



Evaluationsbericht zur Arbeit in den «BiLiKiD»-Spielgruppen

Catherine Walter-Laager, Manfred R. Pfiffner, Jasmin Luthardt & Karin Fasseing Heim

13. Juni 2012

InhaltsverzeichnisInhaltsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Abstract.....	2
1. Einleitung.....	3
2. Theoretische Einbettung	4
2.1 Entstehung von Bildungsdisparitäten	4
2.2 Übergänge im öffentlichen Schulsystem.....	9
2.3 Erwerb von Deutsch als Zweitsprache	12
2.3.1 Erkenntnisse über den Zweitspracherwerb.....	13
2.3.2 Neuere Studien zum Zweitspracherwerb.....	16
2.4 Pädagogische Diagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund	19
3. Methodisches Vorgehen	21
3.1 Fragestellungen.....	21
3.2 Stichprobe	21
3.3 Beschreibung des Vorgehens.....	23
3.4 Instrumente	25
3.4.1 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren KiDiT®	25
3.4.2 Kinderbefragung.....	27
3.4.3 «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache».....	28
3.4.4 Problemzentrierte Interviews mit den Pädagoginnen.....	29
3.5 Durchführung.....	29
4. Ergebnisse.....	29
4.1 Arbeit in den «BiLiKiD»-Spielgruppen	30
4.1.1 Halbtagesablauf und regelmäßige Angebote.....	30
4.1.2 Lernumgebung des freien Spiels	32
4.1.3 Explizite Sprachförderung in «BiLiKiD»-Spielgruppen.....	33
4.1.4 Kulturvermittelnde Zusammenarbeit mit den Eltern.....	34
4.2 Beobachtete und dokumentierte Leistungen unter Berücksichtigung der Erst- und Zweitsprache.....	35
4.3 Einzelfalldarstellung der «BiLiKiD»-Kinder eingebettet in das Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten der Kindergartenlehrperson.....	42
4.3.1 Korrekte oder fehlende Einschätzungen.....	42
4.3.2 Wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern mit überhöhten Einschätzungen.....	47
4.3.3 Ambivalente Haltung gegenüber den Kindern und viele Fehleinschätzungen	51

4.4	Bewältigung der Übergangssituation.....	54
4.4.1	Schulstart der «BiLiKiD»-Kinder	55
4.4.2	Überblick über die eingeschätzten Leistungen im Vergleich der Teilstichproben	56
4.4.3	Eingeschätzte Leistungen entlang ausgewählter Bildungsbereiche im Vergleich der Teilstichproben	56
5.	Diskussion	61
5.1	Diskussion des methodischen Vorgehens.....	61
5.1.1	Beobachtungsdaten als Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten	61
5.1.2	Testdaten als Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten..	62
5.1.3	Daten aus den Interviews.....	64
5.2	Diskussion der Ergebnisse.....	64
5.3	Fazit	66
	Literatur	68
	Anhang I.....	78
	I.III Übersicht: KiDiT [®] -Items Version 2.0, DaZ-Bereich	81
	Anhang II.....	82
	Reduzierte KiDiT [®] -Items für Kinder im Spielgruppenalter («BiLiKiD»).....	82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fester Ablauf des Halbtags bei «BiLiKiD»-Spielgruppen.....	31
Tabelle 2: Übersicht zu den Angeboten im freien Spiel der «BiLiKiD»-Spielgruppen.	33
Tabelle 3: Auswertung des Items «Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin.»	36
Tabelle 4: Auswertung des Items «Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten.»	37
Tabelle 5: Auswertung des Items «Das Kind weiß, woher ein Hühnerei kommt.»	38
Tabelle 6: Auswertung des Items «Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.»	39
Tabelle 7: Auswertung des Items »Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.«	40
Tabelle 8: Auswertung des Items «Das Kind erledigt eine Arbeit, ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abzubrechen.»	40
Tabelle 9: Auswertung des Items »Das Kind läuft und springt (im Wald) ohne hinzufallen.«.....	41
Tabelle 10: Fallbeschreibung Kind 1: Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte.	44
Tabelle 11: Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 3 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen	45
Tabelle 12: Einschätzungsqualität im Kindergarten 3 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz.....	46
Tabelle 13: Fallbeschreibung Kind 9: Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte	48
Tabelle 14: Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 9 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen	49
Tabelle 15: Einschätzungsqualität im Kindergarten 8 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz.....	50
Tabelle 16: Fallbeschreibung Kind 10: Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte	52
Tabelle 17: Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 5 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen	53
Tabelle 18: Einschätzungsqualität im Kindergarten 5 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz.....	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vorgehen im zeitlichen Verlauf	24
Abbildung 2: Einsteigeseite KiDiT [®] (Geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel)	26
Abbildung 3: Übersicht über einen Teilbereich inklusive der entsprechenden Items (geschützter Mitgliederbereich; fiktive Beispiele).....	27
Abbildung 4: Anzahl Extremwerte für die eingetragenen Kinder im Kindergarten 3 ...	45
Abbildung 5: Anzahl Extremwerte für die eingetragenen Kinder im Kindergarten 8 ...	49
Abbildung 6: Anzahl Extremwerte für die eingetragenen Kinder im Kindergarten 5 ...	53
Abbildung 7: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Werte und Normen» aufgeteilt nach Teilstichproben.....	57
Abbildung 8: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Soziales Handeln» aufgeteilt nach Teilstichproben.....	58
Abbildung 9: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Sprache» aufgeteilt nach Teilstichproben.....	58
Abbildung 10: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Grobmotorik» aufgeteilt nach Teilstichproben.....	59
Abbildung 11: Erreichte Mittelwerte im Bildungsbereich «Feinmotorik» aufgeteilt nach Teilstichproben.....	60
Abbildung 12: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Technik» aufgeteilt nach Teilstichproben.....	60

Abstract

xxxx

1. Einleitung

Das öffentliche Schulsystem ist bereits seit längerer Zeit bestrebt, Kinder mit Migrationshintergrund zu unterstützen. So beispielsweise in der Schweiz mit preisgekrönten kantonalen Projekten wie «Quims»¹ (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009) oder neuerdings im Vorschulbereich mit «Spielgruppen^{plus}» (vgl. Bildungsdirektion, 2010). Daneben existieren aber auch private Trägerschaften, welche Projekte wie zum Beispiel die zweisprachigen «BiLiKiD»-Spielgruppen² anbieten.

«BiLiKiD» ist ein Verein für zweisprachige Spielgruppen in Winterthur (Kanton Zürich). Er betreibt zweisprachige Spielgruppen für Vorschulkinder zwischen drei und fünf Jahren. Das Ziel des Vereins ist es, «einen namhaften Beitrag zur Förderung und Integration von (fremdsprachigen) Kleinkindern und deren Familien zu leisten. Die zweisprachigen Spielgruppen des BiLiKiD fördern und optimieren neben den kognitiven, sozialen, körperlichen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder auch ihre sprachlichen Fähigkeiten. Die Kinder werden in ihrer Erstsprache gestärkt und in der lokalen Sprache (Schweizerdeutsch) gefördert. [...] Kinder nicht deutscher Erstsprache können damit die gleichen Startchancen vor dem Kindergarteneintritt erhalten» (BiLiKiD – Zweisprachige Spielgruppe).

Für die «BiLiKiD»-Spielgruppen sind zwei Elemente zentral:

- Jede «BiLiKiD»-Spielgruppe wird von zwei Spielgruppenleiterinnen im Team geführt: Eine Pädagogin ist türkischer, eine schweizerdeutscher Erstsprache. Dieser zentrale Punkt der Intervention dient dazu, die türkischsprachigen Kinder in der ihnen vertrauten Sprache abzuholen und an die regionale Sprache heranzuführen.
- Der Spielgruppenalltag wird durch mehrere Sequenzen strukturiert, welche im deutschschweizerischen Kindergartenalltag ebenfalls üblich sind (beispielsweise kurze geführte Aktivitäten im Kreis, Freispiel oder die Zwischenmahlzeit am Morgen [«Znüni»]). Des Weiteren werden Spielmaterialien benützt, die sich in den Zürcher Kindergärten häufig finden lassen.

