

Frühe Sprachförderung

**Was sie leistet und wie sie
optimiert werden kann**

Dossier 14/1

Prof. Dr. Margrit Stamm



SWISS Education

Swiss Institute for Educational Issues

Prof. Dr. Margrit Stamm

em. Ordinaria für Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg

Neuengasse 8

CH-3011 Bern

+41 31 311 69 69 / 079 462 92 82

www.margritstamm.ch

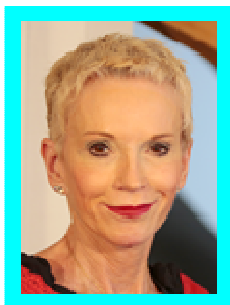
<https://twitter.com/MargritStamm>

Inhalt

Management Summary	8
Schlüsselbotschaften	12
Briefing Paper 1: Weshalb frühe Sprachförderung wichtig ist und was sie bedeutet.....	16
Briefing Paper 2: Wer braucht Unterstützung?	18
Briefing Paper 3: Ursachen und Folgen von Sprachdefiziten.....	21
Briefing Paper 4: Theoretische Ansätze früher Sprachförderung	26
Briefing Paper 5: Sprachförderung und ihre Wirksamkeit	30
Briefing Paper 6: Kernelemente von früher Sprachförderung Fünf Empfehlungen	33

?

Vorwort



Sprachförderung ist in der Bildungs- und Sozialpolitik ein Dauerbrenner. In den letzten Jahren ist sie zum politischen Mainstreamthema geworden. Lag der Fokus über Jahre hinweg auf der Förderung und Integration von zwei- oder mehrsprachigen Kindern

in der Primarschule, so ist er seit einiger Zeit auf den Vorschulbereich und ganz spezifisch auf Migrantenkinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien ausgerichtet. Ihr Anteil ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Solche Kinder sind auf den Schuleintritt ungenügend vorbereitet, weil ihre sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zu diesem Zeitpunkt oft schlechter ausgeprägt sind als bei Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist. Sprachdefizite zeigen jedoch auch zunehmend Kinder aus einheimischen Familien.

Angesichts dieser Tatsachen besteht in Wissenschaft und Politik weitgehend Einigkeit, dass die Bildungschancen solcher Kinder vor allem dann verbessert werden können, wenn sie möglichst früh, also vor der Einschulung, einsetzen. Die ersten Lebensjahre gelten als die lernsensibelsten und deshalb als die entscheidendsten, ob Kinder mit denjenigen Ressourcen ausgestattet werden, die für die späteren Bildungschancen massgebend sind.

Eine früh einsetzende Sprachförderung in der Familie, in Kindertagesstätten (Krippen resp. Kitas), Tagesfamilien, Spielgruppen und anderen Einrichtungen ist deshalb eine der wichtigsten integrationspolitischen Aufgaben. In dieser Hinsicht kann sich die Schweiz sehen lassen, ist doch in den letzten Jahren in die frühe Sprachförderung recht viel investiert worden. Somit fehlt es keinesfalls an Engagement. Das eigentliche Problem liegt anderswo: Erstens in der empirisch vielfach belegten Tatsache, dass Kinder, die eine frühe Sprachförderung am nötigsten hätten, oft gar keine vorschulische Fördereinrichtung besuchen. Deshalb sind ihre Chancen für eine erfolgreiche Schullaufbahn bisher beschränkt geblieben. Zweitens, dass es bis heute nicht gelungen ist, die Sprachförderung so zu gestalten, dass sie wirkt, d.h., dass die Chancen von benachteiligten Migrantenkindern und solchen aus Risikofamilien für eine erfolgreiche Schullaufbahn tatsächlich erhöht werden können.

Weshalb ist es uns bisher somit kaum gelungen, benachteiligte Kinder mit Sprachdefiziten so zu fördern und auszubilden, dass ihre Startchancen deutlich höher sind als dies ohne Förderung der Fall wäre? Wo liegen die Barrieren?

Eine Antwort ist sicher die, dass wir immer noch nicht wissen, wie man Sprachförderung gestalten sollte, damit sie wirksam wird. Weil uns zu wenig gut fundierte und methodisch aussagekräftige Evaluationen zur Verfügung stehen, wissen wir kaum, welche der eingesetzten Massnahmen und Programme tatsächlich wirksam sind. «Wirksam» meint dabei, dass Kinder mit Sprachdefiziten durch solche Massnahmen ihren Rückstand deutlich verringern können.

Somit nutzen wir das Potenzial zu vieler Kinder nicht oder sehr unzureichend, weil ihnen zu oft Chancen aufgrund mangelnder Sprachbeherrschung verbaut werden. Zwar gilt diese Negativbilanz nicht nur für die Schweiz, sondern für den gesamten deutschsprachigen Raum. Im Lande eines Heinrich Pestalozzi muss uns eine solche Erkenntnis jedoch besonders schmerzen. Pestalozzi hat bekanntlich gefordert, dass jedes Kind gemäss seinem Stand und seinen Möglichkeiten erzogen und gebildet werden soll und auch Arme (resp. Benachteiligte) nicht ausgeschlossen werden dürfen.

Sind somit Erwartungen an die frühe Sprachförderung überhaupt realistisch? Welche Ansätze gibt es, und welches sind die Vor- und Nachteile? Was muss oder müsste in diesem Bereich getan werden, damit frühe Sprachförderung wirksam(er) wird?

Solche Fragen werden in diesem Dossier diskutiert. Zu beachten ist dabei, dass es ausschliesslich auf Kinder mit *Sprachförderbedarf* und nicht auf solche mit *Sprachentwicklungsstörungen* fokussiert.

Das Dossier stellt das aktuell verfügbare wissenschaftliche Wissen zu dieser Thematik zusammen und zeigt auf, welche Schritte unternommen werden müssten, um Massnahmen guter Sprachförderung im Vorschulbereich erfolgreich(er) umsetzen zu können.

Margrit Stamm

Prof. Dr. Margrit Stamm
em. Ordinaria für Erziehungswissenschaften an
der Universität Fribourg
Swiss Education Bern

Bern, im Februar 2014

Was dieses Dossier will

Das vorliegende Dossier fasst das Wissen zusammen, das heute zur frühen Sprachförderung verfügbar ist. Zudem liefert es Empfehlungen, wie sie optimiert werden kann und welche Punkte dabei zu beachten sind.

Wie alle bisher erschienenen Dossiers auch dieses wiederum einen aktuellen Bereich auf, der gerade im Zusammenhang mit der Fachkräftesicherung und der Zuwanderungsfrage eine besondere Brisanz erhält. Weil wir auf gut ausgebildete junge Menschen angewiesen sind, müssen wir der Sprachförderung nicht nur Beachtung schenken – wie dies bis anhin auch geschehen ist – sondern ebenso darum bemüht sein, dass sie auch wirkt, d.h., dass die anvisierten Kinder tatsächlich profitieren. Kinder eines sprachlichen Frühförderprogramms sollten über deutlich bessere Sprachkompetenzen bei Schuleintritt verfügen als Kinder, welche kein solches Programm besucht haben.

