigen Preis erwerben können (25 Cent pro Stück), „Alphabet Soup“: Zweimal im Monat haben Eltern die Möglichkeit sich mit andern Eltern auszutauschen und über Materialien und Bücher zu informieren, die im Klassenzimmer verwendet werden. „Music Literacy Playgroup“ ist ein zweimal im Monat stattfindendes Gruppentreffen für Eltern und Kindern. Dabei werden soziale Interaktionen, erste Lese- und Schreibfertigkeiten und sprachliches Bewusstsein der Kinder durch Musik, Geschichten und multisensorische Aktivitäten gefördert (vgl. EARLY HEAD START 2001: 11).

Head Start zählt sicherlich zu eines der erfolgreichsten Frühförderkonzepten für sozial benachteiligte Kinder weltweit. Im Jahr 2001 konnten 1 Mio. Kinder adäquat auf den Schulanfang vorbereitet werden (vgl. KÜHNE 2004: 1f.). In den letzten Jahren wurde *Head Start* ausgeweitet, um auch Kindern unter drei Jahren und schwangere Frauen in sozial schwierigen Lebenssituationen zu erreichen. Das amerikanische *Head Start*-Modell wurde mittlerweile in vielen anderen Ländern übernommen und an die gesellschaftlichen Gegebenheiten angepasst. *Head Start* in Kanada („Inuit Head Start“) zielt beispielsweise auf die Förderung von in Reservat lebenden Kinder der Inuit-Bevölkerung ab, um ihnen einen gesicherten Zweitspracherwerb zu ermöglichen und ihnen ihre eigene Kultur und Sprache näher zu bringen (vgl. OECD 2000d: 63).

5.2.2 Nationales Vorschulcurriculum in England

Das britische Vorschulsystem gliedert sich in zwei Ebenen: zum einen Einrichtungen, die dem „Department of Education and Employment“ (DfEE) unterstellt sind („education“), zum anderen „childcare“-Einrichtungen, deren Träger die Gemeinde, private oder Freiwilligenorganisationen sind (vgl. OECD 2000b: 14). Folgende Einrichtungen stehen unter der Verantwortung des DfEE: 1. „Nursery school“ (Vorschule/ Kindergarten) und „nursery class“ (Vorschulklasse einer Grundschule für Kinder zwischen 3 und 4 Jahre) (vgl. OBERHUEMER 1997: 285) (29 % der Drei- und Vierjährigen) (vgl. OECD 2001: 180); 2. „Early years unit“ (3-5 Jahre), angegliedert an eine „infant school“ oder „primary school“,

(Halb- oder Ganztagsbasis während des Schuljahres); 3. „Reception class“ (4-5 Jahre), die 1. Klasse einer „primary“ oder „infant school“ (Eingangsklasse), fast alle Vierjährigen und alle Fünfjährigen (vgl. OECD 2001: 180). Das Pflichtschulalter liegt in England offiziell bei 5 Jahren, viele Vierjährige werden aber frühzeitig eingeschult (vgl. OBERHUEMER 1997: 275).

Seit 1997 existiert mit dem Regierungswechsel der Labour Partei in England ein umfassendes Angebot für Drei- und Vierjährige sowie Kleinkinder und Säuglinge (vgl. SYLVA 2005: 11). Im Rahmen der „National childcare strategy“ legte die Regierung 1998 fest, nicht gebührenpflichtige Betreuungs- und Frühförderungsplätze für alle Vierjährigen zu schaffen. In der Folgezeit sollten 25 staatlich subventionierte „Early Excellences Centres“ und 250 „Sure Start“ Programme in sozial benachteiligten Wohngebieten eingerichtet werden, die sowohl erzieherische Aufgaben erfüllen als auch präventive Frühförderung betreiben. Eine grundlegende politische Veränderung bestand in der Übertragung der Verantwortung für Betreuungsangebote für Kinder unter 8 Jahren auf ein Ministerium, dem „DfEE“. Damit war eine bessere Koordination der Vorschulerziehung möglich. Finanzielle Unterstützung von sozial schwach gestellten Familien sollte durch steuerliche Entlastungen gewährleistet werden (vgl. SYLVA 2005: 12). Die Programmstrategie der Labour Party hatte folgende Intention: allgemeine Anhebung der Bildungsstandards, Erweiterung der Bildungschancen für alle, wirkungsvolle Unterstützung der Familie, Abbau sozialer Marginalisierung und Exklusion, Verbesserung der Gesundheitsdienste, Abbau von Armut unter Kindern (vgl. OBERHUEMER 1997).

Die englischen „Early Excellences Centres“ („EEC“) gelten derzeit als eines der innovativsten Konzepte der frühkindlichen Erziehung. Seit 1998 konnte die Blair-Regierung rund 100.000 neue Kindergartenplätze schaffen (vgl. SPIEWAK 2004: 1). Sie stehen für eine Mischung aus hoch qualitativem Kindergarten für sozial benachteiligte sowie Migrantenkinder und Elterntreffpunkt. Neben Sprachförderungsprogrammen bieten die Zentren berufliche Fortbildung und Qualifikationsmöglichkeiten für Eltern (Kurse zu Erziehungsthemen, Weiterbildungskurse, Jobangebote als pädagogische Hilfskraft) (vgl. PROTT 2004: 9). Inhaltliche Schwerpunkte der EEC sind, den Eltern die Aufnahme von Arbeit zu erleichtern und die kontinuierliche Ausweitung der Betreuungszeiten als verlässliches Angebot voranzutreiben (vgl. PROTT 2004: 9). Neben den EEC versuchen in England Kinderzentren wie „Sure start local programmes“ und neu errichtete „neighbourhood nurseries“ die Bedürfnisse von Kindern unter 5 Jahren in sozialen Brennpunktgebieten zu befriedigen. Bis März

2006 sollen 650,000 Kinder im Vorschulalter in 20 % der von sozialer Benachteiligung am stärksten betroffenen Stadtbezirke durch Kinderzentren erreicht werden (vgl. SURE START 2005: 3). Die „Sure Start Unit“ kann man als eine übergeordnete Organisation der „EEC“ und „neighbourhood nurseries“ bezeichnen, die die Einrichtungen subventioniert. Im Rahmen des PSA („Public Service Agreement“) legt die Organisation „Sure Start Unit“ für „children centres“ im Bereich „literacy“ folgende Standards fest: *„An increase in the proportion of young children with satisfactory speech and language development at age 2 years and those reaching early learning goals for communication, language and literacy“* (vgl. SURE START 2003: 5). Die Kinderzentren sind nationalen Richtlinien verpflichtet: Die Förderung von Kindern im Alter von 3-5 Jahren richtet sich nach dem britischen Rahmencurriculum „Foundation Stage Guidance“, das Frühlernziele festlegt, die die Kinder am Ende eines Jahres erreicht haben sollen (vgl. OECD 2000b: 21). Der Lernbereich „communication, language und literacy“ ist unterteilt in mehrere Schlüsselkompetenzen wie „writing“, „language thinking“, „reading“ etc. und versucht den Kindern die besten Voraussetzungen für einen optimalen Schriftspracherwerb zu ermöglichen. Das Curriculum hebt vor allem die Bedeutung erster schriftsprachlicher Erfahrungen hervor: Die Kinder sollen am Ende der „Foundation Stage“ ihr phonetisches Wissen anwenden können, um einfache Wörter wie ihren eigenen Namen zu schreiben und erste Sätze zu bilden (vgl. DfEE 2000: 64).

In der Praxis bedeutet das, den Kindern Material und Situationen zur Verfügung zu stellen, in denen sie auf spielerische Art und Weise Strukturen der Schrift entdecken und Text- und Leseerfahrungen sammeln können (Einkaufslisten, Spielanweisungen, Geschichten, Dokumentationen von Lernaktivitäten, Reime, Aufnahme einer Bestellung in einem Café) : *„Marcia is playing in the café and writes customers` orders on her notepad. She tells the chef, `they want pizzas`“*(DfEE 2000: 64), *„Marcus says his name begins with `m`, Faraz with `f` and Tommy with `t`. He writes, `Marcus, fz and tm` on a drawing of them playing together“*(DfEE 2000: 64). Dies schließt Aufgaben mit ein, bei denen Kinder die motorische Fertigkeiten des Schreibens intensiv üben können: Nachfahren und Verfeinern von Buchstabenformen auf Papier, im Sand oder in der Luft sowie Verbesserung der Stifthaltung. Für den Bereich der Lesekompetenz schlägt das Curriculum folgende Lerninhalte vor: gemeinsames Lesen von Büchern mit anschließendem Gespräch unter Berücksichtigung der kindlichen Erfahrungswelt, Ermutigung der Kinder, den Inhalt der Geschichte in ihr Spiel einzubinden, Bereitstellung einer schriftnahen Lernumgebung, Bibliotheksbesu-

che, Erkennen, dass Schrift Informationen transportiert („Yen ask the practitioner to read the ingredients for making Chinese dumplings“ (DfEE 2000: 62)), spielerischer Umgang mit Wörtern (Namen, Bezeichnungen und Embleme in einem Text oder auf einem Rundgang durch die Stadt finden, z.B. „EXIT“, „Bus Stop“), verschiedene Versionen einer Geschichte erfinden („Mehmet refers to the ‘beginning’ and ‘end’ of a story, for example, ‘I don’t like that ending. I think she should’ve run away“ (DfEE 2000: 62), Höhepunkte und die Handlung einer Geschichte begreifen, Motivierung der Kinder verschiedene Lesestrategien auszuprobieren, Einrichtung einer attraktiven Lesecke, Computerlernprogramme“(vgl. DfEE 2000: 63).

Das „Foundation Stage Guidance Curriculum“ legt neben Lesen und Schreiben den Schwerpunkt auf die alphabetische Repräsentation. Im Kapitel „linking sounds and letters“ sind methodische Vorgehensweisen aufgeführt, die den Kindern dabei helfen sollen, Phonem-Graphem-Korrespondenz zu verstehen. Dazu zählen Übungen zur Prosodie und Rhythmik, Betonungs- und Silbenspiele sowie Reime, die einen lautlichen Bezug herstellen. Die Kinder sollen eine Beziehung zwischen dem gesprochenen Wort und der Schrift herstellen, die visuelle Struktur der Schrift erforschen und sich zunehmend an der phonetischen Struktur von Sprache und Schrift orientieren: „*Model writing so that the children can see spelling in action and recognise how to put their knowledge of sounds to full use. Encourage children to apply their own knowledge of sounds to what they write*“(DfEE 2000: 61).

Im Hinblick auf die Förderung von Migrantenkindern hebt das „Foundation Stage guidance- Curriculum“ die Bedeutung der Muttersprache beim Zweitspracherwerb hervor. Aufgabe der Einrichtung ist es, den Kindern eine Vielfalt an Bücher sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache bereitzustellen, Schreibenanlässe in beiden Sprachen anzubieten und sie mit mündlichen Sprachstrukturen in ihrer Erstsprache zu konfrontieren (Radiosendungen, Videos, Filme) (vgl. DfEE 2000: 61).