¹ Quims = Qualität in multikulturellen Schulen

Das Projekt wurde durch das Volksschulamt des Kantons Zürich initiiert, in der Zwischenzeit fest verankert und hat zum Ziel die Qualität von multikulturellen Schulen hoch zu halten. Dabei stehen die Förderung der Sprache, des Schulerfolges, der Integration sowie die Weiterbildung der beteiligten Eltern und Lehrpersonen im Zentrum der Bemühungen. Den Quims-Schulen stehen zusätzliche Finanzen, Materialien und Beratung zur Verfügung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009)

² BiLiKiD = *BiLingualeKinDer* (www.bilikid.ch)

Für die Familien liegt der Vorteil eines derartigen Konzeptes auf der Hand. Den Kindern wird eine Brücke zwischen ihrer in der Familie gelebten und der sie umgebenden gesellschaftlichen Kultur und Sprache gebaut.

Es ist zu vermuten, dass «BiLiKiD»-Spielgruppen den Kindern den Einstieg ins öffentliche Schulsystem dadurch erleichtern. Die türkischen Mädchen und Jungen lernen im Rahmen ihrer Spielgruppe neben der regionalen Sprache auch Elemente des Kindergartenalltages (wie beispielsweise die Zwischenmahlzeiten, Geschichten hören im Stuhlkreis, typische Regelspiele) kennen und können daher mit mehr Sicherheit den Schulstart bewältigen.

2. Theoretische Einbettung

Mit dem Anliegen des Vereins «BiLiKiD» einen namhaften Beitrag zur Förderung und Integration von (fremdsprachigen) Kleinkindern und deren Familien zu leisten, wird der Fokus auf mehrere pädagogische Felder gelegt und zwar auf die «Entstehung von Bildungsdisparitäten» und in diesem Zusammenhang auf «Übergänge im Bildungssystem», auf den «Erwerb von Deutsch als Zweitsprache» sowie auf die »«Pädagogische Diagnostik».

2.1 Entstehung von Bildungsdisparitäten

Als vor mehr als 150 Jahren das Schulsystem neu gedacht wurde, war es das Ziel, dass die Bürger durch Kenntnisse und Wissen als Gleiche den Staat und die Gesellschaft kontrollieren (vgl. Osterwalder, 1997, S. 251ff.) und sich als innere kulturelle Einheit konsolidieren (vgl. Radtke, 2008, S. 652ff.). Diese ursprünglichen Ziele einer demokratischen Schule wurden angepasst. So hält die aktuelle Zielformulierung aus dem Volksschulgesetz des Kantons Zürichs beispielhaft fest:

Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der

Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen. (Volksschulgesetz des Kantons Zürich, 2005, §2, Abschnitt 4)

In Deutschland wie in der Schweiz leben viele verschiedene Staatsbürger zusammen. Aus schulischer Sicht gelingt es nicht, allen Kindern gerecht zu werden. Dies zeigt sich in der nach sozialer Herkunft stark variierenden Bildungsbeteiligung (vgl. Fend, 2008, S. 43f.; Kronig, 2007, S. 19f.; Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009, S. 127). Davon sind insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund betroffen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Hormel, 2007, S. 96; Diefenbach, 2010, S. 15ff.; Gogolin, 2010, S. 38). Alle Lernenden gleichermaßen zu fördern, scheint in Schulsystemen mit vielfältigen Selektions- und Segregationsmechanismen besonders schwierig zu sein (vgl. beispielsweise Auernheimer, 2010, S. 455ff.).

Verschiedene Erklärungsansätze liefern die Diskussionsgrundlage, worauf die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zurückzuführen ist. Nach Diefenbach (2008) lassen sich vier mögliche Erklärungsansätze unterscheiden: Die kulturell-defizitäre Erklärung, die humankapitaltheoretische Erklärung, die Erklärung durch Merkmale der Schule oder der Klasse sowie die Erklärung durch institutionelle Diskriminierung (vgl. Diefenbach, 2008, S. 227ff.).

Die kulturell-defizitäre Erklärung bezieht sich auf traditionelle Deutungs- und Wertemuster, wie beispielsweise eine traditionelle Familienorientierung, die einer erfolgreichen Bildungslaufbahn von Migranten entgegenstehen kann. Die Eltern entwickeln gegenüber dem Schulsystem eine Skepsis und können die Kinder daher nicht genügend unterstützen. Diese wiederum müssen, um erfolgreich zu sein, die Unterschiede der beiden Systeme selbst überbrücken. Der Erklärungsansatz wird stark kritisiert. Es kann empirisch zwar gezeigt werden, dass ein frühes Einreisealter und damit vielleicht auch gute Kenntnisse über das Einreiseland für den Bildungserfolg hilfreich sind; gleichzeitig bestehen aus dieser Perspektive unerklärliche Unterschiede im Erfolg zwischen verschiedenen Nationen (a.a.O., S. 227ff.).

Die humankapitaltheoretische Erklärung geht von einer Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Linie als Folge der geringeren bildungsrelevanten Ressourcen aus, welche in die Bildung der Kinder von zugewanderten Familien investiert werden können. Als Indikatoren für das Humankapital gelten Bildungsabschlüsse und Einkommen, aber auch die Anzahl der Geschwister. Auch hier können die Grundannahmen nur zum Teil bestätigt werden. Die Relativierung muss vor allem für die Kinder aus deutschen

Migrantenfamilien vorgenommen werden: Der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien stand bei ihnen in einem außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie. Widerlegt werden konnte die Erklärung dieses Phänomens, dass in Abhängigkeit zu den Rückkehrabsichten, einfach nicht in die Bildung investiert wird sowie Kinder möglichst zeitig die Schule verlassen und zum Familieneinkommen beitragen sollen. Plausibler erscheint die Möglichkeit, dass das Humankapital aus der Herkunfts- in der Aufnahmegesellschaft schlicht nicht genutzt werden kann (a.a.O., S. 230ff.).

Die letzten beiden Erklärungsansätze beziehen sich auf die Bildungsinstitutionen selbst. Gezeigt werden konnte, dass das Schulsystem Disparitäten verstärken oder abschwächen kann: Ausländische Schüler, welche eine *Integrierte Gesamtschule* absolvierten, erlangten bessere Abschlüsse als ihre Kollegen, welche ein dreigliedriges Schulsystem besuchten. Weiter diskriminiert die Schule bei Zuweisungen; dies nicht nur aufgrund der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (a.a.O., S. 234ff.).

Helsper, Kramer, Thiersch und Ziems (2009) gliedern die empirische Bildungsforschung zur schulischen Selektivität und Schulkarrieren in zwei große Strömungen, welche theoretische Überschneidungen mit den oben genannten Erklärungsansätzen von Diefenbach aufweisen:

- Zum einen wird im Anschluss an Boudon (1974) der Übergang als Ergebnis von primären und sekundären Herkunftseffekten gesehen.
- Zum anderen werden in Anknüpfung an Bourdieu (1999) die unbewussten und impliziten Voreinstellungen der Akteure beforscht, welche mit unterschiedlichen Bildungshaltungen und Bildungsstrategien verknüpft sind und so zu ungleichen Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem beitragen (vgl. Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009, S. 127).

Unter den primären Herkunftseffekten werden die sozialschichtspezifischen Aspekte gefasst, welche die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen und sich in den Leistungen widerspiegeln (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2009, S. 14f.). Diese wirken direkt, beispielsweise aufgrund der Anregung innerhalb der Familie oder indirekt durch die Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 70). Deutlich werden diese Unterschiede etwa in der verwendeten Sprachkultur einer Familie und deren Einstellung zum Lernen, zur Bildung und dem Umgang mit Büchern sowie Lernstrategien (vgl. Maaz et al., 2009, S. 14f.; Harazd 2008, S. 95). So entsprechen die Befunde der Erwartung, dass bereits beim Schuleintritt beachtliche Unterschiede in der Lesekompetenz

zwischen den Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft vorhanden sind (vgl. Stamm, 1998; Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). Dies ist insofern erschütternd, als dass der Einfluss des Vorwissens auf Leistungen alle anderen Merkmale, wie zum Beispiel kognitive Fähigkeiten, generelle Problemlösestrategien, metakognitives Wissen und metakognitive Kontrollstrategien überlagert (vgl. beispielsweise Gruber & Mandl, 1996, S. 589; Neubauer & Stern, 2007, S. 171ff.).