Das Dossier verfolgt vier Ziele:

- (1) *Aktuelles Forschungswissen verständlich darstellen:* Das Dossier bereitet das aktuelle Forschungswissen zum Themenbereich der frühen Sprachförderung auf und fasst die international verfügbaren Hauptkenntnisse zusammen.
- (2) *Ein wissenschaftsbasiertes Argumentarium für die Bildungs- und Sozialpolitik zur Verfügung stellen:* Jedes der einzelnen Dossier-Kapitel («Briefing Paper») spricht eine spezifische Fragestellung an und diskutiert die wichtigsten, mit ihr verbundenen Probleme. Zudem wird in jedem Briefing Paper eine Bilanz gezogen, welche die wichtigsten Erkenntnisse nochmals auf den Punkt bringt.
- (3) *Den Wissenstransfer in Politik, Verwaltung und Praxis anregen und ihre Verknüpfung fördern:* Das Dossier spricht Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, Trägerschaften, Ausbilderinnen und Ausbilder, Eltern sowie politisch Tätige an. Es zeigt auf, dass gute Sprachförderung nie aus der Verantwortung einer einzelnen Gruppe heraus entstehen kann, sondern eine Synthese eines Netzwerkes sein muss.
- (4) *Konkrete Empfehlungen liefern:* Das Dossier formuliert fünf Empfehlungen für folgende Bereiche: Wirksamkeitsüberprüfungen und Erarbeitung von Gesamtkonzepten; Aus- und Fortbildung des Personals; strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen; Familien- resp. Elternbeteiligung; Zusammenarbeit von Politik, Praxis und Wissenschaft.

Das Dossier basiert auf folgenden Fragen:

- Warum und für welche Gruppen ist die frühe Sprachförderung notwendig?
- Weshalb entstehen überhaupt Sprachdefizite resp. Vorsprünge in der Sprachentwicklung?
- Welche Ansätze gibt es, Sprachdefiziten und akzelerierten Sprachentwicklungen zu begegnen?
- Welche Massnahmen sollten zur Optimierung früher Sprachförderung eingesetzt werden?

Das Dossier ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden in einem Management Summary die Erkenntnisse zu den behandelten Fragen kurz erläutert und zu einzelnen Schlüsselbotschaften verdichtet. Anschliessend werden die Fragen in insgesamt sechs «Briefing Paper» diskutiert und mit spezifischen Literaturhinweisen ergänzt. Das letzte Briefing Paper ist den fünf Empfehlungen gewidmet.

Alle bisher erschienen Dossiers können auf der Website (margritstamm.ch) heruntergeladen werden. Es sind dies:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische HarmoS-Diskussion (Dossier 10/1).
- Wozu frühkindliche Bildung? (Dossier 11/1).
- Talentmanagement in der beruflichen Grundbildung (Dossier Berufsbildung 12/1).
- Achtung, fertig, Schuleintritt (Dossier 12/2).
- Qualität und frühkindliche Bildung (Dossier 12/3).
- Migranten mit Potenzial. Begabungsreserven in der Berufsbildung ausschöpfen (Dossier Berufsbildung 12/4).
- Bildungsort Familie. Entwicklung, Betreuung und Förderung von Vorschulkindern in der Mittelschicht (Dossier 13/1).
- Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege und Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen aus und von der Schule (Dossier 13/2).
- Lehrlingsmangel. Strategien für die Rekrutierung des Nachwuchses (Dossier Berufsbildung 13/3).
- Bildung braucht Bindung (Dossier 13/4).

Management Summary

Weshalb frühe Sprachförderung wichtig ist und was sie bedeutet

Im Schweizer Bildungssystem ist der starke Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg noch nicht überwunden worden. Es gibt zu viele Kinder aus benachteiligten Familien, welche am Ende der Schulzeit nur über minimale Lesekompetenzen verfügen.

Briefing Paper 1 Seite 16

Bildung und eine gute Berufsausbildung sind für den Lebenserfolg und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zentral. Der Sprachkompetenz kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu. Eine zu grosse Gruppe von benachteiligten Kindern erreicht jedoch ein zu geringes Kompetenzniveau. Sprachförderung ist deshalb ein wichtiges Bildungsziel überhaupt, wenn es um Integrationsbemühungen und um die Schaffung von optimalen Startchancen von Kindern geht. Aktuell existieren in der Schweiz viele Sprachförderprojekte. Der Begriff «Sprachförderung» wird jedoch unterschiedlich verwendet. In diesem Dossier werden darunter alle Massnahmen verstanden, welche auf die gezielte Förderung der kindlichen Sprachkompetenz ausgerichtet sind.

Andere wichtige Begriffe sind Mehrsprachigkeit und Bilingualismus. Mehrsprachigkeit meint, dass sich jemand in zwei oder mehr Sprachen verständigen kann, Bilingualismus wird mit Zweisprachigkeit gleichgesetzt. Unterschieden werden simultan bilinguale Kinder (welche bereits früh mit zwei Sprachen aufwachsen) und sukzessiv zweisprachige Kinder (welche zuerst nur ihre Muttersprache und später eine neue Sprache lernen). Ferner wird zwischen Alltagssprache (die im täglichen Umgang benutzte Sprache) und Bildungssprache (die formale, wohlgeformte und gehobene Ausdrucksweise) unterschieden.

Die Bedeutung der Herkunftssprache ist in der Forschung umstritten, und es liegen auch kaum eindeutige oder hinreichend abgesicherte Befunde vor. Weitgehend unbestritten ist jedoch, dass zwei- und mehrsprachiges Aufwachsen für die kognitive Entwicklung von Vorteil ist.

Wer braucht Unterstützung beim Spracherwerb?

Ausgangslage vieler Massnahmen zur frühen Sprachförderung ist die Überzeugung, dass Kinder von Migranten generell Sprachförderbedarf hätten. Ob diese Ausrichtung und damit

der generalisierend verwendete Begriff «Migrationshintergrund» angemessen ist, mag bezweifelt werden. Denn es spielt eine wichtige Rolle, unter welchen Bedingungen Kinder heute aufwachsen.

Briefing Paper 2 Seite 18

Jede Massnahme zur frühen Sprachförderung sollte auf der Frage aufbauen, welche Vorschulkinder eigentlich sprachlichen Unterstützungsbedarf haben. Leider differenzieren viele der existierenden Sprachfördermassnahmen zu wenig zwischen den verschiedenen Herkunftsmilieus der Kinder, ihren sprachlichen Kompetenzen und Defiziten sowie ihren Bedürfnissen.