Qualitätskontrollen werden einerseits durch eine interne Evaluation anhand standardisierter Kriterien durchgeführt, andererseits durch eine externe Evaluationsinstanz: OFSTED („Office for standards in Education“). In den Berichten von OFSTED ist die Qualität der Einrichtung sowie die Ziele und die ihnen zugrunde liegenden Werte beschrieben, die Beurteilungen der Inspektoren über den aktuellen Stand des Lehrens und Lernens zusammenfasst und die Leitung sowie das Management kommentiert. Die abschließenden Berichte

sind der Einrichtung frei zugänglich und sind zum Teil im Internet einsehbar (vgl. PROT 2004: 10). Zukünftig plant die „Sure Start Unit“ das System der Kinderzentren bis 2008 auszuweiten: Die Einrichtungen sollen bis zum genannten Zeitpunkt 30 % der Kinder in sozialen Brennpunkten erreichen und auch darüber hinaus. Für das Jahr 2008 werden 2,5000 Zentren veranschlagt. Langfristig gesehen wird sich die Anzahl der „Sure Start Children´s Centren“ vergrößern: Erwartungsgemäß werden bis 2010 3,500 Zentren entstehen, voraussichtlich in jeder Gemeinde (vgl. SURE START 2005: 4).

5.2.3 Frühfördermodelle in den Niederlanden

Das niederländische Schulsystem besteht aus zwei Grundlagen: „Verzuiling“ und „Freiheit des Unterrichts“. „Verzuiling“ (wörtlich übersetzt „Versäulung“) ist die Vereinigung von Belangen und Interessen aus politischen oder religiösen Überzeugungen, die vor allem die Organisationsform des politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens betrifft (vgl. NEUHAUS DE VRIES 2000: 21). Dies steht in engem Zusammenhang mit der pluralistischen Gesellschaftsform der Niederlande. „Freiheit des Unterrichts“ meint die Gründung, Richtung und Einrichtung von Schulen (vgl. DÖRNER 2000: 11): Das Recht der Eltern, Schulen neu zu gründen und die Schule für ihre Kinder frei zu wählen, das Recht der Schulen, frei über ihre weltanschauliche Orientierung und pädagogische Konzepte zu entscheiden und ihre Lehrkräfte selbst auszusuchen, das Recht der Lehrkräfte, die Lehr- und Lernmittel frei zu wählen und die Form der Leistungsbeurteilung selbst zu bestimmen (vgl. NEUHAUS DE VRIES 2000: 25ff.). Der Staat kommt zu 100% für die Finanzierung der Schulen auf, ist aber nicht befugt, sich in Inhalte, pädagogische oder organisatorische Formen der privaten Schulen einzumischen (vgl. DÖRNER 2000: 11). Im Bereich der Vorschulerziehung sind „care“- und „education“- Einrichtungen wie in den beiden anderen untersuchten Ländern administrativ getrennt. „Care“ setzt sich in den Niederlanden zusammen aus „Family Day Care“, „child day-care centres“, „pre-school playgroups“, „out of school care centres“ und wird zu 50 % mit öffentlichen Geldern finanziert. Die restlichen 50 % der Kosten tragen die Eltern. Die Gebühren der sich in privater oder öffentlicher Trägerschaft befindenden Einrichtungen richten sich nach dem Einkommen der Familien (vgl. OECD 2001: 169).

Elementarbildung („education“) ist in den Niederlanden ein integratives Konzept zwischen Kindergarten und Grundschule. Mit dem Zusammenschluss der Grundschule („lager school“) mit den Kindergärten („kleuterschool“) im Jahre 1985 zu einer neuartigen Grund-

schule für Kinder zwischen 4-12 Jahren („Basisschule“) reagierte die niederländische Regierung auf die Überrepräsentation der Migrantenkinder in den Sonderschulen. Seitdem besuchen Kinder ab 4 Jahren den Kindergarten der Basisschule (95 % der Vierjährigen, 100% der Fünfjährigen (vgl. OBERHUEMER 1997: 198)). Die Einführung der Basisschule wird in der Literatur oft als die größte Operation des Schulsystems in der niederländischen Geschichte gesehen (vgl. NEUHAUS DE VRIES 2000: 49). Ziel und Ausführung des Unterrichts werden in einem an die Schule gebundenen „schoolwerkplan“ festgehalten. Die inhaltliche Ausgestaltung und Realisierung des Schulkonzepts liegt – wie bereits erwähnt – in der Verantwortung der einzelnen Schulen: Jede Schule hat die Aufgabe ihr eigenes Identitätsprofil zu entwickeln. Das „Basisschulgesetz“ von 1985 stellt lediglich ein Rahmengesetz dar, dass die Formulierung allgemeiner Zielsetzungen den Schulen nahe legt (vgl. NEUHAUS DE VRIES 2000: 55). Ausgangspunkt ist neben der ganzheitlichen Entwicklung der Kinder die Erziehung zur multikulturellen Gesellschaft (vgl. DREWS 1999: 46). Formal gesehen kennt die Basisschule keine Lehrpläne. Das Basisschulgesetz macht nur hinsichtlich der zu unterrichtenden Fächern Vorgaben: u.a. Niederländisch, Englisch, Ausdrucksfächer (Sprache, Zeichnen, Musik, Gestaltung, Spiel etc.) (vgl. WOONING 2004: 70). Für die jüngsten Kinder der Basisschule soll der Übergang in die Schule möglichst sanft verlaufen. Die erste halbe Stunde jedes Schultages verbringen die Kinder gemeinsam mit ihren Müttern. Lesen und Schreiben ist für die Vier- bis Sechsjährigen nicht obligatorisch, doch wird ihnen die Möglichkeit dazu gegeben, wenn sie es von sich aus wollen. Das Lesen- und Schreibenlernen findet in einem Klassenraum statt. Die Kinder können zudem am Computer arbeiten, wo sie mit Hilfe von Sprachprogrammen Buchstaben kennen lernen (vgl. SPIEWAK 2003: 1). Darüber hinaus erhalten die Kinder bereits in der flexiblen Eingangsphasen Aufgaben nach Hause, um die Lernzeit zu verkürzen. Für ausländische Familien stehen Übersetzungen der Lehrmaterialien in vier verschiedenen Sprachen zur Verfügung. Zweimal in der Woche wird Schülern mit Migrationshintergrund zusätzliche Stunden in ihrer Muttersprache angeboten. Die jüngeren Kinder gehen mindestens 22 Stunden pro Woche zum Unterricht, unterrichtet wird von 8.30 bis 12.00 Uhr und von 13.15 bis 16.00 Uhr außer Mittwochnachmittag. Schulpflicht beginnt in den Niederlanden erst mit 5 Jahren, doch besuchen 98.7 % der Vierjährigen bereits den Kindergarten der Basisschule (vgl. NIZW 2004: 1).

Die niederländische Bildungspolitik zeichnet sich durch die Bemühung aus, gleichen Bildungszugang für alle Bürger zu garantieren. Mit der Einführung der Basisschule sollten

vor allem Kinder mit anderer Muttersprache und Kinder aus sozial benachteiligten Familien zu 100 % erreicht werden. Zusätzlich richtete die Regierung flankierende Interventionsprogramme ein, die sozial benachteiligte Kinder gezielt auf den Schulanfang vorbereiten sollten. Dazu zählen: „Development programmes“ (z.B. „Steps“), „Parent support programmes“, „Play/ Instruction Programmes“ unter Aufsicht des „Ministry of Education, Culture & Science“ (z.B. „The Piramide Project“, „The Kaleidoscoop Project“ (vgl. OECD 1999: 25), „KEM“, „Stap rond“, „opstap renewed“ etc. (vgl. OECD 2000c: 1005f.). Diese Förderprogramme arbeiten nach folgenden Prinzipien: Kooperation mit den Eltern (z.B. Ausbildung der Eltern zu Multiplikatoren, die wiederum andere Eltern fortbilden), Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung, Dokumentation von Entwicklungsverläufen, Förderung der Erst- und Zweitsprache. Im Folgenden werden zwei Förderkonzepte vorgestellt, die nach Vorbild amerikanischer Präventivprogramme in den Niederlanden eingeführt wurden: zum einen das „Pyramid-Projekt“, zum anderen das „Opstapje-Programm“.

a.) Die „Pyramid- Methode“

Die „Pyramid-Methode“ ist ein Curriculum für die frühkindliche Erziehung für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Der holländische Bildungsexperte Jef van Kuyk hat dieses Konzept nach dem Leitgedanken „Früh anfangen, individuell fördern und mehrere Jahre dranbleiben“ entworfen. Dahinter steht die Intention, Lerndefizite rechtzeitig zu entdecken und Kinder früh mit der niederländischen Sprache zu konfrontieren (vgl. SPIEWAK 2003: 1). Die Methode besteht aus einem auf drei Jahre angelegten Lern- und Spielprogramm, das alle Entwicklungsbereiche gleichwertig fördert durch eine maximale Mischung aus Strukturvermittlung und Spiel (vgl. PYRAMID 2005:1). Zielgruppe sind Kinder mit anderer Muttersprachen, die sowohl in ihrem Erst- als auch in ihrer Zweispracherwerb unterstützt werden (vgl. OECD 2000c: 25). *Pyramid* besteht inhaltlich gesehen aus zwölf Büchern zu unterschiedlichen kindgerechten Themen, die alle 3 bis 4 Wochen wechseln. Die gemeinsame Erarbeitung eines Themas findet unter Verwendung von pädagogisch sinnvollen Holzmaterialien statt, deren Niveau sich mit zunehmendem Alter der Kinder steigert (vgl. PYRAMID 2005: 2). Mit *Pyramid* wird beim Kind ein Lernprozess angeregt, der sich kontinuierlich aufbaut und sich nach den kindlichen Entwicklungsbereichen „kognitive Intelligenz“, „emotionale Intelligenz“ und „physische Intelligenz“ richtet (vgl. SPIELRÄUME 2005:1). Weitere Charakteristika der Methode sind: Förderung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung, Elternbeteiligung, Organisations- und Strukturierungsinstrumente für

einen verbesserte Organisations- und Zeitplanung sowie ein Beurteilungssystem zur Feststellung der Lernfortschritte eines Kindes (vgl. SPIELRÄUME 2005: 1). Die Erzieherin hat die Aufgabe, im Umgang mit den Kindern eine Balance zu finden zwischen Gewährung von Selbstständigkeit und unterstützender Hilfe. Folgende Aspekte können als die vier Ausgangsbedingungen der Methode gesehen werden: „Initiative des Kindes“ (selbst entdecken, begreifen und erforschen), „Initiative der Erzieherin“ (Anregung, Motivation, Vorbildcharakter), „Nähe“ (Sicherheit durch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Erzieherin, Vorgaben von Strukturen und Regeln), „Distanz“ (Exploration im Spiel alleine oder mit anderen Kindern, Erweiterung des Vorstellungsvermögens) (vgl. PYRAMID 2005: 2). Was die Effektivität dieser Methode betrifft, so weisen unabhängige Studien Pyramide einen beträchtlichen Erfolg nach im Vergleich zu anderen Vorschulkonzepten, insbesondere in den Bereichen Sprach- und Denkentwicklung. *Pyramid* leistet für den nahtlosen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule einen bemerkenswerten Beitrag: Optimierung der ganzheitlichen frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Bildung, Minimierung des Vorbereitungsaufwands der Erzieherinnen, Beobachtung und Dokumentation der Fortschritte der kindlichen Entwicklung, optimierte Zusammenarbeit mit den Eltern, Unterstützung der Denk-, Sprach- und Rechenentwicklung (vgl. PYRAMID 2005:4). *Pyramid* ist in den Niederlanden landesweit anerkannt, viele vorschulischen Einrichtung und Basischulen haben die Methode in ihr schuleigenes Curriculum aufgenommen. Mittlerweile sind auch Pilotprojekte in Deutschland, USA und Japan angelaufen. Erfahrungsberichte sind bislang als sehr positiv zu werten.