Als sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit werden dagegen jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die mit den Bildungsaspirationen und dem Entscheidungsverhalten der Sozialschicht zusammenhängen (vgl. Maaz et al., 2010, S. 72). Diese Effekte zeigen sich oft bei den Schnittstellen des Bildungssystems, dort, wo für Kinder mit gleichen Schulleistungen je nach sozialer Herkunft der Familie entsprechende Übertrittsentscheide zustande kommen (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Gerade die Bildungsaspirationen der Eltern und deren Einstellungen zum Lernen haben sich als zentrale Einflussfaktoren herauskristallisiert (vgl. Stamm, Burger & Reinwand, 2009, S. 227ff.). Sie werden in der alltäglichen Kommunikation deutlich (vgl. Maaz et al. 2009, S. 15).

Ein Beispiel aus der Biographie einer in Deutschland lebenden Frau mit Migrationsgeschichte verdeutlicht die Wirkung der elterlichen Erwartungshaltung³:

Als ich von der Schule nach Hause kam, hatte ich kaum Ruhe oder Zeit für mich und meine Hausaufgaben. Wir haben damals ständig Gäste bei uns zu Hause gehabt. Es kam immer sehr viel Besuch und wenn ich von der Schule kam, musste ich sofort im Haushalt helfen und auf meine kleinen Geschwister aufpassen. Ich war damals selbst erst 10 oder 11 Jahre alt. Es hatte mich auch nie jemand bei meinen Hausaufgaben unterstützt. Im Gegenteil, mir wurde die Schule eher ausgeredet. Mein Vater war der Meinung, dass Mädchen nicht zur Schule gehen brauchen, weil sie heiraten werden und dann könne der Ehemann auf sie achten und für sie aufkommen. (Kutluca, 2010, S. 35; 52)

Um Veränderungen in den Erwartungshaltungen zu erreichen, braucht es viel Zeit. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich in der dritten Generation die Bildungsorientierung von Eltern mit Migrationshintergrund erhöht und die Wahrscheinlichkeit wächst, dass türkische Kinder den Übergang in die Sekundarstufe I erfolgreicher bewältigen (vgl. Kristen & Dollmann, 2009, S. 219).

³ Die Interviewte ist 45 Jahre alt und Mutter von drei Kindern. Sie ist Deutsche mit türkischem Migrationshintergrund. Ihre Eltern kamen als Gastarbeiter nach Deutschland und holten sie mit fünf Jahren nach.

Erwartungen bestehen aber nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei allen anderen Beteiligten. Sowohl die Kinder selbst (vgl. Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009, S. 131) als auch die Eltern und die Lehrpersonen beeinflussen mit ihrer Erwartungshaltung die Partizipation am Bildungssystem (vgl. Busse & Helsper, S. 475ff.). Hier ein ergänzender Befund: Vergleicht man die Bildungsaspirationen der Eltern mit den Empfehlungen der Lehrpersonen, sind letztere deutlich weniger an die soziale Herkunft gekoppelt als erstere (vgl. Maaz et al., 2010, S. 77).

Um Bildungsungleichheiten zwischen den Kindern aufzuweichen, ist es aus Sicht von Kirsten und Dollmann sinnvoll, in den ersten Lebensjahren durch frühe Förderung eine Verringerung der primären und am Ende der obligatorischen Schulzeit mittels finanzieller Hilfe eine Verringerung der sekundären Effekte anzustreben (vgl. Kristen & Dollmann, 2009, S. 207f.).

Ob diese Forderung letztlich gewinnbringend ist, kann noch nicht abschließend beurteilt werden. Einige weitere Einzelbefunde erweitern den Blick auf die Komplexität der Thematik:

- Merkens (2008) eruierte in einer Längsschnittstudie Gründe, welche für das schlechte Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule verantwortlich waren. Es zeigte sich, dass die Zusammensetzung der Klasse (viele Kinder mit Migrationshintergrund) die individuelle Leistungsfähigkeit und der bildungsbiografische Hintergrund negative Auswirkungen auf den Schulerfolg für Kinder mit türkischer Herkunft haben. Die Vorgehensweise der Lehrer im Unterricht zeigte keine Effekte, dagegen wirkte sich vorschulische Bildung positiv aus (vgl. Merkens, 2008, S. 41).
- In einer Studie (N = 280) von Keller und Grob (2010) wurde als erstes Zwischenergebnis festgestellt, dass Kinder mit wenig Deutschkenntnissen und einem wenig anregenden Sprachumfeld einen deutlich geringeren Zugang zu Vorschulangeboten haben (vgl. Keller & Grob, 2010, S. 10f.). Dieses Ergebnis bestätigt ähnliche Befunde (vgl. Betz, 2010, S. 124).
- Eine Langzeituntersuchung in Deutschland zeigte, dass Kinder mit dem Besuch eines Kindergartens günstigere Bildungschancen haben. Allerdings relativieren sich diese positiven Effekte, wenn bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses kontrolliert werden. Kinder von un- und angelernten Arbeitern sind weiterhin in ihren Bildungschancen besonders benachteiligt. Die um diese Jahrtausendwende verwendeten Programme der vorschulischen Betreuung, Erziehung und Bildung konnten die nachteilige Situation der Kinder kaum ausgleichen (vgl. Becker & Lauterbacher, 2008, 147ff.)

An dieser Stelle ist die Darstellung von Rabe-Kleberg (2010) zu berücksichtigen; sie fordert:

Es wäre allerdings für den pädagogischen wie den forschenden Zusammenhang sträflich, diese professionelle Perspektive auf das Kind mit einer realanalytischen Kategorie zu verwechseln. Soziale Ungleichheit ihre Folgen für Lebenslagen und Bildungsprozesse auch von kleinen Kindern zu thematisieren, ist demnach kein Rückfall in ein überwunden geglaubtes Kindbild, nach dem das Kind mit Defiziten belastet wird, vielmehr eine dringend notwendige Ergänzung des positiven Bildes von Kindheit und Kindern [...].⁴ (Rabe-Kleberg, 2010, S. 48)

In den «Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020» wird zusammenfassend die Notwendigkeit betont, sich verstärkt mit der Thematik sozialer/kultureller migrationsbedingter Disparitäten zu widmen (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport – Baden-Württemberg, 2011, S. 89).

2.2 Übergänge im öffentlichen Schulsystem

Übergänge bedeuten Veränderungen, welche anregend und herausfordernd sein können. Schulische Übergänge werden häufig als kritische Phasen dargestellt, weil zu diesem Zeitpunkt unter Unsicherheit wichtige Bildungsentscheidungen zu treffen und auch Veränderungen der schulischen Anforderungen zu bewältigen sind. Werden diese Übergänge nicht gemeistert beziehungsweise Selektionshürden nicht erfolgreich überwunden, führt dies zu langfristigen Einschränkungen der Bildungschancen. Damit bringen Übergänge für Kinder und ihre Familien Herausforderungen mit sich (vgl. Faust, 2008, S. 225).