Familien mit Migrationshintergrund können sich stark voneinander unterscheiden. Das Bildungsniveau ist entscheidend. Gut gebildete Migrantenfamilien haben oft ein ähnliches Bildungs- und Erziehungsverständnis wie einheimische Familien, häufig jedoch ein ganz anderes als Migrantenfamilien mit niedrigem Bildungsniveau.

Zudem gibt es auch Gruppen von Kindern ohne Migrationshintergrund, die Unterstützungsbedarf haben. Andererseits trifft man immer wieder auf Kinder aus benachteiligten Migrantenfamilien, welche sich sprachlich sehr gut entwickeln. Aufgrund eines generalisierenden und oft plakativ-negativen Blicks auf «Kinder mit Migrationshintergrund» werden zu viele von ihnen allein aufgrund des Wissens um ihre Herkunft als förderbedürftig eingestuft. Oft geschieht dies vorschnell, undifferenziert und ohne diagnostische Abklärung.

Die grösste Herausforderung für unser Bildungssystem sind benachteiligte Migrantenkinder, die zu Hause und auch in ihrer sozialen Umgebung kein Deutsch sprechen. Diese Kinder haben eine zwei- bis viermal grössere Wahrscheinlichkeit als einheimische und/oder gut situierte Migrantenkinder, in Armut und Benachteiligung aufzuwachsen. Die Zugangshürden, damit solche Kinder eine gute Kita oder eine Sprachfördermassnahme besuchen können, sind jedoch oft sehr hoch. Viele dieser Kinder, welche eine Förderung am nötigsten hätten, fallen durch die Maschen.

Problematisch ist zudem, dass es in einer Gemeinde oft nur ein einziges Angebot gibt und nicht zwischen Sprachdefiziten und Sprachstörungen differenziert wird. Dies ist jedoch zentral, denn Sprachdefizite machen eine Sprachför-

dermassnahme notwendig, letztere jedoch eine Therapie.

Ursachen und Folgen von Sprachdefiziten

Obwohl wenig Klarheit darüber besteht, welches die Ursachen von Sprachdefiziten sein können, scheinen drei Faktoren besonders bedeutsam zu sein: fehlende (deutschsprachige) Anregungen in der Familie; fehlender Austausch mit einheimischen Kindern sowie geographische Isolation vieler fremdsprachiger Familien («Segregation»).

Briefing Paper 3 Seite 21

Die häusliche Anregung hat den stärksten Einfluss auf die Entwicklung der kindlichen Sprachkompetenzen. Eltern resp. Familienmitglieder, die nur schlecht oder gar kein Deutsch sprechen, verfügen deshalb über die denkbar schlechtesten Voraussetzungen, um ihr Kind beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen. Dazu kommt, dass solche Kinder deutlich seltener eine Vorschuleinrichtung besuchen. Deshalb haben sie oft fast keinen Kontakt zu einheimischen Kindern. Massiv zugenommen hat auch das Phänomen der «Segregation», d.h., dass sich benachteiligte Familien und solche mit Migrationshintergrund zunehmend auf bestimmte Gegenden und Wohngebiete konzentrieren und Familien aus gleichen ethnischen Gruppen in gewissen Quartieren überwiegen. Kinder haben somit nicht nur mit der deutschen Sprache keinen Kontakt, sondern auch nicht mit anderen Sprachen. Es fehlt ihnen das «Sprachbad».

Sprachdefizite sind auch deshalb problematisch, weil wir inzwischen wissen, dass die Ungleichheiten im Bildungsverlauf eher grösser werden. Sprachdefizite, die nicht früh behoben werden, haben nachhaltige negative Folgen.

Aktueller Stand der Sprachförderung

Sprachförderung gibt es in vielen unterschiedlichen Varianten. Die einen Konzepte sind ganzheitlicher, die anderen sprachstruktureller Art. Die dritten sind ganz auf Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet.

Briefing Paper 4 Seite 23

Ganzheitliche Konzepte kommen integriert im Alltag vorschulischer Einrichtungen zum Zug. Um spezifische Massnahmen handelt es sich, wenn beispielsweise in Sprach-Spielgruppen eine spezifische Förderung erfolgt. Oft zielen solche Massnahmen auf die Anreicherung des Wortschatzes oder die Verbesserung der pho-

nologischen Bewusstheit. Familiäre Literacy-Programme sind meist auf Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet. Die Förderung erfolgt entweder im Rahmen der alltäglichen familialen Sozialisation oder mittels Interventionen in Kinderbetreuungseinrichtungen.

Ein Überblick über die aktuelle Situation in der Schweiz zeigt, dass Sprachfördermassnahmen relativ willkürlich eingesetzt werden und Fachkräfte oft keine spezifische Qualifizierung haben. Zu wenig berücksichtigt wird in der Regel auch, dass Sprachdefizite bei Kindern sehr unterschiedliche Ursachen haben können und deshalb vielfältige Angebote notwendig wären.

Zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstand sind zwar diverse Verfahren im Einsatz. Die wenigsten berücksichtigen jedoch, ob Deutsch die Erstsprache des Kindes ist oder nicht und wie lange es schon Kontakt mit der deutschen Sprache hat. Deshalb kann die Frage oft gar nicht beantwortet werden, ob sich die Sprachkompetenz eines Kindes in Deutsch als zweiter Sprache im Normbereich befindet oder nicht.

Aufgrund der enormen Vielfalt der Massnahmen und der qualitativ sehr unterschiedlichen diagnostischen Instrumente bleibt offen, in welche Massnahmen zukünftig investiert werden soll, damit sprachschwache Kinder den Rückstand in der deutschen Sprache aufholen und durch eine gute Integration ihr Potenzial umsetzen können.

Theoretische Ansätze früher Sprachförderung

Hinter den verschiedenen Sprachförderkonzepten stehen unterschiedliche theoretische Ansätze. Sie leiten die Struktur der Programme und die Art und Weise ihres Einsatzes. Am bekanntesten sind der kompensatorische, der interkulturelle und der strukturkritische Ansatz.

Briefing Paper 5 Seite 26

Im kompensatorischen Ansatz geht es primär um das Erlernen der deutschen Sprache und um den Ausgleich von Sprachdefiziten von Kindern aus benachteiligten Familien resp. solchen mit/ohne Migrationshintergrund. Damit impliziert dieser Ansatz das Bild eines Kindes, das aus armen Familien der Unterschicht oder benachteiligten Migrantenfamilien stammt, in sozialer Unordnung aufwächst und Opfer seiner Verhältnisse ist. Integrationspolitisch steht die Assimilation des Kindes im Mittelpunkt, wobei jedoch auch das Fachpersonal seine Einstellungen und Haltungen kritisch zu reflexieren hat.

Anders der interkulturelle Ansatz. Er stellt weder Assimilation noch Defizitausgleich in den Mittelpunkt, sondern die kulturellen Unterschiede. Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt gelten als wesentlichstes Prinzip der sozialen Teilhabe. Eltern sollen auf diese Weise ermuntert werden, sich aktiv am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihres Kindes zu beteiligen und sich stärker in seiner Erziehung und Förderung zu engagieren.