b.) „Opstapje“

Zu den niederländischen Interventionsprogrammen gehört u.a. auch das „Opstapje-Programm - Schritt für Schritt“. Zielgruppe des Programms sind Familien mit Migrationshintergrund in schwierigen Lebenssituationen, deren erzieherische Kompetenzen und Selbsthilfepotenzial gestärkt und erweitert werden soll. Erklärtes Ziel ist des Weiteren die Erhöhung der Entwicklungs- und Bildungschancen der Kinder. *Opstapje* ist als Hausbesuchsprogramm konzipiert: Geschulte Laienhelferinnen (Hausbesucherinnen) besuchen wöchentlich die Familien, um entwicklungsförderliche Verhaltensweisen der Eltern im Alltag anzuregen und einzuüben. *Opstapje* steht in der Tradition der beschriebenen *Head Start*-Programme aus den USA und *HIPPY*-Programme aus Israel. Es basiert auf einem Frühförderkonzept, das versucht Entwicklungsdefizite von Kindern frühzeitig auszugleichen. Langfristig gesehen kann dadurch eine bessere Integration in der Grundschule bzw.

Basisschule erreicht werden. In den Niederlanden wird *Opstapje* seit mehr als 15 Jahren landesweit eingesetzt, es ist speziell orientiert an den Bedürfnissen der Migrantenkindern (vgl. SANN 2005: 19). Entsprechend sind die Arbeitsmaterialien und Bilderbücher in der jeweiligen Muttersprache verfasst. In Deutschland wurde *Opstapje* von Juni 2001 bis Mai 2003 als Modellprojekt in den Standorten Bremen und Nürnberg umgesetzt. Die Zielgruppe wurde im Vergleich zum niederländischen Modell um die Gruppe der sozial benachteiligten deutschen Kinder erweitert. In dem deutschen Projekt beginnt *Opstapje* mit Kindern ab 18 Monaten bis 3 Jahren, so dass die Kinder nach ihrem 3. Geburtstag gut vorbereitet in den Kindergarten wechseln können. Inhaltlich gesehen deckt sich das deutsche Programm mit den Prinzipien der niederländischen *Opstapje*-Konzeption. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung eines Kindes im Alter von 18 Monaten bis zu ca. 3 Jahren ein autonomer Prozess ist, der sich im Spiel sozialer Interaktion vollzieht, von der Bindung zwischen Kind und Eltern abhängt und durch kulturell bedingte Unterschiede beeinflusst wird. Im Mittelpunkt der inhaltlichen Zielsetzung steht die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion, die zur Stimulierung aller Entwicklungsbereiche positiv beitragen soll: körperliche und sensomotorische, kognitive sowie Sprach- und Begriffsentwicklung. Die soziale Interaktion findet im Spiel statt, das Erfahrung, Kommunikation, Symbolisierung und Sprache miteinander vereinen soll. Die Aufgabe der Eltern besteht in der Unterstützung des Kindes in seinen integrativen und kommunikativen Bedürfnissen und in seinem höheren Spracherwerb.

Die Hausbesucherin nimmt hinsichtlich der Prozessorientierung und Responsivität wie beim HIPPY- und „Rucksack“-Programm eine pädagogische Modellfunktion ein und leitet die Mutter zu responsiven Verhaltensweisen an: Mit dem Kind reden (vielfaches sprachliches Reagieren auf verbale und non-verbale Handlungen des Kindes: „Fragen stellen“, Gegenstände und deren Eigenschaften benennen), „das Kind ermuntern“ (verbale und non-verbale Bekräftigung von Aktivitäten), „der Reihe nach“ (die Handlung des Kindes initiieren, darauf eingehen und verbal oder non-verbal erweitern). Aufgabe der Hausbesucherin ist es, mit dem Kind zu spielen, die Mutter zur aktiven Teilnahme zu motivieren und darüber zu informieren, welche Bedeutung die Spielaktivitäten für die kindliche Entwicklung haben. Die Mutter lernt die von der Hausbesucherin modellhaft gezeigten Verhaltensweisen durch Beobachten, Zuhören und aktives Beteiligen zu übernehmen (vgl. SANN 2005: 19). Folgende Lernziele sollen durch die dialogische Abstimmung zwischen Kind und Mutter erreicht werden: Anregung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung durch

begleitendes Verbalisieren der gemeinsamen Spielaktivitäten sowie gezielte Übungseinheiten zur Begriffsbildung, vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit der physikalischen Umwelt durch die Bereitstellung pädagogisch sinnvoller und altersgemäßer Spielmaterialien wie Spielzeug, Bücher und Musik sowie Einbezug alltäglicher Haushaltsgegenständen in die Spielaktivitäten, Anregung der Spielentwicklung mit Hilfe eines abwechslungsreichen und altersgerechten Spielangebots in wöchentlich wechselnden Aktivitäten (vgl. SANN 2005: 26). Zu den Programmmaterialien gehören Spielmaterialien, Bilderbücher und Werkmappen. Die Hausbesucherin stellt die Materialien mit der Familie kostenlos zur Verfügung. Von besonderer Bedeutung sind zwölf programmeigene Bilderbücher, die speziell für Spielaktivitäten entwickelt worden sind. Das Spiel und das jeweilige Bilderbuch bilden eine Einheit. Weit mehr als die Hälfte der Spiele sind kombinierbar mit Materialien aus dem Haushalt: Sprachförderung zuhause muss nicht mit einem hohen finanziellen Aufwand verbunden sein. Zu allen Spielideen erhalten die Eltern zusätzlich Arbeitsblätter („Werkmappen“), auf denen die jeweilige Aktivität ausführlich beschrieben ist. Darüber hinaus beinhalten sie Erklärungen über den Fördergehalt der Aktivität und Hinweise, wie das Spiel korrekt umgesetzt und unterschiedlich gestaltet werden kann (vgl. SANN 2005: 37).

6. Lösungsansätze und Ausblick

Aus der vorliegenden Arbeit lässt sich zunächst die Erkenntnis ziehen, dass Deutschland zu wenig in sein Schulwesen und vor allem die entscheidenden ersten Bildungsjahren investiert. Wie die OECD-Studie „*Bildung auf einen Blick*“ aus dem Jahre 2005 ergab – auf der Grundlage von spezifischen Indikatoren will die OECD im Rahmen derartiger Untersuchungen einen Beitrag zur Entwicklung und Superversion von Bildungsreformen leisten – fielen die Bildungsausgaben Deutschlands in den Jahren 2002 und 2003 deutlich geringer als der OECD-Durchschnitt aus. Länder wie Dänemark, Island, Norwegen, Schweden und Belgien stellen für ihre Bildungssysteme die meisten öffentlichen Gelder bereit (über 6 % des BIP). Der Wert für Deutschland beträgt nur 4,4 %, damit erreicht Deutschland in Bezug auf seine Bildungsinvestitionen von 28 OECD-Staaten nur den 20. Platz. Dabei lässt sich feststellen, dass die Distribution der Bildungsausgaben in Deutschland nicht einheitlich vorgenommen wird. Unterzieht man die finanziellen Ausgaben pro SchülerIn einer genaueren Betrachtung, so fällt auf, dass beispielsweise auf den Primarbereich und Sekundarbereich I unterdurchschnittliche, im Tertiärbereich A (im Fachhochschul- und Universitätswesen) aber überdurchschnittliche Ausgaben kommen. Im Primarbereich betragen die finanziellen Mittel pro SchülerIn 4.537 US-\$ (2002), Deutschland liegt damit von 28 OECD-Staaten nur auf dem 19. Rang, dem internationalen Durchschnitt entspricht 5.313 US-\$. Diejenigen Länder, die die meisten finanziellen Mittel pro SchülerIn der Primarstufe freisetzen, sind Österreich, Schweden, Island, Italien, Norwegen, Dänemark, Schweiz, die Vereinigten Staaten und Luxemburg (zwischen 7.000 und 11.000 US-\$). Im Sekundarbereich I belaufen sich die Ausgaben pro SchülerIn auf 5.667 US-\$, dies entspricht in Relation zum Pro-Kopf-BIP 21%. Deutschland liegt damit wieder unter dem OECD-Durchschnitt von 23 %. Gut schneidet Deutschland dagegen im Tertiärbereich A ab. Das für Deutschland geltende Mittel übertrifft den OECD-Wert von 42% um zwei Punkte⁴¹ (vgl. OECD 2005).