Wie aber sollen Übergänge gestaltet sein? Welches Maß an Kontinuität ist für eine bestmögliche Entwicklung von jungen Kindern notwendig und welches Quantum an Diskontinuität wirkt anregend? Die Antworten hängen stark von der individuellen Persönlichkeit der Kinder ab (vgl. Hacker, 2001, S. 246). In einer Studie von Grotz (2005) weisen 10 % der Kinder massive Anpassungsprobleme in Übergangssituationen auf. Bei Beelmann (2006) liegen die Verhaltensauffälligkeiten zwischen 4 und 5 % (zitiert nach Faust, 2008, S. 230). Das entwicklungsfördernde Potenzial von Übergängen wird nach Bronfenbrenner (1981) gesteigert, wenn diese von weiteren Personen mitvollzogen werden (zitiert nach Hacker, 2001, S. 246). Hier kommt ein stützender Anteil an Kontinuität im Bereich der sozialen Beziehungen zum Ausdruck, welcher es den Kindern ermöglicht, Veränderungen der materiellen und sozialen

⁴ Rabe-Kleberg führt den Paradigmawechsel in der Frühpädagogik vom «Defizitblick» zum «positiven Blick auf das Kind» und die daraus resultierenden, erfreulichen Folgen aus. Diese Veränderung war aus Sicht der Autorin in der elementarpädagogischen Arbeit dringend nötig.

Umwelt anregend zu erleben. Wichtig ist dabei, dass Kinder ihr Wissen anwenden, ihre Wirksamkeit erleben und so die Motivation und das Selbstbewusstsein erhalten können beziehungsweise, dass diese beiden Faktoren gestärkt werden (vgl. Hopf, Zill-Sahm & Franken, 2004, S. 17).

Griebel und Niesel (2011) beschreiben eine Struktur von Entwicklungsaufgaben für verschiedene Übergänge. Sie unterscheiden Erfahrungen von Veränderung und Diskontinuität in Anlehnung an Fthenakis (1999) auf der Ebene des Individuums, der Interaktion und des Kontextes. Im Einzelnen gestalten sich die drei Ebenen für den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule wie folgt:

Ebene des Einzelnen:

- Veränderung der Identität durch den Erwerb eines Selbstbildes als (kompetentes) Schulkind
- Bewältigung starker Emotionen wie Stolz, Neugier und Ungewissheit
- Kompetenzerwerb in neuen unterrichtsnahen sowie schulischen Kompetenzen
- Entwickeln eines Gefühls von Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft

Ebene der Beziehungen:

- Verlust von Beziehungen bewältigen (beispielsweise von Pädagoginnen aus dem Vorschulbereich, betreuenden Verwandten)
- Aufnahme neuer Beziehungen
- Rollenunsicherheit bei unklaren Erwartungen ausbalancieren

Ebene der Lebenswelten

- Integration von Umgebung und Anforderungen verschiedener Systeme
- Wechsel des Curriculums

(vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 119f.)

Für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund muss der unterschiedliche kulturelle Hintergrund in pädagogischen Übergangssituationen als zusätzlicher Faktor der Diskontinuität berücksichtigt werden: Die öffentliche schulische Bildung Deutschlands orientiert sich nach Griebel und Niesel am kulturellen Modell der ›Autonomie‹⁵. Für städtische deutsche Mittelklassefamilien gilt dies genauso. Sie verfolgen ähnliche Erziehungsziele und -praktiken wie das Schulsystem, was die Übergangssituationen vereinfacht. Viele zugewanderte Familien orientieren sich an einem Modell der ›Verbundenheit‹. Sie teilen damit nicht die gesell-

⁵ Es ist zu vermuten, dass das Modell von Griebel und Niesel auch für die Verhältnisse in der Schweiz gilt.

schaftlich vorherrschenden Erziehungsziele, was für betroffene Eltern und Kinder eine zusätzliche Herausforderung bedeutet (vgl. a.a.O., S. 122ff.).⁶

Aus Übergängen von der Primar- in die Sekundarstufe I ist zusätzlich bekannt, dass Eltern über die Leistungseinschätzungen ihrer Kinder gerade auch in der Hinsicht auf Übertrittsverfahren gut informiert werden wollen, da sie diese als sehr wichtig beurteilen (vgl. Neuenchwander, Balmer, Gasser-Dutoit, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2005, S. 192ff.). Gleichzeitig stellen Eltern selbst einen wichtigen Einflussfaktor in Übergangssituationen dar. Für bildungsnahe Familien kommt eine vorzeitige Einschulung eher in Frage (15.2 %) als für bildungsferne Familien (4.2 %). Die große Mehrheit der Eltern orientiert sich aber am regulären Einschulungszeitpunkt (79.3 %) (vgl. Pohlmann & Kluczniok, 2008, S. 276). Für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zeigte sich weiter, dass sich die Mehrheit der Eltern an den Empfehlungen der Lehrpersonen orientieren. Immerhin 17 % der Eltern ignorieren diese aber und schicken ihre Kinder von sich aus in eine höhere Schulform. Harazd (2008) berichtet, welche Variablen die Unterschiede zwischen ›konformen‹ und ›nicht konformen‹ Eltern charakterisieren. Berücksichtigt wurden dabei:

- die soziodemografischen Merkmale,
- die Einstellungen zur Bildung und Schule (Kosten – Nutzen),
- die Noten des Kindes,
- die Wahrnehmung des Kindes,
- der Beratungsprozess und
- der Entscheidungsprozess der Eltern.

Eltern mit einem niedrigem Bildungsabschluss und Eltern von Mädchen zeigen sich konformer. Weiter schätzen ›konforme‹ Eltern den Nutzen von Bildung tiefer und die Kosten höher ein, sind in Bezug auf spätere Wechsellmöglichkeiten zuversichtlicher, sind schlechter über das Schulsystem informiert und schätzen die Informationen aus der Schule positiver ein (vgl. Hazard, 2008, S. 95ff.).

⁶ Eine kritische Randbemerkung: Die beobachtbare Standardisierung der Kindheit ist gut gemeint, da sie zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit führen soll. Gleichzeitig schließt diese Standardisierung viele lebenswerte Möglichkeiten des Familienlebens aus, da diese den zukünftigen Schulerfolg der Kinder gefährden können. Wie diesem Dilemma begegnet werden kann, ist aber unklar.

Es fällt auf, dass sozial schwächere Familien hohe Erwartungen an eine gute Schulvorbereitung haben. Gut situierte Eltern weisen dagegen tiefere Erwartungen an die Kitas auf. Sie reichern das Leben ihrer Kinder – und dadurch auch die Zukunftschancen – weiter an, indem sie ihren Kinder privat organisierte Frühförderangebote zukommen lassen, gerade auch dann, wenn die Einrichtungen die erhofften kreativen, intellektuellen und sozialen Vorteile für die Kinder nicht bringen (vgl. Betz, 2010, S. 126).

Dagegen verfügen Eltern mit hohem sozio-ökonomischen Hintergrund über einen weiteren Bonus: Ihre Kinder erhalten bei mittelmäßigen Leistungen positivere Übergangsempfehlungen (vgl. Busse & Helsper, 2008, S. 477; Schneider, 2011, S. 379ff.). Des Weiteren werden Übergangsempfehlungen beziehungsweise allgemeine Leistungsbeurteilungen aber wiederum durch das Verhalten der Eltern beeinflusst: Wenn Eltern die Lehrpersonen bedrängen, wirkt sich das negativ aus. Positiv empfinden es die begleitenden Pädagoginnen, wenn Eltern ihre Kritik an den Lehrpersonen zurück halten und Anregungen der Pädagoginnen aufgreifen (vgl. Neuenschwander et al., 2005, S. 234; Wagner-Willi & Widmer-Wolf, 2009, S. 9).