Der strukturkritische Ansatz fokussiert weder auf zu kompensierende Defizite noch auf kulturelle Differenzen, sondern auf das Bildungssystem selbst und seine diskriminierenden Tendenzen. Der Ansatz geht davon aus, dass seine organisationellen Strukturen oder institutionellen Regelungen zu Benachteiligungen von Gruppen führen. Die bekanntesten diskriminierenden Mechanismen sind die massive Häufung von Kindern aus benachteiligten Migrantenfamilien in Realschulen, Einschulungsklassen oder die Warteschlangen beim Eintritt in die Berufsbildung, welche solche Jugendlichen viel häufiger als Einheimische drehen müssen.

Die erste Adressatin des strukturkritischen Ansatzes ist deshalb nicht die pädagogische Praxis, sondern die Bildungspolitik. Trotzdem kommt der pädagogischen Praxis die Aufgabe zu, die möglicherweise diskriminierenden – ungewollten und unbeabsichtigten – Mechanismen an ihren Institutionen zu reflektieren, sie zu erkennen und zu Gunsten der Betroffenen zu verbessern.

Insgesamt ist der kompensatorische Ansatz in Praxis und Bildungspolitik gut akzeptiert. In der Fachliteratur wird er jedoch eher kritisch begutachtet. Anders der interkulturelle Ansatz, der von der Forschung stark getragen wird und auch im Vorschul- und Kindergartenbereich verbreitet ist. Auch der strukturkritische Ansatz hat in letzter Zeit grosse Beachtung erfahren. Gerade die Diskussion um die hohe Selektivität unseres Bildungssystems hat die Sensibilität für Mechanismen institutioneller Diskriminierung geweckt. Im Gegensatz zu den beiden anderen Ansätzen gewinnt er in der pädagogischen Praxis jedoch wenig Freunde, vor allem aufgrund seiner oftmals das Fachpersonal anklagenden Art.

Sprachförderung und ihre Wirksamkeit

Die wenigen Studien zur Wirksamkeit früher Sprachförderung kommen zu einem relativ be-

scheidenen positiven Ergebnis: Kinder aus benachteiligten Sozialschichten und/oder mit Migrationshintergrund sind trotz Sprachförderung beim Schuleintritt nach wie vor im Hintertreffen. Sie profitieren nur unter gewissen Bedingungen.

Briefing Paper 6 Seite 30

Fasst man sowohl die aus der Schweiz als auch aus dem Ausland stammenden Wirksamkeitsstudien zur frühen Sprachförderung zusammen, so ergeben sich insgesamt eher schwache Effekte. Eher stark und damit positiv sind sie jedoch im Hinblick auf einen Bereich: Massnahmen, welche gezielt die Vorläuferfähigkeiten (wie phonologische Bewusstheit oder Wortschatz) betreffen. Die Ergebnisse sind jedoch nur positiv, wenn das Personal spezifisch geschult ist und die Förderung regelmässig, relativ intensiv und langfristig stattfindet.

Sprachförderkonzepte, welche spezifisch auf benachteiligte Migrantenkinder ausgerichtet sind, konnten bisher keine nachweislichen Effekte erzielen. Diese unbefriedigende Befundlage hat dazu geführt, dass verschiedentlich gefordert wird, das Fachpersonal müsse stärker in den Blick genommen werden.

Aufgrund solcher Evaluationsergebnisse ist anzunehmen, dass nur wenig Kinder in den Genuss qualitativ hochstehender Sprachförderung kommen und deshalb zu vielen Kindern schulische Chancen aufgrund mangelnder gezielter Sprachförderung verbaut werden.

Kernelemente früher Sprachförderung: Fünf Empfehlungen

Sprachfördermassnahmen können nicht einfach optimiert werden, indem mehr Finanzen gesprochen werden. Es braucht Anstrengungen in verschiedenen Bereichen. Notwendig sind aussagekräftige Wirksamkeitsüberprüfungen und kantonale resp. auf die Gemeinde bezogene Gesamtkonzepte, auf die Sprachförderung ausgerichtete Aus- und Fortbildungsmassnahmen des Personals, optimierte institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen, verstärkte Familien- resp. Elternbeteiligung sowie intensivierte Massnahmen zur Zusammenarbeit von Politik und Praxis auf wissenschaftlicher Basis.

Briefing Paper 6 Seite 33

Schlüsselbotschaften

Weshalb frühe Sprachförderung wichtig ist und was sie bedeutet

- Es gibt zu viele Kinder aus benachteiligten Familien, welche am Ende der Schulzeit nur über minimale Lesekompetenzen verfügen.
- Weil die Sprache als Schlüssel zur Bildung gilt, wird heute der frühen Sprachförderung besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Wer braucht Unterstützung beim Spracherwerb?

- Der Begriff «Kinder mit Migrationshintergrund» ist irreführend. Nicht alle diese Kinder haben Sprachförderbedarf.
- Es gibt Gruppen von Kindern ohne Migrationshintergrund, die Unterstützungsbedarf haben. Genauso gibt es Kinder aus benachteiligten Migrantenfamilien, welche sich sprachlich sehr gut entwickeln.
- Die grösste Herausforderung für unser Bildungssystem sind benachteiligte Migrantenkinder, die zu Hause kein Deutsch sprechen und auch in ihrer sozialen Umgebung nicht.

Ursachen und Folgen von Sprachdefiziten

- Als Ursachen von Sprachdefiziten scheinen fehlende deutschsprachige Anregungen in der Familie und der fehlende Austausch mit einheimischen Kindern bedeutsam.
- Sprachdefizite, die nicht früh schon behoben werden, haben nachhaltige negative Folgen.

Aktueller Stand der Sprachförderung

- Frühe Sprachfördermassnahmen werden im Allgemeinen relativ unsystematisch und von Fachkräften eingesetzt, die oft keine spezifische Qualifizierung haben.
- In der Regel wird zu wenig zwischen Sprachdefiziten und Sprachstörungen differenziert. Erstere machen eine Sprachförderung, letztere eine Therapie notwendig
- Viele Verfahren erheben den sprachlichen Entwicklungsstand ohne zu berücksichtigen, ob Deutsch die Erstsprache des Kindes ist oder nicht und wie lange es schon Kontakt mit der deutschen Sprache hat.

Theoretische Ansätze früher Sprachförderung

- Drei theoretische Ansätze leiten am häufigsten die Struktur der Programme und die Art und Weise ihres Einsatzes: der kompensatorische, der interkulturelle und der strukturkritische Ansatz.
- Der kompensatorische Ansatz ist der beliebteste in Politik und Praxis, der interkulturelle Ansatz derjenige, welcher am meisten Integrationserfolg hat.