Die ungleichen Prioritäten bei den Bildungsinvestitionen sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Jedoch bleibt festzustellen, dass insbesondere für den Primar- und Sekundarbereich I zu wenig finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Wie in Kapitel darge-

⁴¹ Dieser Wert hat nur Gültigkeit, wenn die beträchtlichen Ausgaben für Forschung und Entwicklung mit einberechnet werden. Ohne Forschungsanteil belaufen sich die Ausgaben pro SchülerIn in Relation zum Pro-Kopf-BIP auf 25%. Dieser Wert liegt deutlich unterhalb des OECD-Wertes von 34%.

stellt, werden diese Schulformen von der Mehrzahl der Migrantenkindern besucht. Angesichts der geringen Bildungsausgaben in diesen Schulbereichen überrascht es nicht, dass umfassende Sprachförderprogramme für diese SchülerInnengruppe immer noch eine Randerscheinung sind. Gleiches gilt für den Kindergarten. Die Kindergärten werden regional sehr unterschiedlich finanziert über Freie Träger oder Kommunen. Zu den Freien Trägern zählen kirchliche Träger, Institutionen der Freien Wohlfahrtspflege, Vereine und Elterninitiativen, aber auch zunehmend privatwirtschaftliche Träger. Der Exkurs zur Vorschulerziehung in anderen Ländern hat gezeigt, dass andere Staaten keine institutionelle Trennung zwischen Kindergarten und Grundschule vornehmen. Vielerorts sind die Kindertagesstätten in das Schulsystem integriert (z.B. Großbritannien, Schweden, USA, Finnland, Kanada, Australien etc.). In Vorschulklassen oder Schulkindergärten werden die Kinder auf das Lernen in der Grundschule vorbereitet und erhalten eine zusätzliche sprachliche Förderung. Da in diesen Ländern der Kindergarten der Grundschule direkt angeschlossen ist, wird auch mehr Konsistenz in den Bildungszielen und Bildungsinhalten erreicht. Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, hat die Mehrheit der OECD-Länder verbindliche Richtlinien hinsichtlich eines einheitlichen vorschulischen Curriculum eingeführt, die transitorischen Charakter haben. Wurde eben von keiner institutionellen Trennung von Kindergarten und Grundschule gesprochen, so lässt sich in diesen Ländern jedoch eine administrative Trennung von „education“ und „care“ erkennen (vgl. Kapitel 5). „Care“-Einrichtungen, die sich vorrangig der Betreuung von jungen Kindern widmen, und „education“-Einrichtungen, die einen eindeutigen Schulbezug mit entsprechenden Lernaktivitäten aufweisen, sind verschiedenen Trägern bzw. Ministerien unterstellt. Letztere sind staatlich subventioniert und in den meisten Fällen gebührenfrei. Sie umfassen außerdem Förderprogramme für sozial benachteiligte Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund. Diese administrative Trennung von „education“ und „care“ spiegelt sich auch in den Qualifikationsanforderungen für das Lehrpersonal in den Kindergärten wider. Für „education“-Einrichtungen ist in der Regel ein mehrjähriges Lehramtsstudium an einer Universität erforderlich, in „care centres“ und anderen Betreuungseinrichtungen wird keine spezielle Qualifikation erwartet.

Indem die oben genannten Länder deutlich mehr finanzielle Ressourcen für den vorschulischen Bereich freisetzen und diesen als einen gleichrangigen Teil ihres Bildungssystems anerkennen, tragen sie der in Kapitel 3 dargestellten Bedeutung früher Bildungsjahre Rechnung. Wie erläutert, beginnt man in Deutschland erst seit geraumer Zeit sich mit frühen Bildungsprozessen und der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern im Kindergarten auseinander zu setzen. In der Vergangenheit wurde es vor allem versäumt, Kindergarten-

kinder mit und ohne Migrationshintergrund adäquat auf die spezifischen Anforderungen des schulischen Schriftspracherwerbs vorzubereiten. Sprachliche Förderkonzepte, die die Erwerbsaufgabe der Migrantenkindern in angemessener Weise berücksichtigen, existieren nur in wenigen Einrichtungen. Wie PISA dargelegt hat, bilden sprachliche Fähigkeiten, insbesondere die Beherrschung des schriftsprachlichen Registers und entsprechende Lesekompetenzen, den Grundstock für höhere Qualifizierungen und Bildungserfolg. Angesichts der geringen Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern erscheint die Einführung von systematischen Sprachförderprogrammen wie das „Osnabrücker Sprachförderkonzept“, das „Kon-Lab“-Programm“ oder „Würzburger Trainingsprogramm“, deren Vorzüge in Kapitel 4.2.3 erläutert wurden, oder auch die von RÖBER/ STEIN (2003a, 2003b) entwickelten Sprachfördermaterialien mehr als dringlich. Dies bedingt freilich eine umfassende Umgestaltung des Kindergartens hin zu einem „Bildungsort“. Die Vorschulerziehung anderer Länder liefert ein hierfür geeignetes Modell. Für die Reformierung des Kindergartens wären meines Erachtens mehrere Teilschritte erforderlich:

- Bereitstellung staatlicher Mittel für den Elementarbereich,
- Abkehr von der in vielen Einrichtungen noch vorherrschenden „Schonraumpädagogik“ hin zu einer neuen „Lernkultur“,
- verstärkte sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund,
- Bereitstellung geeigneter Sprachförderprogramme nach den in Kapitel 4.2.5 genannten Qualitätskriterien (damit gemeint sind vor allem Sprachfördermaterialien, die den Kindern ermöglichen, die typischen syntaktischen und phonologischen Strukturen des Deutschen in Übungen und Spielen zu entdecken) sowie Einführung von (informellen) Instrumentarien zur Sprachstandserfassung, die an grammatischen Kategorien ausgerichtet sind,
- Anreicherung des Kindergartenalltags mit „Literacy-Events“ (vgl. Kapitel 3.4.2),
- Einbezug der Eltern in die Förderarbeit (vgl. Kapitel 5.1 „Family-Literacy“).

Damit der zukünftige Transformationsprozess des Kindergartens angestoßen und die oben genannten Aspekte realisiert werden können, müssen drei grundlegende Bedingungen erfüllt sein.

- a. Wichtige Integrationsbeiträge wie Sprachförderung oder verbesserte Ausbildungsmöglichkeiten für Migrantenkinder setzen voraus, dass die Bundesregierung, nachdem sie jahrzehntelang die Augen vor den Realitäten der „de-facto-Einwanderungssituation“ verschloss, sich ihres Einwanderungsstatus in vollem Maße bewusst wird und zu einer

effektiven und auf lange Zeit angelegten Integrationspolitik übergeht, die die Erhöhung der Bildungsbeteiligung von Migranten sowie ihre vermehrte politische und öffentliche Teilhabe zum Ziel hat. Allein aus wirtschaftlichen Gründen kann es sich Deutschland nicht leisten, dass eine große Gruppe von Migrantenjugendlichen auf lange Sicht keine berufliche Perspektive hat.

- b. Für eine mentale Neubewertung der frühen Bildung muss ferner Abstand von der hierzulande immer noch vorherrschenden „Ideologisierung der Kindheit“ genommen werden: *„Was als kindgemäß angesehen wird, das ist oft unterfordernd“* (ELSCHENBROICH 2001: 101). Vorbehalte gegenüber Belehrung und Verschulung sind das reformpädagogische Erbe des „Jahrhunderts des Kindes“, von dem sich die Elementarpädagogik zukünftig lossagen muss, wenn sie die Vorschulzeit als ideale Zeit zur Aneignung von Wissensstrukturen nicht ungenutzt verstreichen lassen will.
- c. Der letzte Gesichtspunkt betrifft die Ausbildungssituation von ErzieherInnen in Deutschland. Um die Bildungsarbeit im Kindergarten zu verbessern, muss auch in die Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen investiert werden. Erste Schritte in diese Richtung wurden beispielsweise in Baden-Württemberg im Rahmen eines von der Landesstiftung geförderten Projekts *„Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder!“* im Jahre 2005 gemacht⁴². In Anbetracht der Tatsache, dass die Ausbildung des frühpädagogischen Personals in fast allen anderen OECD-Nationen an Hochschulen erfolgt und damit auch eine finanzielle sowie gesellschaftliche Aufwertung des ErzieherInnenberufs verbunden ist, stellt sich die Frage, ob auch in Deutschland die Ausbildung der Fachkräfte im Kindergarten in den Verantwortungsbereich der Universitäten übergeben werden sollte. Dies wäre auch vor dem Hintergrund der in Deutschland nur wenig entwickelten frühpädagogischen Forschung wünschenswert.

Abschließend bleibt zu sagen, dass man derzeit sicherlich von „Bewegungen“ im Bildungssystem sprechen kann, insbesondere im Elementarbereich scheint sich eine Reformierung anzudeuten. Dafür sprechen beispielsweise die von den Ländern entwickelten Bildungs- und Orientierungsplänen. Dennoch ist davon auszugehen, dass viele Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsarbeit im Kindergarten, die derzeit in den Medien heiß dis-

⁴² Im Rahmen dieses Projekts hat die „Landesstiftung Baden-Württemberg“ Maßnahmen zur Qualifizierung von MultiplikatorInnen durchgeführt. Die MultiplikatorInnen sollen die Sprachförderkräfte in ihren Einrichtungen fachlich begleiten und ihnen als KoordinatorInnen und BeraterInnen zur Seite stehen. Im Jahr 2005 wurde eine derartige Qualifizierungsmaßnahme an der PH Freiburg unter der Leitung von Prof. Dr. Röber erfolgreich durchgeführt.

kutiert werden, genauso schnell wieder aus dem Blickfeld der Bildungspolitik geraten werden, wie sie gekommen sind. Dass eine Reformierung des deutschen Elementarbereichs notwendig ist, liegt auf der Hand. Welche Bedingungen es für dieses Vorhaben zu schaffen gilt, wurde an dieser Stelle nochmals zusammengefasst. Es bleibt abzuwarten, welche bildungspolitischen Forderungen sich letztendlich in der Praxis durchsetzen werden. Angesichts der aktuellen Hektik in der Bildungsdiskussion lässt sich diesbezüglich keine gesicherte Prognose stellen.

Literaturverzeichnis

- ADOLPH, PETRA (2003): Sprachförderung im Kindergarten. Das Konzept der Landesregierung Baden-Württemberg. Schnellschuss und nix begriffen. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/919.html> (Abrufdatum: 25.02.06).
- AMELANG, MANFRED, ZIELINSKI, WERNER (1997): Psychologische Diagnostik und Intervention. 2. Aufl.. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- APELTAUER, ERNST (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (= Sonderheft; 1). Flensburg: Univ. Flensburg.
- APELTAUER, ERNST (2002): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache; 15). Berlin/ München: Langenscheidt.
- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung (= Ergebnisse des Forum Bildung; 2). Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung.
- ARTELT, CORDULA, BAUMERT, JÜRGEN, JULIUS-MCELVANY, NELE, PESCHAR, JULES (2004): Das Lernen lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.
- ARTELT, CORDULA (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. URL: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf (Abrufdatum: 02.06.06).
- AUERNHEIMER, GEORG (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. Aufl.. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- AUERNHEIMER, GEORG, BLUMENTHAL, VIKTOR V., STÜBIG, HEINZ, WILLMANN, BODO (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster/ New York: Waxmann.
- AUERNHEIMER, GEORG (1994): Das Anderssein ist kein Thema. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 4, S. 13-14.
- BADE, KLAUS J., BOMMES, MICHAEL (2000): Migration und politische Kultur im „Nicht-Einwanderungsland“. In: Bade, Klaus J., Münz, Reiner (Hrsg.): Migrationsreport. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/ New York: Campus Verlag, S. 163-204.
- BADE, KLAUS J. (1993): Paradoxon Bundesrepublik. Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.): Deutsche im Ausland. Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. 3. Aufl.. München: Beck.
- BARBOUR, STEPHEN, STEVENSON, PATRICK (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