Als letzter Punkt bleibt zu vermerken, dass sich Eltern besonders gut in einem Bildungssystem zu Recht finden, wenn sie es selber erfolgreich durchlaufen haben. Aus einer solchen Position heraus können Eltern ihre Kinder gut begleiten und diese auf bevorstehende Situationen vorbereiten. Zudem können bildungsnahe Familien bei Schwierigkeiten Unterstützung anfordern oder kennen bereits wichtige Ansprechpartner (vgl. Büchner, 2008). Schaich zeigte in einer qualitativen Studie, dass dies nicht nur für die Schule, sondern bereits für den Vorschulbereich gilt: «Gemeinsamkeiten im Habitus – ähnliche Grundhaltungen im Umgang mit dem Kind, Geschmacksrichtungen, Kommunikationsstile, Rituale, Symbole, abhängig vom vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital – den Dialog zwischen Erzieherinnen und Eltern befördern. Nicht reflektierte Unterschiede im Habitus erschweren dagegen das Zustandekommen des Beziehungsdreiecks Kind-Eltern-Erzieherin» (Schaich, 2011, S. 11). Einheimische Mittelschichteltern wiesen Gewohnheiten und Lebensumstände auf, welche den Anforderungen außerschulischer Vorschulbetreuung entsprachen und so die Eingewöhnung erleichterten (vgl. a.a.O., S.11; 13).

2.3 Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Für den Schulerfolg ist die Beherrschung der Bildungssprache ein zentraler Prädiktor. Welche Mechanismen beim Spracherwerb wirksam und welche Unterrichtsformen für den Zweitspracherwerb allenfalls unter Berücksichtigung der Erstsprache am effektivsten sind, steht zur Diskussion. Dabei werden unterschiedliche Aspekte und Zugangsweisen vertreten, welche besonders stark auch in der elementarpädagogischen Debatte zum Tragen kommen.

Sprachförderung in der Regionalsprache ist ein wichtiges Anliegen zur Sicherung des Schulerfolgs. Gleichzeitig müssen Pädagoginnen, welche mit jungen Kindern arbeiten, die Famili-

ensprache respektieren (vgl. List, 2007, S. 29f.). Die Kinder haben ihre Erstsprache beim Eintritt in den Kindergarten in den Grundzügen aufgebaut. Sie denken und handeln bis zu diesem Zeitpunkt häufig oder ausschließlich in diesem sprachlichen Kontext. Das Dazulernen einer weiteren Sprache ist eine große Leistung, welche das Kind erbringt. Bei dieser Aufgabe hat die Pädagogin das Kind zu unterstützen und die Leistung zu anerkennen. Neben der persönlichen Leistung wird in der wissenschaftlichen Debatte gefordert, dass auch eine Gesellschaft den Gewinn anerkennt, den mehrsprachige Menschen einbringen. Wer mehrsprachig ist, kann sich über Sprachgrenzen hinweg verständigen, ab einem gewissen Alter kultursensible Erklärungen geben und verfügt zusätzlich über potenziell erweiterte (meta-)kognitive sprachliche Kompetenzen (vgl. beispielsweise Franceschini, 2007, S. 13ff.; Petersen, 2007, S. 196).

Bei der Förderung der Zweit- beziehungsweise Regionalsprache stehen sich in der Elementarpädagogik – in Abhängigkeit des Bildungsverständnisses und damit auch des wissenschaftlichen Zugangs (siehe Kapitel 1.3.1) – ganzheitliche und sprachwissenschaftliche Konzepte gegenüber (vgl. Petersen, 2007, S. 200). Bei den ganzheitlichen Konzepten werden die Lerninhalte in Lebenssituationen eingebunden (vgl. beispielsweise Jampert, Zehnauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009), bei den sprachwissenschaftlichen sprachliche Teilbereiche aufgebaut (vgl. beispielsweise Penner, 2003); dies häufig wenig adaptiv (vgl. Petersen, 2007, S. 201).

2.3.1 Erkenntnisse über den Zweitspracherwerb

Das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache gehört in Schulen zum Standardkanon. Aus diesem Kontext ist über den Erwerb von Fremdsprachen einiges bekannt. Die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund umfasst aber zusätzlich den Aspekt, dass die Mehrheit der Bevölkerung diese von den Kindern zu lernende andere Sprache spricht und ihre Familiensprache meist nicht versteht. Die Kinder müssen die Regionalsprache daher zur Verständigung im Alltag wie auch für die Bewältigung der schulischen Anforderungen erlernen. Aus beiden Feldern werden in der Folge einige Erkenntnisse zusammen getragen, die sich primär auf den Spracherwerb junger Kinder beziehen.

Insgesamt bestehen über die Sprachaneignung bei jungen Kindern mit Migrationshintergrund noch wenig gesicherte Erkenntnisse (vgl. Limbird & Stanat, 2006, S. 263ff.; 291). Wie die

Prozesse ungesteuerten Spracherwerbs oder die Kombinationen von ungesteuertem und gesteuertem Erwerb bei Kindern im Vorschulalter verlaufen, ist weitestgehend ungeklärt (vgl. Gogolin, 2008, S. 80; Reich, 2008, S. 19). Dies hat unter anderem mit der Komplexität der Materie zu tun. Der Erwerb einer Zweitsprache wird nach Klein (1992) durch den *Antrieb* (die Summe der Faktoren, die das Kind dazu bringen, seine Sprachlernfähigkeit auf die deutsche Sprache anzuwenden), das *individuelle Sprachvermögen* (die physischen Voraussetzungen, um zu sprechen und die kognitiven Fähigkeiten) und den *Zugang zur Sprache* beeinflusst (vgl. Klein, 1992, S. 45ff). Der letztgenannte Punkt wird wiederum durch die Regelmäßigkeit, die Intensität und die Qualität des Kontakts mit der Zweitsprache, die gesprochene Familiensprache, die Erstsprache und deren Parallelen zum Deutschen bestimmt (vgl. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 75). Quantifizierende Aussagen zu den einzelnen Faktoren sind kaum zu generieren und bis anhin in der Literatur nicht zu finden.

Dagegen helfen Publikationen mit konkreten Angaben weiter. In einer Studie von Jeuk (2003) zeigte sich, dass die Deutschkenntnisse von Dreijährigen (N = 9) mit Migrationshintergrund nach den ersten fünf Monaten Kindergartenbesuch sehr unterschiedlich sind. Beispielsweise äußerten die Kinder zwischen 0 und 109 Wörtern. Werden die beiden Extremfälle entfernt, liegt der tiefste Wert bei 17 deutschen Wörtern, der höchste bei 53. Nach acht bis zehn Monaten liegen die Werte zwischen 38 und 185 Wörtern. Die fortgeschrittenen Lerner verfügen am Ende des ersten Kindergartenjahres über die Grundstrukturen des einfachen Satzes, die langsameren Lerner sprechen noch in Zwei-Wort-Äußerungen (zitiert nach Reich, 2009, S. 69). Im zweiten Kindergartenjahr verläuft die Entwicklung der Deutschkenntnisse deutlich dynamischer als diejenigen der Erstsprache (a.a.O., S. 69f.). Vor der Einschulung gibt es im Wortschatz in der Erst- und Zweitsprache unterschiedlich ausgeprägte Begriffsfelder: In der Erstsprache dominierten die Felder «Essen», «Kleider», «Körper», «Mensch», «materielle Objekte», «Natur», «Ort», «Pflanze», «Tier» und «Zeit»; im Deutschen die Begriffsfelder «Spiel» und «Verkehr». Fast ausgewogen war der Wortschatz in den Feldern «Möbel» und «Schulsachen» (a.a.O., S. 72).