Sprachförderung und ihre Wirksamkeit

- Es gibt wenig Studien, welche die Wirksamkeit von Sprachfördermassnahmen anhand der kindlichen Entwicklungsfortschritte untersuchen.
- Die Effekte bisheriger Untersuchungen sind im Allgemeinen eher schwach, im Hinblick auf die gezielte Förderung von Vorläuferfähigkeiten (wie phonologische Bewusstheit oder Wortschatz) jedoch gut.
- Dies trifft aber nur dann zu, wenn das Personal spezifisch geschult ist und die Förderung regelmässig stattfindet.

Kernelemente früher Sprachförderung: Fünf Empfehlungen

- Sprachfördermassnahmen können nicht einfach optimiert werden, indem mehr Finanzen gesprochen werden.
- Es braucht Anstrengungen in verschiedenen Bereichen. Sie reichen von Wirksamkeitsüberprüfungen über Gesamtkonzepte bis zur verbindlichen Elternbeteiligung.

Frühe Sprachförderung

**Was sie leistet und wie sie
optimiert werden kann**

Dossier 14/1

Prof. Dr. Margrit Stamm

Briefing Paper 1: Weshalb frühe Sprachförderung wichtig ist und was sie bedeutet

Vor mehr als zehn Jahren haben uns die PISA-Studien erstmals aufgeschreckt. Genauer: die Tatsache, dass in der Schweiz (neben Deutschland und Belgien) die Abhängigkeit der Bildungschancen eines Kindes von seiner sozialen Herkunft am grössten und sie in den anderen Staaten deutlich geringer ist. Dabei wurde uns vor Augen geführt, dass unser Bildungssystem offenbar nicht das leistet, wovon wir eigentlich überzeugt waren: dass es selbstverständlich jedes Kind und jeden Jugendlichen seinen eigenen Möglichkeiten entsprechend fördert. Der berühmte Soziologie Pierre Bourdieu hat diese unangenehme Tatsache einmal die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ genannt.

Als die am meisten vom Postulat der Chancengleichheit entfernte Gruppe entpuppten sich ‚dank‘ PISA die gut 15% leistungsschwachen Jugendlichen, die am Ende der obligatorischen Schulzeit nur über minimale Lesekompetenzen verfügen und von denen angenommen werden muss, dass sie die Schule mit schlechten Schulleistungen verlassen. Weil zu dieser Risikogruppe überwiegend Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund gehören, wurde fortan ein Migrationshintergrund ausgesprochen oft mit einem Risikoprofil gleichgesetzt.

Konzentration auf die Sprachförderung

Kinder von Zugewanderten verfügen in und nach der Schule über geringere Chancen. Ein zentrales Element ihrer Benachteiligung sind die Sprachkenntnisse. Weil somit schulische Leistungen von der Beherrschung der deutschen Sprache abhängig sind, gilt die Sprache als Schlüssel zur Bildung. Die Frage nach den Folgen des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist deshalb auch eine Frage nach der rechtzeitigen Sprachförderung von benachteiligten Kindern.

Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus Kognitions- und Neurobiologie bekam die Ansicht Auftrieb, diese Förderung habe früh einzusetzen, d.h. vor dem Schuleintritt. Besondere Hoffnungen stützten sich dabei zunächst auf den Kindergarten, seit ca. 2009 auch auf den institutionalisierten Vorschulbereich, d.h. auf Kinderkrippen, Spielgruppen, Tagesfamilien etc. Auch in der Integrationsförderung des Bundes spielt Sprach-

förderung eine zentrale Rolle (Stamm et al., 2011).

Begriffe zur Sprachförderung

- **«Sprachförderung»:** In der aktuellen Literatur wird der Begriff «Sprachförderung» sehr unterschiedlich verwendet. Manchmal wird er von «Sprachbildung» unterschieden, manchmal auch mit ihr gleichgesetzt (Kammermeyer & Roux, 2013).

In diesem Dossier wird der Begriff Sprachförderung als Oberbegriff für alle Massnahmen verwendet, welche auf die gezielte Förderung der kindlichen Sprachkompetenz ausgerichtet sind.

- **«Mehrsprachigkeit und Bilingualismus»:** Mehrsprachigkeit meint, dass sich jemand in zwei oder mehr Sprachen verständigen kann. Bilingualismus hingegen meint Zweisprachigkeit. Migrantenkinder, wachsen in der Regel mit mehr als einer Sprache auf. Dabei unterscheiden sie sich in Bezug auf den Beginn, die Intensität und die Dauer des Zweitspracherwerbs enorm. Deshalb gibt es viele verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit. Grob lassen sich zwei Gruppen von zweisprachigen Kindern unterscheiden.

➤ **Simultan bilinguale Kinder:** Dabei handelt es sich um diejenigen Kinder, welche bereits früh, d.h. während den ersten zwei bis drei Lebensjahren, mit zwei Sprachen aufwachsen. Am verbreitetsten ist die Situation, dass die Eltern aufgrund ihrer unterschiedlichen Muttersprachen mit dem Kind in ihrer jeweiligen Herkunftssprache sprechen. Grundvoraussetzung ist allerdings, dass es jede Sprache regelmässig und alltagsintegriert hört und praktiziert.

➤ **Sukzessiv zweisprachige Kinder:** Solche Kinder lernen in den ersten Lebensjahren nur ihre Muttersprache. Ca. ab dem dritten Lebensjahr kommt dann eine neue Sprache hinzu. Am häufigsten ist dies der Fall, wenn Kinder in eine deutschsprachige familienergänzende Betreuung eintreten.

Die Bedeutung der Herkunftssprache ist in der Forschung umstritten, und es liegen auch kaum eindeutige oder hinreichend

abgesicherte Befunde vor. Weitgehend unbestritten ist jedoch, dass zwei- und mehrsprachiges Aufwachsen für die kognitive Entwicklung von Vorteil ist. Der Nachteil scheint der zu sein, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder offenbar in jeder der Sprachen einen geringeren Wortschatz entwickeln als einsprachig aufwachsende Kinder.

- **«Alltagssprache» und «Bildungssprache»:** Des Weiteren wird in der Sprachförderung zwischen Alltagssprache und «Bildungssprache» unterschieden. Der Begriff «Bildungssprache» meint die stark formale, wohlgeformte und gehobene Ausdrucksweise. Sie wird in der Schule gelehrt und gelernt sowie in anspruchsvollen Medien, akademischen Vorträgen, Referaten, Büchern etc. verwendet. Im Gegensatz dazu beinhaltet der Begriff «Alltagssprache» die im täglichen Umgang benutzte Sprache, die oft mit saloppen Ausdrucksweisen einhergeht und eher fürs Infomelle und Private gedacht ist.