- BASIC SKILL AGENCY (2003): Parents and their children. The international effect of poor basic skills. London: Basic Skill Agency.
- BAUR, KONSTANZE (2004): Konzeption eines kognitiven Lernprogramms für Vorschulkinder aus Migrantenfamilien am Beispiel des Programs for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) (= Diplomarbeit am FB 4 der Fachhochschule, hect.). Frankfurt.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (Hrsg.) (1996): Elternmitarbeit. Auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft. München: Selbstverlag.
- BARTNITZKY, HORST (2000): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIEN UND FRAUEN, STAATSMINISTERIUM FÜR ERZIEHUNG (2003): Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Grundschule. URL: http://www.ifp-bayern.de/cms/BEP_Endfassung.pdf (Abrufdatum: 05.06.06).
- BERICHT DER INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG (2005): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der AusländerInnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. URL: http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Lagebericht_2005_TeilII.pdf (Abrufdatum; 07.06.06).
- BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2005): Bildung für Berlin. Schulgesetz für das Land Berlin. URL: http://www.senbjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/schulgesetz/schulgesetz_21092005.pdf (Abrufdatum: 25.02.06).
- BERLINER SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2004): Pressemitteilung vom 11.10.2004. URL: www.kindertagesbetreuung.de/K489.html (Abrufdatum: 06.06.06).
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA / KASSIS, WASSILIS / SCHNEIDER, HANSJAKOB (2004): Literale und mediale Sozialisation. Übereinstimmung und Abweichung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea, Kassis, Wassilis, Sieber, Peter (Hrsg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim: Juventa, S. 23-39.
- BILDUNGSPORTAL NRW (2005): Sprachstandsfeststellung bei der Anmeldung zur Grundschule. URL: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/index.html> (Abrufdatum: 10.05.06).
- BIRKNER, Karin (2002): Wörter in der Gruppe. Zur Soziolinguistik der Wörter. In: Dittmann, Jürgen, Schmidt, Claudia (Hrsg.): Über Wörter. Freiburg im Breisgau: Rombach, S. 233-258.
- BLOOMFIELD, LEONARD (1965): Language (= Nachdruck der Ausgabe New York 1933). London: Allen & Unwin.

- BOOS-NÜNNING, URSULA, HOHMANN, MANFRED, REICH, HANS H. (1976): Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder (= Studien zur Kommunalpolitik; 14). Bonn: Eichholz.
- BREDEL, URSULA (2005): Sprachstandsmessung. Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, S. 77-119.
- BREITENBACH, ERWIN (2003): Förderdiagnostik. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Praxis. Würzburg: Ed. Bentheim.
- BREITKOPF, TANRIS (2002): „Eis“ zu sagen ist einfacher als „dondurma“. In: Jugendhilfe-report, Heft 2, S. 17- 19. URL: www.jakobspilger.lvr.de/FachDez/Jugend/Publikationen/Jugendhilfe-Report/Archiv/schwerpunkt6.pdf (Abrufdatum: 01.06.06).
- BREUER, HELMUT, WEUFFEN, MARIA (2002): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schulingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Basel: Beltz.
- BREUER, HELMUT, WEUFFEN, MARIA (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schulingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung (= Beltz-Taschenbuch; 79). Weinheim/ Basel: Beltz.
- BROOKS, GREG, HARMAN, JOHN, HUTCHISON, DOUGAL, KENDALL, SALLY, WILKIN, ANNE (1996): Family Literacy Works. The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programms. London: Basic Skill Agency.
- BRÜGELMANN, HANS, BRINKMANN, ERIKA (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodischen Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle Verl.
- BRÜGELMANN, HANS, BRINKMANN, ERIKA (1993): IDEEN-KISTE Schriftsprache. 4. Aufl. Hamburg: vpm.
- BRUNER, JÉRÔME SEYMOUR (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern/ Stuttgart: Huber.
- BUCHER, PRISKA (2004): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule und Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Univ. Diss.
- BUCHHORN, INGRID (2001): Die Legasthenie-Diagnostik durch den Schulpsychologen. In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.): Legasthenie erkennen, verstehen, fördern (= Beiträge zum Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie; 13). Bochum: Winkler, S. 159-178.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2005): Der Einfluss von Zuwanderung auf die deutsche Gesellschaft. Deutscher Beitrag zur Pilotforschungsstudie „The Impact of Immigration on Europe's Societies“ im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks“. Forschungsbericht 1. URL: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/interne/fb1-einfluss-zuwanderung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/fb1-einfluss-zuwanderung.pdf> (Abrufdatum: 12.07.06).

- CARR, Margaret (2001) Assessment in early childhood settings. Learning stories. London: Paul Chapman.
- CHOMSKY, NOAM (1972): Die formale Natur der Sprache. In: Lenneberg, Eric H. (Hrsg.): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 483-539.
- CHOMSKY, NOAM (1973): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CLARKE-STEWART, ALISON (1998): Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: Fthenakis, Wassilios, Textor, Martin (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim: Beltz.
- COLBERG-SCHRADER, HEDI, KRUG, MARIANNE, PELZER, SUSANNE (1991): Soziales Lernen im Kindergarten. München: Kösel.
- CORDER, STEPHEN PIT (1974): The significance of learners' errors. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, S. 19-30.
- CORDER, STEPHEN PIT (1967): The visual element in language teaching. 2. Aufl.. London: Longman.
- DECASPAR, ANTHONY J., SPENCE, MELANIE J. (1986): Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. In: Infant Behavior & Development, Heft 9, S. 133-150.
- DECASPAR, ANTHONY J., FIFER, WILLIAM P. (1980): Of human bonding. Newborns prefer their mother's voices. In: Science, Heft 208, S. 1174-1176.
- DEHN, MECHTHILD, HÜTTIS-GRAF, PETRA (2006): Zeit für die Schrift. Beobachtung und Diagnose. Band 2. Berlin: Cornelson.
- DEHN, MECHTHILD, SJÖLIN, AMELIE (1996): Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 1141-1153.
- DEIMANN, PIA, KASTNER-KOLLER, URSULA (2000): Testbesprechung. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 2, S. 108-111.
- DEPARTEMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000): Curriculum Guidance for the Foundation Stage. URL: http://www.surestart.gov.uk/_doc/P0000479.pdf (Abrufdatum: 10.08.05)
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich. Stuttgart: Klett.

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1971): Strukturplan für das Bildungswesen. 3. Aufl.. Stuttgart: Klett.
- DIEHL, ERIKA, ALBRECHT, HELGA, ZOCH, IRENE (1991): Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems (= Germanistischer Linguistik; 114). Tübingen: Niemeyer.
- DIEHM, ISABELL, RADTKE, FRANK-OLAF (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart/ Berlin/ Köln: Kohlhammer.
- DIGEST, Eric (2005): The Shifting Kindergarten Curriculum. URL: <http://www.ericdigest.org/pre-928/shifting.htm> (Abrufdatum: 22.06.05).
- DITTMANN, JÜRGEN (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen (= Beck'schen Reihe; 2300). München: Beck.
- DÖRNER, KATRIN (2000): Ethnische Minderheiten im niederländischen Schulwesen. URL: www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/magister/doerner.doc (Abrufdatum: 14.08.05).
- DREWS, URSULA, VAN DER ZANDEN, HUUB (1999): Eine Schule, die sich am Kind orientiert. Basisschool in den Niederlanden. In: Kunze, Ingrid (Hrsg.): Schulporträts aus didaktischer Perspektive. Bilder von Schulen in England, in den Niederlanden und in Dänemark. Weinheim: Beltz, S. 121-159.
- DULAY, HEIDI, BURT, MARINA K. (1974) You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, S. 95-123.
- DUMMER-SMOCH, LISA (2001): Frühe Diskrepanzdiagnose oder Screening der phonologischen Bewusstheit. In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.): Legasthenie erkennen, verstehen, fördern (= Beiträge zum Fachkongress des Bundesverbandes Legasthenie; 13). Bochum: Winkler, S.119- 134.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2004): Einführung in die Schriftlinguistik. 2. Aufl.. (= Studienbücher zur Linguistik; 8). Wiesbaden: VS.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2002): Einführung in die Schriftlinguistik (= Studienbücher zur Linguistik; 8). Wiesbaden: VS.
- EARLY HEAD START (2001): Linguistic Diversity and early Literacy. Serving culturally diverse families in Early Head Start. URL: <http://www.ehsnrc.org/pdf/TA5.pdf> (Abrufdatum: 10.08.05)
- EHLICH, KONRAD (2005a): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg (= Förmig Edition; 1). München/ Berlin: Waxmann, S. 33-50.

- EHLICH, KONRAD (2005b): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, S. 11-75.
- ELSCHENBROICH, Donata (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. 5. Aufl.. München: Goldmann.
- FELIX, SASCHA W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München: Wilhelm Fink Verlag.
- FRIED, LILIAN (2005a): Spracherfassungsverfahren für Kindergarten und Schulanfänger. In: Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg (= Förmig Edition; 1). München/ Berlin: Waxmann, S. 19-32.
- FRIED, LILIAN (2005b): Sprachwissenschaftlich begutachtet. Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Jampert, Karin, Best, Petra, Guadatiello, Angela, Holler, Doris, Zehnbauer, Doris (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar: das Netz, S. 56-73.
- FRIED, LILIAN (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. URL: http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (Abrufdatum: 31.01.06)
- FTHENAKIS, WASSILIOS E. (2000): Die (gekonnte) Inszenierung einer Abrechnung. Zum Beitrag von Jürgen Zimmer. In: Fthenakis, Wassilios E., Textor, Martin R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten (= Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung; 3). Weinheim/ Basel: Beltz, S. 115-131.
- FTHENAKIS, WASSILIOS E.: Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS, S. 387-402.
- FOERSTER, BARBARA (2004): HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters). URL: <http://www.stadtteilarbeit.de/seiten/projekte/berlin/hippy.htm> (Abrufdatum: 06.07.06)
- GÖLITZER, SUSANNE (2005): Lesesozialisation. In: Lange, Günter (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, S. 202-225.
- GOGOLIN, INGRID, NEUMANN, URSULA, ROTH, HANS-JOACHIM (2003a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 107). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung.
- GOGOLIN, INGRID (2003b): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.):

- Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (= Interkulturelle Studien; 16). Opladen: Leske + Budrich, S. 33-50.
- GOGOLIN, INGRID, NEUMANN, URSULA, ROTH, HANS-JOACHIM (2001): Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase“. URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html> (Abrufdatum: 23.2.06).
- GOGOLIN, INGRID, NEUMANN, URSULA (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/ New York: Waxmann-Verlag.
- GOMOLLA, MECHTHILD, RADTKE, FRANK-OLAF (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- GOSWAMI, USHA (2001): So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. Bern: Verlag Hans Huber.
- GRAF, PETER (1989): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. In: Tumat, Alfred J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Konzeption und Unterricht. Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Schneider, S. 107-149.
- GRIESE, HARTMUT M. (1984): Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläsernde Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Leverkusen: Leske Verlag + Budrich, S. 43-58.
- GRIMM, HANNELORE (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen, Ursache, Diagnose, Intervention, Prävention. 2. Aufl.. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- GRIMM, HANNELORE (1990): Über den Einfluss der Umweltsprache auf die kindliche Sprachentwicklung. In: Neumann, Klaus, Charlton, Michael (Hrsg.): Spracherwerb und Mediengebrauch. Tübingen: Gunter Narr, S. 99-111.
- GLÜCK, HELMUT (Hrsg.) (2000): Metzler Lexikon Sprache. 2. Aufl.. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- GLUMPLER, EDITH (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte. Berlin: Cornelsen.
- GÜNTHER, BRITTA, GÜNTHER, HERBERT (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim/ Basel: Beltz.
- HALL, T. ALAN (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin: de Gruyter.
- HAMBURGER, FRANZ (1996): `Identität` und interkulturelle Erziehung. In: Gogolin, Ingrid, Krüger-Potratz, Marianne, Meyer, Meinert A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Leske + Budrich: Opladen, S. 127-149.