Aktuell wird immer wieder dafür geworben, dass Kindern mit Migrationshintergrund einen möglichst frühen Zugang zur Regionalsprache gewährt werden soll (vgl. beispielsweise Tracy, 2009, S. 186f.). Der zu forcierende frühe Spracherwerb liegt, neben der Relevanz für die Schullaufbahn, in der Annahme einer kritischen Periode für den Spracherwerb begründet. In den frühen Lebensjahren eignen sich Kinder das Grundgerüst ihrer Umgebungssprachen

ohne explizite Unterweisung an (vgl. a.a.O., 186ff.; List, 2007, S. 30). So können bis zum Alter von rund sechs Jahren mehrere Sprachen simultan erworben werden. Desgleichen zeigen sich bei Früh-Zweisprachigen und Spät-Zweisprachigen auf der sprachlichen Oberfläche große Unterschiede. Betroffen sind vor allem prosodische Merkmale wie die Wort- und Satzbetonung, der metaphorische Sprachgebrauch oder die Wahl des »angemessenen Stils« einer Äußerung (vgl. Gogolin, 2008, S. 80ff.). Dies könnte daran liegen, dass Kinder zu Beginn des Spracherwerbs eine längere »stille Phase« durchlaufen, in der sie sich mit der Laut- und Klangstruktur der neuen Sprache vertraut machen. Sie scheinen das Ziel zu verfolgen, so wie die anderen sprechen zu wollen. Erwachsene und ältere Kinder beteiligen sich dagegen sehr frühzeitig an der Kommunikation und weisen eine überwiegend semantisch-kommunikative Orientierung auf – sie wollen sich inhaltliche verständigen (vgl. Weinert, 2004, S. 129). Weinert berichtet weiter, dass Erwachsene und Jugendliche im Vergleich zu jüngeren Kindern die kompetenteren Zweitsprachler sind, wenn es um den Faktor »Zeit« geht. Sie erarbeiten sich in kürzerer Zeit sowohl ein größeres Vokabular, eine weiter fortgeschrittene grammatische Kompetenz und bessere phonologische Fertigkeiten (vgl. a.a.O., S. 121ff.).

Ergänzend zu diesen allgemeinen Angaben ist es wichtig, wie lange Kinder brauchen, bis sie eine Sprache beherrschen: Studien im englischsprachigen Raum ergaben, dass es circa fünf bis acht Jahre dauert, bis Kinder und Jugendliche bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben. Für alltagssprachliche Kompetenzen reicht mit maximal zwei Jahren weitaus weniger Zeit (vgl. Gogolin & Lange, 2010, S. 17). Gogolin hält weiter fest, dass im Fall der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer häufig schwierigen Lebenslage negative Bewertungen ihres nicht der Norm entsprechenden Sprachgebrauchs eher zu erwarten sind als positive (vgl. Gogolin, 2008, S. 82). In der Schule ist dies ein Fakt, welcher sich in der kurz- sowie langfristigen Leistungsentwicklung niederschlägt (vgl. Ulich & Mayr, 2008; Esser, Becker & Biedinger, 2006).

Was im institutionellen Kontext nicht zum Tragen kommt und trotzdem als Leistung wie auch als Ressource von Kindern mit Migrationshintergrund zu werten ist, ist folgender Punkt: Die Kinder müssen zur Realitätsbewältigung den Stellenwert der Sprache als Werkzeug erkennen und diesen bewusst nutzen. Beispielsweise reagieren sie in alltäglichen Gesprächen auf Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner, wenn es nötig ist auch mit einem Sprachwechsel (vgl. List, 2005, S. 53). Dies geschieht bei jungen Kindern intuitiv und ohne dass sie ihre persönliche Realität in Frage stellen (könnten). Die Kinder in Migrantenfamilien erleben in ihrem Umfeld

oft eine Mischsprache beziehungsweise ein Nebeneinander der Sprachen (vgl. Reich, 2009, S. 64). Somit ist die Entwicklung und der Einsatz einer Mischsprache für Kinder mit Migrationshintergrund funktional (vgl. Dirim, 2005, S. 84).

2.3.2 Neuere Studien zum Zweitspracherwerb

Die oben angeführten Erkenntnisse spiegeln die Diskussion und Feststellungen aus den letzten Jahrzehnten. Im Folgenden werden mehrere neuere Einzelbefunde präsentiert, welche die Erkenntnisse erweitern, teilweise Modelle und Konzepte überprüfen und weiterführende Denkanstöße liefern.

Zur Erklärung des Zweitspracherwerbs, auch unter Berücksichtigung der Erstsprache, bestehen verschiedene Modelle und Hypothesen, welche nach wie vor Pate für Studien stehen und teilweise zum Allgemeingut von Pädagogen und Eltern geworden sind. Dies betrifft vor allem die Schwellenniveau- beziehungsweise die daraus entwickelte Interdependenz-Hypothese. Die Schwellenniveau-Hypothese von Cummins (1984) besagt, dass zunächst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht werden muss, bevor der Zweitspracherwerb eine positive Wirkung auf die intellektuelle Kompetenz hat. Verfügt ein Kind nur über geringe Kenntnisse in beiden Sprachen, wird seine rezeptive und produktive Interaktion mit der Umwelt verarmen. Die Interdependenz-Hypothese ist eine weiter entwickelte Form der Schwellenniveau-Hypothese. Der Kern sagt aus, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erst- und der Zweitsprache besteht. Voraussetzung sind die Förderung beider Sprachen sowie eine adäquate Motivation. Eine nicht mehr aktuelle Auslegung dieser Hypothese wäre es, wenn davon ausgegangen wird, dass ein gewisses Niveau in der Erstsprache vorhanden sein muss, um die Zweitsprache erfolgreich zu erlernen (vgl. zusammenfassend Caprez-Krompæk, 2010, S. 60ff.).

Ein Blick in weitere Forschungen zur (indirekten) Förderung der Zweitsprache über die Erstsprache ergibt ein differenziertes Bild:

- In der einen Studie untersuchten Moser und Kollegen in der Stadt Zürich mittels einer Interventionsstudie 183 Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund. In der Intervention erlebten die Kinder der Experimentalgruppe unter Einbezug der Eltern eine zusätzliche Förderung des Erstspracherwerbs, welche mit dem Unterricht in der Regionalsprache in Teilen koordiniert wurde. Positive Effekte zeigt die Intervention auf die Sprachentwicklung in der Erstsprache und das Fähigkeitsselbstkonzept, nicht aber auf die Sprachentwicklung in der Zweitsprache (vgl. Bayer, 2011, S. 115ff.).

- Caprez-Krompák verglich in ihrer Studie 126 Viert- und Fünftklässler mit Migrationshintergrund, welche Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) besuchten, beziehungsweise 55 Kinder, welche keinen Unterricht in HSK besuchten. Die Förderung der Erstsprache durch diesen Besuch wirkt sich nicht auf den Lernzuwachs in der Zweitsprache aus. Wohl aber bestehen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen: Die Treatmentgruppe zeigt signifikant höhere Fortschritte wie auch bessere Leistungen in der Erstsprache und erlebt von ihren Eltern mehr institutionalisierte (Unterricht in HSK) aber auch familiäre Formen der Sprachförderung (vgl. Caprez-Krompák, 2010, S. 225f.).
- Esser formuliert die Frage neu, ob der Erwerb der Erstsprache unterstützt werden muss und fragt: »Was bringt Bilingualität?« Er analysiert anhand des Sozio-Ökonomischen Panels (GSOEP), ob die Kosten und der Nutzen von Bilingualität – unabhängig von der schulischen Förderung – sich die Waage halten und kommt zum Schluss, dass kein genereller langfristiger Nutzen für Multikulturalität oder die Beherrschung einer anderen Erstsprache auf dem Arbeitsmarkt feststellbar ist (vgl. Esser, 2009, S. 73ff.).

Wenn die indirekte Förderung der Zweitsprache über die Erstsprache nicht zu befriedigenden Resultaten führt, interessiert in einem nächsten Schritt, welche Ergebnisse die direkte Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei jungen Kindern bringt:

- In der Untersuchung von Diez Gieser und Simoni (2008) wurden 67 Spielgruppenkinder in Spielgruppen gefördert, 38 Kinder in Interventionsspielgruppen, den sogenannten Spielgruppen^{plus}, und 29 in herkömmlichen Spielgruppen. In der Interventionsspielgruppe erlebten die Kinder bei jedem Treffen eine kurze Fördersequenz mit dem Sprachförderprogramm «Kon-Lab». Um die Leistungsentwicklung zu erfassen, wurden die Kinder einerseits durch die Spielgruppenleiterinnen mit Beobachtungsbögen erfasst und andererseits in standardisierten Testsitzungen insbesondere in Bezug auf ihre sprachliche Kompetenz getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle Kinder im Beobachtungszeitraum verbessern, die Kinder der Interventionsgruppe aber stärker⁷ (vgl. Diez Gieser & Simoni, 2008).
- In einer Evaluation in den Städten Heidelberg und Mannheim wurden 544 Kinder in der Entwicklung ihrer sprachlichen und schulischen Leistungen untersucht. Davon erhielten 230 eine spezielle Sprachförderung nach Penner (2003), Tracy (2003) oder Kaltenbacher und Klages (2005). Diese Kinder wurden mit 219 Kindern ohne Sprachförderung und 95 mit einer alternativen Sprachförderung verglichen. Das Ergebnis ist ernüchternd: Die speziell geförderten Kinder unterscheiden sich nicht von den regulär geschulten Kindern; weder gleich nach der Fördermaßnahme noch am Ende des ersten und zweiten Schuljahres (vgl. Roos, Polotzek & Schöler, 2010).