Im Hinblick auf den Spracherwerb von ausländischen Kindern bedeutet diese Differenzierung Folgendes: Kinder, welche die deutsche Alltagssprache lernen, können zwar möglicherweise in der Kita, zu Hause mit der Familie oder auf dem Spielplatz problemlos kommunizieren. In der Schule sind sie jedoch nicht automatisch erfolgreich, weil sich hier die bewerteten sprachlichen Kompetenzen von der Alltagssprache deutlich unterscheiden. Deshalb stehen Kinder vor der doppelten Aufgabe, einerseits Deutsch als Alltagssprache zu lernen und andererseits auch die spezi-

fischen Anforderungen der Bildungssprache zu meistern. In der Forschung geht man davon aus, dass dieser Kompetenzerwerb zwischen vier und acht Jahre dauern kann.

Bilanz

Bildung und eine gute Berufsausbildung sind für den Lebenserfolg und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zentral. Der Sprachkompetenz kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu. Eine zu grosse Gruppe von Kindern erreicht jedoch ein zu geringes Kompetenzniveau. Sprachförderung ist deshalb eines der wichtigsten Förderziele überhaupt, wenn es um Integrationsbemühungen und um die Schaffung von optimalen Startchancen von Kindern geht.

Obwohl heute die Sprachförderung als unbestritten gilt, ist zu wenig klar, an wen sie sich eigentlich richten soll. Im nächsten Briefing Paper wird deshalb gefragt, welche Kinder sprachlichen Unterstützung- und Förderbedarf haben.

Weiterführende Literatur

Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Frühkindliche Bildungsforschung (S. 515-528). Wiesbaden: VS Fachverlag.

Stamm, M. et al. (2011). Integrationsförderung im Frühbereich. Was Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie dem Anspruch an Integration gerecht werden kann. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.

Briefing Paper 2: Wer braucht Unterstützung beim Spracherwerb?

Wer sind die Vorschulkinder, die einen sprachlichen Unterstützungsbedarf haben? Diese Frage ist weder banal noch überflüssig. Denn die existierenden Sprachfördermassnahmen differenzieren zu wenig zwischen den verschiedenen Herkunftsmilieus der Kinder, ihren sprachlichen Kompetenzen und Defiziten sowie ihren Bedürfnissen. Vier Gründe sind dafür verantwortlich:

- Ein **Migrationshintergrund** wird oft und meist unreflektiert mit einer allgemeinen Behandlungsbedürftigkeit gleichgesetzt.
- **Kinder mit Sprachdefiziten** werden häufig so behandelt, als ob sie Lernstörungen hätten. Sprachdefizite erfordern jedoch andere Fördermassnahmen als Lernstörungen.
- **Diagnostische Abklärungen** (häufig als «Sprach- oder Lernstandserhebungen» durchgeführt) folgen oft gar keine oder dann nicht bedürfnisgerechte Massnahmen.
- Dass rund 8% der Vorschulkinder über **akzelerierte Sprachkompetenzen** und spezifische Interessen verfügen, hat bisher kaum Eingang in die Diskussion um frühe Sprachförderung gefunden.

Der unpräzis genutzte Begriff «Migrationshintergrund»

Dass sich Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status häufiger sprachlich nicht altersgemäss entwickeln, ist in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen worden. Dazu gehören sowohl einheimische Kinder als auch solche mit Migrationshintergrund. Die häufigste Definition von «Migrationshintergrund» ist diese:

Menschen, die selbst zugewandert sind oder von denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist, haben einen Migrationshintergrund. Gleiches gilt für Menschen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft und ihre Kinder.

Zusätzlich wird ein Migrationshintergrund häufig nach Einreisealter differenziert (in der Schweiz geboren, vor dem sechsten Altersjahr eingereist, nach dem sechsten Altersjahr eingereist [vgl. Stamm et al., 2012]).

Es ist somit reichlich undifferenziert, verallgemeinernd einfach von «Kindern mit Migrationshintergrund mit sprachlichen Entwicklungsdefiziten» zu sprechen. Ein Migrationshintergrund an sich ist keine statische Kategorie. Familien mit Migrationshintergrund können sich stark voneinander unterscheiden. Das Bildungsniveau ist entscheidend. Gut gebildete Migrantenfamilien

haben oft ein ähnliches Bildungs- und Erziehungsverständnis wie einheimische Familien, häufig jedoch ein ganz anderes als Migrantenfamilien mit niedrigem Bildungsniveau.

Zudem gibt es auch Gruppen von Kindern ohne Migrationshintergrund, die Unterstützungsbedarf haben. Genauso trifft man immer wieder auf Kinder aus benachteiligten Migrantenfamilien, welche sich sprachlich sehr gut entwickeln. Aufgrund eines generalisierenden und oft plakativ-negativen Blicks auf «Kinder mit Migrationshintergrund» werden zu viele von ihnen allein aufgrund des Wissens um ihre Herkunft als förderbedürftig eingestuft. Oft geschieht dies vor schnell, undifferenziert und oft ohne diagnostische Abklärung.

Benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund sind die grösste Herausforderung

Unter den benachteiligten Minoritäten sind Kinder aus Migrantenfamilien mit bescheidenem Bildungsniveau und sozio-ökonomisch schwachen Ressourcen wohl die grösste Herausforderung für unser Bildungssystem. Solche Kinder gehören zur am schnellsten wachsende Population, weil zugewanderte Menschen in der Regel jung und im Familiengründungsalter sind. Da sie mit ihren Kindern oft zu Hause kein Deutsch sprechen und diese auch mit ihrer sozialen Umgebung nicht, handelt es sich um eine Kindergruppe mit häufig schwierig auszugleichenden Defiziten. Diese Kinder haben eine zwei- bis viermal grössere Wahrscheinlichkeit als einheimische und/oder gut situierte Migrantenkinder, in Armut und Benachteiligung aufzuwachsen.

Etwa ein Drittel der in der Schweiz lebenden Kinder hat einen Migrationshintergrund. Wie viele von ihnen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau stammen, wird leider nicht erfasst. So ist auch kaum bekannt, wie gross die regionalen Unterschiede sind.

Wie viele dieser Kinder haben nun einen ausgewiesenen Sprachförderbedarf? Da für die Schweiz hierzu keine statistischen Untersuchungen zur Verfügung stehen, müssen Daten aus Deutschland herangezogen werden, die im Wesentlichen auf unser Land übertragbar sind. So geht beispielsweise die Studie von Kiziak et al. (2012) von zwischen 34% und 46% förderbedürftigen Kindern aus. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern sind dabei enorm. Dies dürfte in der Schweiz auch für die Kantone

zutreffen. Anzunehmen ist, dass zwei Ursachen dafür verantwortlich sind: Je nachdem, mit welchen Diagnoseinstrumenten der Förderbedarf evaluiert wird und welches Angebot dafür zur Verfügung steht.