- HARMGARTH, FRIEDERIKE (1999) (Hrsg.): Das Lesebarometer. Lesen und Umgang mit Büchern in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme von Erwachsenen und Kindern 1995-1997. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- HARTMANN, ERICH (2002): Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Schlussbericht zum Forschungsprojekt (1997-2001). Freiburg: Sprachimpuls.
- HEAD START BULLETIN (2000): Curriculum in Head Start. Issue No. 67. URL: <http://www.headstartinfo.org/pdf/finalcurriculum.pdf> (Abrufdatum: 12.08.05).
- GRÄSEL, CORNELIA, GUTENBERG, NORBERT, PIETZSCH, THOMAS, SCHMIDT, ELKE (2003): Hören, Lauschen, Lernen. Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zu Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt der Universität des Saarlandes. URL: www.uni-saarland.de/fak5/graesel/forschung/hll2.pdf (Abrufdatum: 09.07.06).
- HASSELHORN, MARCUS, SCHNEIDER, WOLFGANG, MARX, HARALD (2000): Früh-, Förder- und Differentialdiagnostik von Leserechtschreibschwierigkeiten. Eine Einführung. In: Hasselhorn, Marcus, Schneider, Wolfgang, Marx, Harald (Hrsg.): Diagnostik von Leserechtschreibschwierigkeiten (= Test und Trends; 1). Göttingen/ Bern: Hogrefe, S. 1-7.
- HENNON, ELISABETH, HIRSH-PASEK, KATHY, MICHNICK GOLINKOFF, ROBERTA (2000): Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung (= Enzyklopädie der Psychologie. Theorie und Forschung. Sprache; 3). Göttingen/ Bern: Hogrefe, S. 41- 103.
- HIRSH-PASEK, KATHY (1998): The origins of grammar. Evidences from early Language Comprehension. Cambridge/ Mass.: MIT Press.
- HOBUSCH, ANNA, LUTZ, NEVIN, WIEST, UWE (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder. Horneburg: Perser Verlag.
- HÖHLE, BARBARA (2005): Der Einstieg in die Grammatik. Spracherwerb des ersten Lebensjahres. In: Forum Logopädie, Heft 6, S. 16-21.
- HÖLSCHER, PETRA (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart: Klett.
- HOTULAINEN, RISTO (2003): Does the Cream always rise to the top? Correlations between pre-school academic Giftedness and Perceptions of self, academic Performance and Career Goals, after nine years of Finnish comprehensive Schooling. Joensuu: Joensuu yliopisto.
- HOVESTADT, GERTRUD, KESSLER, NICOLE (2004): Weichenstellung nach Pisa 2004. Fortschreibung der Recherchen in den deutschen Bundesländern. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary6038/Weichenstellungen_2004.pdf (Abrufdatum: 23.02.06).

- HUBERT, MICHEL (1998): Deutschland im Wandel. Geschichte der deutschen Bevölkerung seit 1815 (= Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte; 146). Stuttgart: Steiner.
- HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT CANADA (1998): Growing Up in Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Ottawa/ Ontario: Human Resources Development.
- HUNN, KARIN (2005): „Nächstes Jahr kehren wir zurück...“ Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik (= Neue Forschungen zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts; 11). Göttingen: Wallstein Verlag.
- HURRELMANN, BETTINA (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen und Funktionen. Weinheim; Juventa, S. 275-287.
- HURRELMANN, BETTINA (1997): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Garbe, Christine, Graf, Werner, Rosebrock, Cornelia, Schön, Erich (Hrsg.): Lesen im Wandel. Lüneburg: Universität Lüneburg, S. 125-147.
- ISENMANN, DOMINIQUE (2005): Home instruction of parents of preschool youngsters. Chancen und Grenzen eines häuslichen Interventionsprogramms (= Diplomarbeit in Pädagogik, hect.). Bamberg.
- JAMPERT, KARIN, BEST, PETRA, GUADATIELLO, ANGELA, ZEHNBAUER, ANNE, HOLLER, DORIS (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Berlin: Das Netz.
- JAMPERT, KARIN (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern (= DJI-Reihe Kinder; 10). Opladen: Leske + Budrich.
- JANSEN, HEINER, MANNHAUPT, GERD, MARX, HARALD, SKOWRONEK, HARALD (2002): BISC. Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten. 2. Aufl.. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe.
- JEUK, STEFAN (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Ludwigsburgersche Diss.. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- KLANN-DELIUS, GISELA (1999): Spracherwerb. Eine Einführung (= Sammlung Metzler; 321). Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- KLEIN, WOLFGANG (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl.. Frankfurt am Main: Hain.
- KLOSTER DENKENDORF (Fortbildungsstätte der Evangelischen Landeskirche in Baden-Württemberg) (o.J.): „... da haben wir gewusst, wie deutsch geht“. Sprachhilfe für ausländische Kinder und Aussiedlerkinder nach dem Denkendorfer Modell. o.O.: o.V.

- KNAPP, WERNER (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache (= Reihe Germanistische Linguistik; 185). Tübingen: Niemeyer.
- KNAUFF, TASSILIO (2003a): Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule. Notwendigkeit, Probleme, Perspektiven. In: Textor, M.: Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: www.kindergartenpaedagogi.de/1056.html (Abrufdatum: 12.08.06).
- KNAUFF, TASSILIO (2003b): Dokumentation als zentrales Element in der Reggio-Pädagogik. In: Textor, M.: Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1059.html (Abrufdatum: 05.06.06).
- KNÖRZER, WOLFGANG, GRASS, KARL (2000): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 5. Aufl.. Weinheim/ Basel: Beltz.
- KÖCHER, RENATE (1988): Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten (= Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels; 63). Frankfurt am Main: Buchhändler Verein.
- KORNMANN, REIMER (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (= Interkulturelle Studien; 16), S. 81-95.
- KOSTYUK, NATALIA (2004): Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder (= Philologia; 69). Freiburger Diss.. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- KUHS, KATHARINA (1989): Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Narr.
- KÜHN, HEINZ (1979): Stand und Weiterentwicklung der Integration ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung (Kühn Memorandum). Bonn.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK)/ JUGENDMINISTERKONFERENZ (JMK) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung der Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13.14/05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. URL: http://www.kmk.org/aktuell/Zusammenarbeit%20von%20Schule%20und%20Jugendhilfe_BS_JMK_KMK.pdf (Abrufdatum: 21.04.06).
- KUNZE, HANS-REINER, GISBERT, KRISTIN (2005): Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In: BMBF (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung (= Bildungsreform; 16). Bonn: BMBF, S. 20-117.
- KÜSPERT, PETRA (2001): Wie Kinder leicht lesen und schreiben lernen. Neue Strategien gegen Legasthenie. Ratingen: Oberstebrink.

- KÜSPERT, PETRA, SCHNEIDER, WOLFGANG (1999): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- KÜSPERT, PETRA (1999): Wie Kinder leicht lesen und schreiben lernen. Neue Strategien gegen Legasthenie. Ratingen: Oberstebrink Verlag.
- LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG (2003): Sprachförderung im Vorschulalter und in der Grundschule. Drucksache 13/1665, 13.02.2003. Stuttgart.
- LEGGEWIE, CLAUS (2000): Integration und Segregation. In: Bade, Klaus J., Münz, Rainer (Hrsg.): Migrationsreport 2000. Fakten, Analysen, Perspektiven. Bonn: Frankfurt/Main: Campus Verl., S. 85-107.
- LENNEBERG, ERICH H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Die formale Natur der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LEBMÖLLMANN, ANNETTE (2006): Raus mit der Sprache. In: Zeit-Wissen 01/2006. URL: http://zeus.zeit.de/text/zeit-wissen/2006/01/Spracherwerb_Titel.xtm (Abrufdatum: 16.06.06).
- LINKE, ANGELIKA, NUSSBAUMER, MARKUS, PORTMANN, PAUL R. (2004): Studienbuch Linguistik. 5. Aufl.. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LIST, GUDULA (2005): Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In: Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg (= Förmig Edition; 1). München/Berlin: Waxmann, S. 51-57.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob, Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 2. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh, S. 122-132.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Hölscher, Petra: Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart: Klett, S. 73-93.
- LUNDBERG, INGVAR, FROST, JORGEN, PETERSEN, OLE-PETER (1988): Effects of an extensive Program for stimulating phonological Awareness in preschool Children. In: Reading Research Quarterly, Heft 23, S. 263-284.
- MAAS, UTZ, MEHLEM, ULRICH (2004) Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland (= Materialien zur Migrationsforschung; 1). Abschlussbericht des von der Stiftung Volkswagenwerk 1999 - 2002 am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück geförderten Forschungsprojekts. Osnabrück: IMIS.
- MAAS, UTZ, MEHLEM, ULRICH (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern (= IMIS-Beiträge; 21). Osnabrück: IMIS.

- MAAS, UTZ, SELMY, EL-SAYED, AHMED, MOSTAFA (2000): Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs. Deutsch-Arabisch. Arabisch-Deutsch. Kairo: DAAD.
- MAAS, UTZ (1999): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen (= Studienbuch zur Linguistik; 2). Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- MAAS, UTZ (1992): Grundzüge der deutschen Orthografie (= Reihe Germanistische Linguistik; 120). Tübingen: Niemeyer.
- MANDLER, JEAN MATTER (1998): Representation. In: Damon, William (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, Perception and Language. New York: Wiley, S. 255-308.
- MEHLEM, ULRICH (1998): Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund (= Europäische Hochschulschriften; 21). Berliner Diss.. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien: Peter Lang Verlag.
- MEHRLÄNDER, URSULA (1984): Ausländerpolitik und ihre sozialen Folgen. In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläsernde Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Leverkusen: Leske Verlag + Budrich, S. 89-102.
- MERKEL, JOHANNES (2005): Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1296.html> (Abrufdatum: 26.02.06).
- MERTENS, JÜRGEN (o.J.): Der Schrift als Weg und Ziel beim frühen Fremdsprachenlernen am Beispiel von Englisch, Französisch, Deutsch. URL: www.dasan.de/refo7/archiv/2005/Vortragstext_Bariloche_Schrift.doc (09.08.06).
- LAEWEN, HANS-JOACHIM, NEUMANN, KARL, ZIMMER, JÜRGEN (Hrsg.) (1997): Der Situationsansatz. Vergangenheit und Zukunft. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- MILITZER, RENATE, FUCHS, RAGNHILD, DEMANDEWITZ, H. (2001): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MILLER, PATRICIA H. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg/ Berlin/ Oxford: Spektrum.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. URL: <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf> (Abrufdatum: 25.01.06).
- MINISTERIUM FÜR FRAUEN, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT UND MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW (2002): Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich.