⁷ Die Fortschritte im Wortschatzbereich sind signifikant.

Auch der Weg der direkten Förderung scheint nicht ganz ohne Stolpersteine zu sein. So stellt sich die Frage, wie Kinder mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Regionalsprache optimal unterstützt werden können. Die Evaluation aus Baden-Württemberg weist darauf hin, dass der reine Kindergartenbesuch dies möglicherweise leisten kann. Hierzu zwei weitere Befunde:

- In einer Untersuchung von Merkens und Kollegen ging es um den Schulerfolg von 859 Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei wurden verschiedene Einflussfaktoren überprüft, unter anderem auch der Kindergartenbesuch. Es zeigte sich, dass die personalen Ressourcen zu Beginn der Grundschule – damit sind die kognitive Leistungsfähigkeit sowie das Sprachverhalten gemeint – zu allen Messzeitpunkten den größten Einfluss auf die Leistungen in Mathematik und Deutsch hatten. Der Kindergartenbesuch wirkte sich auf die Leistungen in der ersten Klassen nicht, in der vierten Klasse aber positiv aus. Dies wird vom Autor als Hinweis gedeutet, dass sich hier die verlängerte Lernzeit, welche Schüler mit der Zweitsprache verbracht haben, zum Tragen kommt (vgl. Merkens, 2010, S. 40ff.).
- In einer Schweizer Studie von Lanfranchi bewältigten Kinder mit Migrationshintergrund, welche familienergänzende Einrichtungen besuchten, die Einschulung deutlich besser als die Kinder ohne diese Erfahrung (N = 15). Dieser Effekt zeigte sich aber im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I nicht mehr. Lanfranchi folgert daraus, dass die familienergänzende Betreuung im Frühbereich noch besser und fallspezifisch optimiert werden muss (vgl. Lanfranchi, 2002; 2010, S. 108f.).

Auf der Suche nach weiteren Einflussfaktoren auf den Erwerb der Regionalsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund findet man eine bunte Vielzahl von Einzelforschungen. Auffallend dabei ist, dass die Beziehungsqualität sowie ein für junge Kinder sinnvoller Lernkontext⁸ als Prädiktoren nicht systematisch variiert oder kontrolliert wurden.

- Becker zeigt, dass eine sehr gute Kita-Ausstattung – als Indikator für eine anregungsreiche Umgebung und einen vielfältigen Sprachinput – für alle Kinder zu einem signifikant besseren Wortschatz führt. Zusätzlich profitieren Kinder mit Migrationshintergrund stärker als deutsche Kinder von einem längeren Kindergartenbesuch (vgl. Becker, 2010).
- 153 Erstklässler und 133 Kindertagesstättenkinder aus sozial benachteiligten Stadtteilen wurden auf die Wirkung eines Vorschulprogramms zum induktiven Denken auf die Entwicklung der Intelligenz- und Sprachleistung überprüft. Bei den Vorschulkindern, welche das Denktraining absolvierten, wurde eine hohe bis sehr hohe Steigerung

⁸ Aus didaktischer Sicht ist die Einbettung einer Lernsituation in einen alltäglichen Kontext gegenüber abstraktem Bildmaterial zu bevorzugen. Spielsituationen können mit verschiedenen Materialien angereichert, Gespräche können im Alltag geführt und Ausflüge sowie Projekte initiiert werden.

der Sprachleistung und ihrer nonverbalen Intelligenz erreicht (vgl. Marx & Keller, 2010).

- Im Kontext eines Lehr-Lern-Projektes mit naturwissenschaftlichen Experimenten erfolgte Sprachförderung. Die Kinder sollten im Projekt eine Möglichkeit erhalten, in dem sie Phänomene wahrnehmen, sich handlungsorientiert damit auseinandersetzen, diese reflektieren und diskutieren können. Es konnte gezeigt werden, dass sich die implizite Form der handlungsbegleitenden Sprachförderung positiv auf die Sprachleistungen der Migrantenkinder auswirkt; vor allem wenn Kinder in diesem Kontext <erklären> und <beschreiben>, scheint dies umfassende Äußerungen der Kinder zu begünstigen (vgl. Röhner, 2009).

2.4 Pädagogische Diagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen Benachteiligung im Schulsystem und Migrationshintergrund nachgewiesen ist, dass die Forschung aber nicht über eindeutige Ursache-Wirkungs-Ketten verfügt. Dagegen gilt als gesichert, dass die Aufstellung individueller Förderpläne für Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Sprachstandsdiagnosen sinnvoll ist (vgl. Neumann, 2008, S. 39f.). Dafür ist es nötig, den Lern- beziehungsweise den Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen: Als Verfahren bilden Tests, Screenings oder Beobachtungen die zentralen Möglichkeiten.

Im Sprachbereich schneiden Kinder mit Migrationshintergrund in monolingualen, deutschsprachigen Sprachentwicklungstests – plausiblerweise – weniger gut ab als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Chudaske, Lindner-Müller, Hentschel & Arnold, 2008, S. 118f.). Ein sprachdiagnostisches Instrument, welches bilingual normiert ist, existiert für Vorschulkinder aber nicht (vgl. Eicher & Tsakmaki, 2009; Ulich & Mayr, 2008, S. 12). Grund dafür ist, dass eine Altersnorm bei Kindern mit Migrationshintergrund wenig Sinn macht, weil die Kinder eine ganz unterschiedliche Kontaktzeit und -intensität mit der Zweitsprache haben. So wird immer wieder darüber nachgedacht, dass alternativ der Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund in der Erstsprache erfasst werden müsste, um zu ergründen, ob diese einen normalen Entwicklungsverlauf aufweisen. Dies stellt für monolinguale deutschsprachige Pädagoginnen und Therapeutinnen eine Herausforderung dar. So wurde mit dem

«Screemik 2»⁹, einem computergestütztes Screening-Verfahren der Versuch unternommen, einen Test so anzulegen, dass monolinguale deutschsprachige Sprachtherapeuten ohne Übersetzer wichtige Informationen über den Sprachstand eines zweisprachigen Kindes in seiner Erstsprache erhalten (Normierung für das Alterssegment 4;0 bis 5;11) (vgl. Wagner, 2010). Ob diese Testung für die Diagnose dienlich ist, muss überdacht werden. Wenn berücksichtigt wird, dass in Familien mit einer Migrationsgeschichte – wie oben dargelegt – eine Mischsprache herrscht und diese die Normalität der Kinder spiegelt, kann ein regulärer Test in der Erstsprache kaum auf dieselbe Art normiert werden, wie dies für die Kinder in ihrem Heimatland getan werden könnte. Tracy hält dazu fest: «Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wäre dabei allerdings noch zu bedenken, dass die Herkunftssprache [...] in der Regel schon nicht mehr in allen Facetten der L1¹⁰-Varietät der Kinder entspricht, zumindest dann nicht, wenn der Zeitpunkt der Auswanderung der Eltern oder gar Großeltern schon weiter zurück liegt» (Tracy, 2009, S. 186).