Hürdenlauf in die familienergänzende Förderung

Auch wenn hierzulande viele Sprachförderprojekte zur Verfügung stehen (vgl. Briefing Paper 4), können sie nur wirksam sein resp. werden, wenn diejenigen Kinder, welche eine Förderung am stärksten nötig haben, davon auch tatsächlich Gebrauch machen. Der Anteil von Kindern aus benachteiligten Migrantenfamilien, welche eine Kita besuchen oder von einer Tagesfamilie betreut werden, ist jedoch allgemein niedrig. Die Gründe liegen jedoch nicht in erster Linie in den grundsätzlich ablehnenden Haltungen der Eltern, sondern in den hohen Zugangshürden. Eine Studie der Vodafone Stiftung (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013) kommt zu folgenden Ergebnissen:

- **Gut gebildete Migrantenfamilien** und solche, Eltern, welche in einer binationalen Partnerschaft leben, erachten die geringe Qualität sowie die unzureichende interkulturelle Öffnung der Kitas als Haupthindernis, weshalb sie ihr Kind nicht (öfters) familienergänzend betreuen und fördern lassen. Die Häufigkeit, mit der sie ihre Kinder in eine Krippe geben, entspricht jedoch derjenigen ähnlich gebildeter einheimischer Familien.
- Für **schlecht gebildete Migrantenfamilien** ist das Haupthindernis ein doppeltes: überhaupt einen Betreuungsplatz zu finden sowie die hohen Betreuungskosten. Gegenüber vergleichbaren einheimischen Familien geben sie ihre Kinder deutlich seltener in eine Kita.

Sprachförderbedarf kritisch betrachtet

Auch bei Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist, wird ein zunehmender Förderbedarf festgestellt. Dies betrifft nicht nur solche aus bescheidenen, sondern auch aus privilegierteren Familien. Etwa 15% der Kinder gelten heute als sprachentwicklungsauffällig und bei ca. 20% werden Sprachentwicklungsprobleme festgestellt. Über 50% aller Kinder bekommen Therapien wie heilpädagogische Unterstützung, Psychomotorik- oder Rechenschwäche-Therapien, Legasthenie- oder Ergotherapien oder Alternativtherapien, um schulische Schwächen zu beheben. Dies geschieht meist auf Wunsch der Eltern oder durch gesellschaftlichen Druck.

Weshalb werden heute so viele Vorschulkinder als «therapiebedürftig» etikettiert? Die Gründe

Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann

sind zwar vielschichtig, doch dürften die folgenden besonders zentral sein:

- Ob ein Kind **lediglich einen Entwicklungs-rückstand** hat und deshalb einer temporären Förderung bedarf oder ob es sich um eine Störung handelt, welche eine Therapie erforderlich macht, wird zu wenig differenziert. Dies hat zur Folge, dass auch Kinder, die lediglich eine gezielte Förderung brauchen würden, einer Therapie zugeführt werden, die jedoch den eigentlichen kindlichen Bedürfnissen nicht entspricht.
- Das, was **in unserer Gesellschaft als ‚normal‘** angesehen wird, hat sich in den letzten Jahren immer mehr in Richtung ‚jenseits der Norm‘ verschoben: Weil wir immer mehr wissen und die diagnostischen Instrumente differenzierter geworden sind, beobachten wir die Entwicklung der Kinder genauer und stellen dadurch auch mehr Variabilität zwischen ihnen fest. Eine Folge davon ist, dass viele Abweichungen vom Durchschnitt heute als Entwicklungsstörungen deklariert werden, währendem sie vor zehn Jahren noch im Normbereich angesiedelt wurden.

Sprachlich akzelerierte Kinder

Obwohl heute allgemein ein Bild vom kleinen Kind als unterschätztem, neugierigem Lerner gezeichnet wird, überwiegt in der frühkindlichen Bildungsdiskussion und insbesondere in der Sprachförderung die Defizitperspektive. Diese hat zur Folge, dass Kinder mit deutlichen Kompetenzvorsprüngen im Sprachbereich («sprachliche Akzeleration») ins Hintertreffen geraten. Tatsächlich hat unsere Längsschnittstudie «Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen» deutlich gemacht, dass etwa 15% der Kinder mit akzelerierten, d.h. dem Lebensalter markant vauseilenden Sprachkompetenzen zur Schule kommen und bezogen auf den Lehrplan einen Vorsprung von einem halben bis mehr als einem Schuljahr haben und dass dieser Vorsprung bereits beim Eintritt in den Kindergarten besteht (Stamm, 2005).

Fachkräfte des Vorschulbereichs leugnen diese Tatsache zwar in keiner Art und Weise. Doch vertreten sie oft die Meinung, dass es zwar Kinder mit sprachlichen Begabungen gäbe, doch hätten sie meist Defizite in anderen Bereichen. Deshalb seien in erster Linie diese Defizite wettzumachen. Solche Einstellungen sind jedoch falsch, weil sie die Motivation und Neugier der betreffenden Kinder bremsen und ihnen wichtige Kapazitäten verbauen, die für den Schuleintritt wichtig sind.

Wenn somit Sprachförderung in Vorschulprogrammen umfassend betrieben werden soll,

dann dürfen sie nicht nur auf Kinder mit Entwicklungs- und Lernschwierigkeiten ausgerichtet sein, sondern müssen auch Kinder mit überdurchschnittlichen Begabungen respektive akzelerierten Interessen erreichen.

Bilanz

Dass in vielen Kantonen und Gemeinden in den letzten Jahren Massnahmen zur frühen Sprachförderung eingeführt worden sind, gilt heute fast als Selbstverständlichkeit. Grundlage solcher Anstrengungen ist meist die Überzeugung, dass Kinder von Migranten generell Sprachförderbedarf hätten. Ob diese Ausrichtung und damit der generalisierend verwendete Begriff «Migrationshintergrund» angemessen ist, mag in vielen Fällen bezweifelt werden. Denn Kinder mit Migrationshintergrund haben in sehr unterschiedliche Aufwuchsbedingungen.

Deshalb sollte der Begriff Migrationshintergrund nach sozio-ökonomischem und kulturellem Hintergrund differenziert werden. Kinder sind nicht per se sprachförderbedürftig, weil sie einen Migrationshintergrund haben. Zudem gibt es andere Minoritäten – beispielsweise Kinder aus Risikofamilien oder solche mit Teilbehinderungen – welche zwar in einer deutschsprachigen Umgebung aufwachsen, jedoch trotzdem sprachliche Entwicklungsdefizite aufweisen.