- URL: <http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/sprache/richtlsprafoerd.pdf> (Abrufdatum: 01.03.06)
- MORROW, LESLEY MANDEL, TRACEY, DIANE H., MAXWELL, CATERINA MORCORE (Hrsg.) (1995): A Survey of Family Literacy in the United States. Newark, DE: International Reading Association.
- NEUHAUS-DE VRIES, ELISABETH JOHANNA (2000): Die Bedeutung und Förderung des Zelfständig Werken in der niederländischen Basisschule. Dortmund: Univ. Diss.
- NEW, REBECCA S. (2004): Kultur und Curriculum. Reflexionen über entwicklungsangemessene Praxis in den USA und Italien. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS, S. 31-55.
- NICKEL, SVEN (2006): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. Manuskriptfassung. Erscheint in: Graf, Ulrike, Mose-Opitz, Elis (Hrsg.): Diagnose und Förderung am Schulanfang. URL: http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Nickel_-_Beobachtung_Literacy.pdf (Abrufdatum: 26.05.06).
- NICKEL, SVEN (2005): Literacy beginnt in der Familie. Family Literacy - eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, Bernhard & Sasse, Ada (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 179-188.
- NICKEL, SVEN (2004): Family Literacy. Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro, Carle, Ursula (Hrsg.). Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule (= Reihe Entwicklungslinien und Forschungsbefunde der Grundschulpädagogik; 2) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 71-83.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2003): Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes zehn Monate vor der Einschulung. URL: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C17578995_L20.pdf (Abrufdatum: 31.07.06).
- NIEKE, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag (= Schule und Gesellschaft; 4). 2. Aufl.. Opladen: Leske + Budrich.
- NIEKE, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag (= Reihe Schule und Gesellschaft; 4). Opladen: Leske + Budrich.
- NIEKRAWITZ, Clemens (1990): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand (= Oldenburger Forschungsbeiträge zur interkulturellen Pädagogik; 2). Oldenburg: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. URL: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf (Abrufdatum: 27.1.06)

- NLSCY (1996): Growing up in Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. StatCan: Ottawa.
- NIZW (2003): Factsheet. Parenting Support in the Netherlands. URL: <http://www.nizw.nl/Docs/English/Factsheet%20Parenting%20support%20dec%202003.pdf> (Abrufdatum: 14.08.05).
- OBERHUEMER, PAMELA (2004): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS, S. 359-382.
- OBERHUEMER, PAMELA (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim: Beltz.
- OECD (2005): Bildung auf einen Blick 2005. OECD Briefing Notes für Deutschland. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/21/12/35344382.pdf> (Abrufdatum: 06.08.06).
- OECD (2001): Starting strong. Early childhood education and care. Paris: OECD.
- OECD (2000a): OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in the United States of America. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/33/2535075.pdf> (Abrufdatum: 25.06.05)
- OECD (2000b): OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in the United Kingdom. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/32/2535034.pdf> (Abrufdatum: 29.06.05)
- OECD (2000c): Early Education and Care Policy in the Netherlands. Background Report to the OECD-Project. URL: www.oecd.org/dataoecd/48/54/76092.pdf (Abrufdatum: 29.06.05)
- OECD (2000d): Early Childhood and Care Policy. Canada Country note. URL: <http://www.ehsnrc.org/pdf/TA5.pdf> (Abrufdatum: 15.06.05)
- OECD (1999): OECE Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in the Netherlands. URL: www.oecd.org/dataoecd/52/28/2534828.pdf (Abrufdatum: 29.06.05)
- OERTER, ROLF (1999): Theorien zur Lesesozialisation. Zur Ontogenese des Lesens. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. (= Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur; 10). Tübingen: Niemeyer, S. 29-55.
- OTT, MARGARETE (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob, Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Band. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh, S. 193-207.
- PAPADOPOULOS, DIMITRIS (1999): Lew S. Wygotski. Werk und Wirkung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

- PENNER, ZVI (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Forschung für die Praxis. Berg: Kon-lab.
- PINKER, STEVEN (2000): Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg/ Berlin: Akademischer Verlag.
- PINKER, STEVEN (1996): Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler.
- PIRLS (2002): PIRLS 2001 Encyclopedia. A Reference Guide to Reading Education in the Countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study. URL: <http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/encyclopedia.pdf> (Abrufdatum: 26.05.05)
- PISCHNER, EVELYN (1989): Untersuchungen in einem Verfahren zur Frühdiagnostik schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten. In: Heilpädagogische Forschung, Heft 2, S. 88-91.
- POCHERT, ANDREAS (2000): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. 2. Aufl.. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- PREISSING, CHRISTA, HELLER, ELKE, LEHMANN, REINER, LEUTNER, DETLEV, NEUBRAND, MICHAEL, PEKRUN, REINHARD, ROST, JÜRGEN, SCHIEFELE, ULRICH, ROLFF, HANS-GUNTER (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz.
- PRENZEL, MANFRED, BAUMERT, JÜRGEN, BLUM, WERNER, KÖPNIK, JANA (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- PROTT, ROGER (2004): Vielfalt unter einem Dach. In: Welt des Kindes, Heft 1, S. 8-11.
- RADTKE, FRANK-OLAF, GOMOLLA, MECHTHILD (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz. Leske + Budrich: Opladen.
- REICH, HANS (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob, Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh, S. 914-923.
- REICH, HANS, ROTH, HANS-JOCHEN (2003): HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- REICH, HANS: (1994): Interkulturelle Pädagogik. Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 9-27.
- ROBINSONS, SAUL B. (1971): Bildungsreform als Revision des Curriculums. 3. Aufl.. Neuwied: Luchterhand.

- RÖBER, CHRISTA, FUCHS, MECHTHILD (2006): Rechtschreiben im Rhythmus der Musik. Lieder für den Schriffterwerb. 2. Aufl.. Freiburg: PH Freiburg.
- RÖBER, CHRISTA (2004a): Schriffterwerb. In: Knapp, Karlfried, Antos, Gerd, Becker-Mrotzek, Michael, Deppermann, Arnulf, Göpfwich, Susanne, Grabowski, Joachim, Klemm, Michael, Villinger, Claudia (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen/ Basel: A. Francke.
- RÖBER, CHRISTA (2004b): Die Berücksichtigung des kindlichen Sprachwissens für den Schriftspracherwerb. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen (= Schriftenreihe der PH Heidelberg; 45). Heidelberg: Beltz, S. 129-144.
- RÖBER, CHRISTA, STEIN, MAREIKE (2003a): Spiele für Wortforscher. Freiburg.
- RÖBER, CHRISTA, STEIN, MAREIKE (2003b): Spiele zum Aufbau von Sätzen im Deutschen. Freiburg.
- RÖBER, CHRISTA (1998): Mut zum Abstrahieren. Das Angebot von orthografischen Strukturierungen beim Lesen- und Rechtschreiblernen in der Grundschule und seine Annahme durch die Kinder. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): ... ich kann da nix! Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, S. 137-158.
- RÖBER, CHRISTA, STEINHAUSER, ULRIKE (o.J.): Der Erwerb phonologischer und grammatischer Strukturen des Deutschen als Aufgabe vorschulischer Sprachförderung mit Migrantenkinder. Unveröffentlichter Projektbericht. Freiburg: O.V..
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA (2003a): Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob, Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 2. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh, S. 392-402.
- RÖBER-SIEKMEYER, Christa (2003b): Die Osnabrücker Materialien und die Konzepte der deutschen Elementarerziehung. In: JiN, Heft 8, S. 17-19.
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA (2002): Spiralen und Lassos. Sprachwissenschaft. Sprachdidaktik. Pädagogik. In: Bommes, Michael, Noack, Christina, Tophinke, Doris (Hrsg.): Die Sprache als Form der Praxis, Festschrift für Utz Maas. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA (2001): Der Mythos der Lauttreue. Für eine andere Repräsentation der Schrift. In: Grundschule, Heft 6, S. 40-42.
- ROOS, JEANETTE, SCHÖLER, HERMANN (2002): EVES. Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Design, Methoden und erste Ergebnisse. „EVS“-Arbeitsbericht 1. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. URL: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/berichte.eves.html> (Abrufdatum: 12.07.04).

- ROTHWEILER, MONIKA (2002): Spracherwerb. In: Meibauer, Jörg, Demske, Ulrike, Geilfuß-Wolfgang, Jochen, Rothweiler, Monika, Steinbach, Marcus, Ramer, Karl H., Paßfel, Jürgen (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart/ Weimar: Metzler, S. 251-294.
- ROVEE-COLLIER, CAROLYN K., HAYNE, HARLENE (1987): Reactivation of infant Memory. Implications for cognitive Development. In: Advances in Child Development and Behaviour, Heft 20, S. 185-238.
- SACHS, JACQUELINE (1981): Language learning with restricted Input: Case studies of two hearing Children of deaf Parents. In: Applied Psycholinguistics, Heft 2, S. 33-54.
- SADIGH, PARVIN (2006): Billig – und trotzdem gut? In: DIE ZEIT ONLINE (20.01.2006): URL: <http://zeus.zeit.de/text/online/2006/03/kindergartenbetreuung.html> (Abrufdatum: 16.01.06)
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES UND SÄCHSISCHES LANDESJUGENDAMT (2005): Der sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. URL: http://rohfassung_saechsischer_bildungsplan.pdf (Abrufdatum: 29.01.06)
- SANN, ALEXANDRA (2005): Opstapje. Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Ein Praxisleitfaden. URL: http://cgi.dji.de/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf (Abrufdatum: 10.08.05)
- SCHÄFER, GERD E. (1995): Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. In: Neue Sammlung, Heft 4, S. 79-98.
- SCHMID-BARKOW, INGRID (2001): Sprachlich kognitives Training im Kindergarten. Contra. In: Alfa-Forum, Heft 47, S. 19-20.
- SCHMID-BARKOW, INGRID (1999): Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen (= Europäische Hochschulschriften; 788). Ludwigsburgersche Diss.. Frankfurt am Main: Lang.
- SCHNIEDERS, GUIDO, KOMOR, ANNA (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn: BMBF, S. 261-342.
- SCHÖLER, HERMANN (2003): Sprachleistungsmessungen. In: Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob, Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Band 2. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh, S. 898-913.
- SCHÖNWÄLDER, KAREN (2003): Ausländerpolitik der Bundesregierungen der 1960er und frühen 1970er Jahren. In: Oltmer, Jochen (Hrsg.): Migration steuern und verwalten.

- Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart (= IMIS-Schriften; 12). Göttingen: V & R unipress, S. 123-174.
- SKOWRONEK, HELMUT, MARX, HARALD (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche. Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung, Band 15, S. 38-49.
- SCHULTE-KÖRNER, GERD (2001): Lese-Rechtschreibstörung und Sprachwahrnehmung. Psychometrische und neurophysiologische Untersuchungen zur Legasthenie (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; 14). Münster/ Berlin/ München: Waxmann.
- SCHULZE, ERIKA, SOJA, EVA-MARIA (2004): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (= Interkulturelle Studien; 16). Opladen: Leske + Budrich, S. 197-210.
- SCHWITALLA, JOHANNES (2002): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2. Aufl.. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- SELINKER, LARRY, GASS, SUSAN M. (1994): Second Language Acquisition. An introductory course. Hillsdale/ New York: Erlbaum.
- SKOWRONEK, HELMUT, MARX, HARALD (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche. Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung, Heft 15, S. 38-49.
- SONNENBERGER, BARBARA (2003): Anwerbung von „Gastarbeitern“ in den 1950er Jahren und 1960er Jahren. In: Oltmer, Jochen (Hrsg.): Migration steuern und verwalten. Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart (= IMIS-Schriften; 12). Göttingen: V & R unipress, S. 145-174.
- SOZIALMINISTERIUM DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN (2004): Bildungsplan für die pädagogische Arbeit mit Fünfjährigen in Kindertageseinrichtungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Entwurf. URL: <http://www.sozial-mv.de/doku/Bildungsplan.pdf> (Abrufdatum: 27.01.06).
- SPIELRÄUME (2005): Pyramid zur umfassenden kindlichen Förderung. URL: http://www.cito.nl/i_about/about/cito_de/deutsch/Presse-Artikel%20Pyramide.PDF (Abrufdatum: 17.08.05)
- SPIEWACK, MARTIN (2004): Wo Mutter mit zur Kita geht. In den neuen britischen Kindergärten für sozial Schwache werden manchmal auch Eltern mit betreut. In: Die ZEIT, Nr. 49, 25.11.2004. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1218.html (Abrufdatum: 23.04.05).
- SPRINGER-GELDMACHER, MONIKA (2005): Rucksack Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. URL: <http://www.stadtteilarbeit.de/seiten/rojekte/essen/rucksack.htm> (Abrufdatum: 26.05.06).

- STANAT, PETRA, ARTEL, CORDULA, BAUMERT, JÜRGEN, KLIEME, ECKHARD, NEUBRAND, MICHAELA, PRENZEL, MANFRED, SCHIEFELE, ULRICH, SCHNEIDER, WOLFGANG, SCHÜMER, GUNDEL, TILLMANN, KLAUS JÜRGEN, WEIß, MANFRED (2003): PISA und PISA-E. Zusammenfassung der bereits vorliegenden Befunde. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA-2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-75.
- STARTING BLOCKS (2005): An instructional Guide for Teachers of Three and Four-year-old Children. URL: <http://www.esc20.net/ppcd/StartingBlocks.pdf> (Abrufdatum: 10.08.05).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit. Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Presseexemplar. URL: http://www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/mikrozensus_2005i.pdf (Abrufdatum: 06.06.06).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2005a): Allgemein bildende Schulen. Absolventen/ Abgänger und Absolventinnen/ Abgängerinnen des Schuljahres 2003/04 nach Abschlussarten. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab16.php> (Abrufdatum: 16.06.06).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2005b): Allgemein bildende Schulen. Ausländische SchülerInnen nach Staatsangehörigkeit. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab13.php> (Abrufdatum: 15.06.06).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2005c): Allgemein bildende Schulen. Ausländische SchülerInnen nach Schularten. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab9.php> (Abrufdatum: 15.06.06).
- STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNG DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Nr. 163. URL: <http://www.kmk.org/statist/aus/schueler.pdf> (Abrufdatum: 04.06.06).
- STERN, ELSBETH (2003): Lernen. Der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. 1. Teil. In: Universitas, Heft 5, S. 454-464.
- STOLL, SIEGFRIED (1995): Der Situationsansatz im Kindergarten. Möglichkeiten seiner Verwirklichung. Berlin: FIPP-Verlag.
- SURE START (2005): A Sure Start. Children's Centre for every Community. Phase 2. Planning Guidance 2006-08. URL: www.surestart.gov.uk/_doc/P0000457.doc (Abrufdatum: 15.08.05)
- SURE START (2003): Children's Centres. Developing integrated Services for young Children and their Families. Start up guidance. URL: www.surestart.gov.uk/new/ChildrensCentre2.doc (Abrufdatum: 15.08.05)
- SYLVA, KATHY, PUGH, GILLIAN (2005): Transforming the early years in England. In: Oxford Review of Education, Heft 1, S. 11-27.
- SZAGUN, GISELA (1996): Sprachentwicklung beim Kind. 6. Aufl.. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.

- SZAGUN, GISELA (1986): Sprachentwicklung beim Kind. 3. Aufl.. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- TEXTOR, MARTIN (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco Verlag.
- TEXTOR, MARTIN (1999): Lew Wygotski entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: klein & groß, Heft 11/12, S. 36-40.
- TEXTOR, MARTIN (1998): Elternarbeit mit neuen Akzenten. Reflexion und Praxis. 4. Aufl.. Freiburg im Breisgau: Herder.
- TEXTOR, MARTIN R. (1990): Jede Mutter eine Kindergärtnerin. Elternbildung bei Fröbel. In: Welt des Kindes, Heft 6, S. 55-57.
- THIMM, KATJA (2003): Jeden Tag ein Universum. Spiegel Titelgeschichte. In: Der SPIEGEL, Nr. 43, 20.10.2003, S. 198-210.
- THRÄNHARDT, DIETRICH (1984): Ausländer als Objekte deutscher Interessen und Ideologien. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.): Der gläsernde Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske Verlag + Budrich, S. 115- 131.
- TOLLKÜHN, STEFFI, SPREER MARKUS (2005): Diagnostische Verfahren für die pädagogische und sprachheilpädagogische Arbeit. Handbuch. Leipzig: Univ. Verlag
- TOLKSDORF, UWE (1998): Situationsansatz. Was heißt das wirklich und welche Vorteile bietet er? In: Huppertz, Norbert (Hrsg.): Konzepte des Kindergartens. Lebensbezogener Ansatz, Situationsansatz, Sozialistische Pädagogik, Reggio-Pädagogik. Oberried bei Freiburg: PAIS-Verlag, S. 109-150.
- TOPHINKE, DORIS (2003): Sprachförderung im Kindergarten. Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz.
- TRACY, ROSEMARIE (2002): Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? In: Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf> (Ab-rufdatum: 16.06.06).
- TRACY, ROSEMARIE (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie (= Linguistische Berichte; 3). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- TREIBEL, ANNETTE (2001): Von der Anwerbestoppausnahme-Verordnung zur Green-Card. Reflexion und Kritik der Migrationspolitik. In: Currell, Edda, Wunderlich, Tanja (Hrsg.): Deutschland – ein Einwanderungsland? Rückblick, Bilanz und neue Fragen. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 113-126.

- TREIBEL, ANNETTE (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 2. Aufl.. Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- ULICH, MICHAELA, OBERHUEMER, PAMELA, SOLTENDIEK, MONIKA (2001): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Neuwied/ Berlin: Luchterhand.
- VYGOTSKIJ, LEV (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim/ Basel: Beltz.
- VOGELMANN, KATHARINA (2003): Die Muttersprache läuft immer mit. In: Bild der Wissenschaft (Internet News vom 21.10.2003). URL: www.wissenschaft.de/wissen/news/231212.html (Abrufdatum 15.4.06)
- WALTER, SVEN (2003): Forum I. Sprachstandserhebungen. Pro und Contra. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation. URL: http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Foerderung_Inhalt.pdf (Abrufdatum: 06.03.06).
- WASIK, BARBARA HANNA, DOBBINS, DIONNE, HERRMANN, SUZANNAH (2001): Intergenerational Family Literacy. Concepts, Research, and Practice. In: Neuman, Susan B., Dickinson David K. (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. New York: Guilford Press, S. 444-458.
- WERTH, REINHARD (2001): Legasthenie und andere Lesestörungen. Wie man sie erkennt und behandelt (= Beck'sche Reihe; 1422). München: Beck.
- WIELER, PETRA (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosenbrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/ München: Juventa Verl., S. 45- 64.
- WINTER, BERND (2004): Gefährlich fremd. Deutschland und seine Einwanderung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- WOLF, BERNHARD, BECKER, PETRA, CONRAD, SUSANNA (Hrsg.) (1999): Der Situationsansatz in der Evaluation. Ergebnisse der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens „Kindersituationen“. Landau: Empirische Pädagogik, e.V.
- WOONING, CHIARA (2004): The Education System in the Netherlands. URL: http://www.minocw.nl/onderwijs/doc/2005/eurydice_en.pdf (Abrufdatum: 16.08.05)
- WYGOTSKI, LEW S. (1971): Denken und Sprechen. 3. Aufl.. Frankfurt am Main: Fischer.
- ZIMBARDO, PHILIP G., GERRIG, RICHARD J. (1999): Psychologie. 7. Aufl.. Heidelberg/ New York: Springer.
- ZIMMER, JÜRGEN, PREISSING, CHRISTA, THIEL, THOMAS, HECK, ANNE, KRAPPMANN, LOTHAR (1997): Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der

Spur. Abschlussbericht zum Projekt „Zur Evaluation des Erprobungsprogramms“. Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

ZIMMER, JÜRGEN (1984): Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit (= Enzyklopädische Erziehungswissenschaft; 6). Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21-28.

ZWENGEL, ALMUT (2005): Ich kann´s. Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern mit Migrationshintergrund. URL: http://www.bundeskongress-soziale-arbeit.de/AG_9_ich_kanns.pdf (Abrufdatum: 22.05.06).

Pressemitteilungen

BADISCHE ZEITUNG: „Das Schulsystem versagt. Landeselternbeirat fordert mehr Ausbildungsreife der Schüler“ (19.06.06).

BADISCHE ZEITUNG: „Lehrplan für den Kindergarten“ (24.11.06).

DIE WELT: „Die dubiosen Quellen des Schul-Inspektors“ (23.02.06).

FAZ: „Erhebliche Lerndefizite von Ausländerkindern“ (16.05.06).

FAZ: „Hauptschulstreit nach PISA-Studie“ (17.05.06).

FRANKFURTER RUNDSCHAU ONLINE: „Deutschland muss bei den ganz Kleinen viel nachholen. Kindheitsforscherin Donata Elschenbroich über die ‚Aufmerksamkeit‘ von Babys und Mathematik im Kindergarten“ (02.08.2005).

FTD (FINANCIAL TIMES DEUTSCHLAND): „UNO-Menschenrechtskommission untersucht deutsche Schulen“ (05.02.06).

SPIEGEL ONLINE: „Uno-Schulinspektor gibt Deutschland schlechte Noten“ (21.02.06).
URL: www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,druck-402280,00.html (Abrufdatum: 10.06.06).