In vielen Bundesländern Deutschlands werden bis zum fünften Lebensjahr sprachdiagnostische Screenings vorgenommen (vgl. Lisker, 2011, S. 51ff). Dies scheint einerseits aus den oben genannten Gründen wenig sinnvoll zu sein. Andererseits wirft das Vorgehen nach Gogolin Fragen auf, weil die erhobenen Daten höchst wahrscheinlich mit dem sozioökonomischen Status der Kinder korrelieren. Zudem dienen die von externen Personen durchgeführten Tests mit den aggregierten Testergebnissen nicht der Förderplanung, da sie die nötige Detailtreue nicht aufweisen können. Daraus lässt sich schließen, dass die Pädagoginnen die Sprachentwicklung der Kinder durch kontinuierliche und systematische Beobachtungen selber erfassen müssen (vgl. Gogolin, 2008, S. 84). Dafür könnte es hilfreich sein, der Entwicklung verschiedener Sprachbereiche Stufen der Sprachaneignung zugrunde zu legen. Aufgrund der Beobachtung dieser Stufen – welche idealerweise als Kompetenzentwicklungsmodelle angelegt sind – können Konsequenzen für die individuelle Förderung der Kinder gezogen werden (vgl. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 82).

⁹ «Screemik» = Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern
Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund (Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch)

¹⁰ «L1» bezeichnet die erworbene Erstsprache bzw. Familiensprache.

3. Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Evaluation wird ein Beobachtungsverfahren (KiDiT[®]), welches sich durch die hinterlegte Datenbank gut für die Forschung eignet, als eines von mehreren Instrumenten und Vorgehensweisen benützt. Ergänzend erfolgen in der Studie Tests und Interviews, so dass geklärt werden kann, wie den «BiLiKiD»-Kinder der Übergang ins öffentliche Schulsystem gelingt. Die Studie ist vorwiegend qualitativ angelegt.

3.1 Fragestellungen

Aufgrund des aktuellen Erkenntnisstandes ist zu vermuten, dass Kinder mit Migrationshintergrund einerseits durch ihre noch geringen Kenntnisse in Schweizerdeutsch und andererseits durch wenig ausgeprägte Kenntnisse der regionalen Gegebenheiten beim Einstieg ins Schulsystem beeinträchtigt werden.

Das Konzept der «BiLiKiD»-Spielgruppen interveniert bei beiden Punkten und sollte – nicht zuletzt durch die Arbeit von zwei Pädagoginnen, wovon eine über dieselbe Erstsprache wie die Kinder verfügt – besonders angepasste Impulse geben können.

Die erhobenen Daten können Auskunft zu verschiedenen Fragestellungen geben. Für den vorliegenden Evaluationsbericht steht aber die folgende Fragestellung im Zentrum:

Wie gelingt den «BiLiKiD»-Kinder der Start ins öffentliche Schulsystem?

Hintergrund: Aufgrund der pädagogischen Alltagsgestaltung der «BiLiKiD»-Spielgruppe sind die Kinder mit vielen Elementen des Kindergartenalltags bereits vertraut, kennen wichtige Umgangsformen aus unserem Kulturkreis und haben den Einstieg in den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bereits geschafft.

3.2 Stichprobe

Für die Evaluation lassen sich drei Teilstichproben für die erste Kohorte unterscheiden:

Teilstichprobe B: Alle Spielgruppenkinder von «BiLiKiD», welche im Sommer 2010 eine Spielgruppe besucht haben (N = 27; davon 9 Jungen und 18 Mädchen). Davon treten im Sommer 2010 14 Kinder in den Kinder-

garten über. 10 dieser Kinder können weiter begleitet werden (N = 10; davon 3 Jungen und 7 Mädchen).

Teilstichprobe K1: Eine Kontrollgruppe Deutschschweizer Kinder, welche im Sommer 2010 in den Kindergarten eintreten (N = 9 ; davon 5 Jungen und 4 Mädchen).

Teilstichprobe K2: Eine Kontrollgruppe aus Kindern mit Migrationshintergrund, die keine «BiLiKiD»-Spielgruppe besucht haben und im Sommer 2010 in den Kindergarten übertreten (N = 9; davon 4 Jungen und 5 Mädchen).

Im Schuljahr 2009/10 wurden in zwei großen Städten des Kantons Zürich «BiLiKiD»-Spielgruppen geführt. Sämtliche Kinder dieser «BiLiKiD»-Gruppen wurden während dieser Zeit von den Spielgruppenleiterinnen in je einem eigenen KiDiT[®]-Konto dokumentiert. Im Sommer 2010 sollten diejenigen Kinder weiter begleitet werden, welche in die erste Bildungsstufe des öffentlichen obligatorischen Schulsystems im Kanton Zürich übertraten: den Kindergarten. Bei den «BiLiKiD»-Kinder wurde eine Vollerhebung angestrebt. Vier Kinder konnten aufgrund der aktuellen Lebensumstände der Eltern oder der weiter betreuenden Pädagoginnen nicht weiter begleitet werden. Die Kinder der Kontrollgruppen stammen immer aus denselben Kindergartenklassen, in welchen sich die «BiLiKiD»-Kinder befinden. Diese Kinder wurden nach Absprache mit der jeweiligen Lehrperson ausgewählt. Dadurch wurde gewährleistet, dass die Beobachtungsdaten besser eingeordnet und auch über das Beobachtungsverhalten der beteiligten Lehrpersonen Aussagen gemacht werden konnte.

Es handelt sich bei allen drei Teilstichproben jeweils um anfallende Stichproben: Auf der einen Seite kam der Spielgruppenbesuch aufgrund elterlicher Initiative zustande, auf der anderen Seite wählten die Lehrpersonen die Kontrollkinder aufgrund der elterlichen Zustimmung und der eigenen Erfahrung aus.

Dazu kommen Kinder einer zweiten Erhebungswelle im Herbst 2011 (N = 21). Die Kinder der zweite Kohorte sind im Sommer 2011 in den Kindergarten übergetreten. Die Teilstichproben setzen sich hier wie folgt zusammen:

Teilstichprobe B²: Spielgruppenkinder von «BiLiKiD», welche im Sommer 2011 eine Spielgruppe besucht haben (N = 8; davon 2 Jungen und 6 Mädchen). Alle 8 Kinder sind im Sommer 2011 in den Kindergarten übergetreten.

Teilstichprobe K1²: Eine Kontrollgruppe Deutschschweizer Kinder, welche im Sommer 2011 in den Kindergarten eingetreten sind (N = 5 ; davon 1 Junge und 4 Mädchen).

Teilstichprobe K2²: Eine Kontrollgruppe aus Kindern mit Migrationshintergrund, die keine «BiLiKiD»-Spielgruppe besucht haben und im Sommer 2011 in den Kindergarten übertreten (N = 8; davon 5 Jungen und 3 Mädchen).

3.3 Beschreibung des Vorgehens

Um die Fragestellung zu überprüfen, gliederte sich das Vorgehen in mehrere Teilschritte:

1. Alle Kinder wurden über vier Messzeitpunkte (halbjährlich) durch ihre Pädagoginnen im KiDiT[®] eingeschätzt. Während der Spielgruppenzeit erfolgte die Einschätzung aus Sicht der türkisch- wie auch der schweizerdeutschsprachigen Spielgruppenleiterin. Im Kindergarten wurden die Einschätzungen durch die Lehrpersonen der Kindergartenstufe im KiDiT[®] weitergeführt.
2. Die Kinder der Teilstichprobe B sowie die Kontrollgruppenkinder K2 wurden rund fünf Wochen nach dem Übertritt in den Kindergarten zu Aspekten ihrer Integration gefragt. Es ging in dem mit Fotos unterstützten Interview um Freundschaften, welche die «BiLiKiD»-Kinder geschlossen hatten, um Aktivitäten und ums Wohlbefinden im Kindergarten.
3. Weiter wurden alle Kinder (fünf Wochen nach Unterrichtsbeginn sowie nach den Sportferien im Monat März) mit «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache» getestet.
4. Ergänzend wurden auch die Spielgruppenleiterinnen sowie die Lehrpersonen der Kindergartenstufe über die Kinder und ihr pädagogisches Handeln befragt.