Ferner ist stärker als dies bis anhin der Fall ist zwischen Sprachdefiziten und Sprachstörungen zu differenzieren. Erstere machen eine Sprachfördermassnahme notwendig, letztere eine Therapie. Bisherigen Sprachfördermassnahmen haftet zudem oft eine Defizitperspektive an. Zumin-

dest liegt ihnen implizite häufig ein Zeichen des Scheiterns zugrunde. Dieser Fokus ist falsch und durch den Blick auf die kindlichen Ressourcen zu ersetzen. Nur auf diese Weise kann es gelingen, auch Kinder mit Kompetenzvorsprüngen zu erfassen und zu fördern. Zwar gibt es viele private sprachliche (und andere) Frühförderangebote, welche Eltern nutzen können. Dieser Trend steht hier jedoch nicht zur Diskussion. Vielmehr geht es um die Forderung, dass institutionalisierte, von der öffentlichen Hand getragene Vorschulangebote auch auf solche Kinder zugeschnitten werden müssen. Akzelerierte Sprachkompetenzen sind im Sinne der Begabungsförderung ebenso förderwürdig wie Sprachdefizite.

Grundlegende bildungs- und sozialpolitische Gedanken sind schliesslich nötig, um benachteiligt aufwachsenden Kindern den Zugang in ein gutes Vorschulangebot garantieren zu können. Dementsprechend müssen die Zugangshürden gezielt und systematisch abgebaut werden.

Weiterführende Literatur

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2013). Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Download am 16.01.2014 von http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/SVR_FB_Kita_Web.pdf

Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen. Zürich/Chur: Rüegger.

Briefing Paper 3: Ursachen und Folgen von Sprachdefiziten

Mit Blick auf den frühkindlichen Spracherwerb und eine erfolgreiche Schulvorbereitung fallen zu viele Kinder, meist aus bildungsbenachteiligten Familien, durch die Maschen. Dies wird oft erst unmittelbar vor dem Schuleintritt zur Kenntnis genommen. Für eine Sprachförderung ist es dann aber meist zu spät, weil die Unterschiede bereits zu gross sind. Zu vielen Kindern werden somit zu oft und zu früh Chancen aufgrund mangelnder Sprachbeherrschung verbaut. Wo liegen die Ursachen dafür?

Zwar besteht wenig empirisch fundierte Klarheit darüber, doch werden in der Fachliteratur immer wieder drei Faktoren genannt: die fehlenden (deutsch-)sprachlichen Anregungen in der Familie; der mangelnde Austausch mit deutschsprachigen Gleichaltrigen sowie die Segregation, d.h. die geographische Isolation vieler fremdsprachiger Familien.

Fehlende (deutsch-)sprachliche Anregungen in der Familie

Die häusliche Anregung hat den stärksten Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung. Dabei spielt weniger eine Rolle, was die Eltern sind (=soziale Herkunft), sondern wie sie mit dem Kind umgehen (=Interaktion und Lenkung). Dass ein Migrationshintergrund automatisch mit einem fehlenden Kontakt zur deutschen Sprache verbunden sei, ist im letzten Briefing Paper widerlegt worden. So zeigt sich auch in empirischen Studien, dass in etwa 60% der Migrantenfamilien mit minderjährigen Kindern überwiegend Deutsch gesprochen wird und in 11% beide Sprachen angewendet werden (Kiziak et al., 2012). Dabei handelt es sich meist um Familien der zweiten Generation oder um binationale Familien. Die 29% der Familien, die sich ausschliesslich in ihrer Herkunftssprache unterhalten, sind meist solche der ersten Generation. Der Grund hierfür hängt vor allem mit den fehlenden Deutschkenntnissen beider Eltern oder eines Elternteils zusammen.

Es versteht sich somit von selbst, dass Eltern resp. Familienmitglieder, die nur schlecht oder gar kein Deutsch sprechen, über die denkbar schlechtesten Voraussetzungen verfügen, um ihr Kind beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen.

Aber nicht nur die Nutzung der deutschen Sprache ist für die kindliche Sprachentwicklung relevant. Entscheidend ist auch der Zugang zur

Schriftsprachkultur wie der Besitz von Büchern und Zeitschriften, die Verfügbarkeit und Nutzung von Texten sowie elterliche Lese- und Vorlesegewohnheiten.

Gerade die Tatsache, dass Kinder, welche zu Hause kein Deutsch sprechen, auch viel seltener als andere Kinder eine Vorschuleinrichtung besuchen, hat nachteilige Folgen: Bis zum Eintritt in den Kindergarten lernen sie die deutsche Sprache überhaupt nicht, so dass dieser für sie die ‚Stunde null‘ bedeutet.

Es kann aber auch Kindern aus rein deutschsprachigen Familien an sprachlichen Kompetenzen mangeln. Die Gründe liegen ebenfalls in den meist fehlenden häuslichen Anregungen (gemeinsames Bücherlesen, Geschichten erzählen, Intensität der sprachlichen Kommunikation), in einem autoritären Erziehungsstil (strikt Gehorsam, rigide Verbote und Sanktionen) sowie in einem überdimensionierten Medienkonsum.

Mangelnder Austausch mit deutschsprachigen Gleichaltrigen

Ein weiteres Problem besteht darin, dass benachteiligt aufwachsende Kinder häufig einen geringen Austausch mit deutsch sprechenden resp. privilegierteren Kindern haben. Einer der Hauptgründe liegt darin, dass sich gut situierte Eltern verstärkt bemühen, ihre Kinder in das Milieu hineinwachsen zu lassen, in das sie ihrer Ansicht nach gehören. Deshalb nehmen sie vermehrt Einfluss auf die Kontakte ihrer Kinder, verabreden sie handverlesen und regeln, mit welchen Aktivitäten die Kleinen wie und in welcher Gruppe ihre Zeit verbringen sollen. Die Folge davon ist, dass gerade fremdsprachige Kinder aus benachteiligten Migrantenfamilien schnell einmal ausgesondert werden. Sie haben kaum Chancen, nach der Schule, an den freien Mittwochnachmittagen oder in den Ferien mit privilegierter aufwachsenden Kindern zusammenzukommen und sich so in der Anwendung der deutschen Sprache zu üben. Sie bleiben unter sich, d.h. unter denen, die alle kaum oder schlecht Deutsch sprechen.

Geographische Isolation («Segregation»)

Massiv zugenommen hat auch das Phänomen, das generalisierend als «Segregation» bezeichnet wird: die Tatsache, dass gut situierte Eltern zunehmend aus Gegenden wegziehen, in denen viele benachteiligte Familien wohnen. Diese Seg-

regation ist heute weit fortgeschritten. Die Folge davon ist, dass sich Kinder aus benachteiligten Migrantenfamilien nicht mehr gleichmässig auf die Kitas und die Primarschulklassen verteilen, sondern sich auf bestimmte Gegenden und Wohngebiete konzentrieren. Dies hat zur Folge, dass mehr als die Hälfte der Kinder eine Einrichtung besucht, in der die meisten Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch sprechen.

Dazu kommt eine ethnische Segregation, d.h. dass Familien aus gleichen ethnischen Gruppen in bestimmten Quartieren überwiegen, so dass die Kinder nicht nur mit der deutschen Sprache, sondern auch mit anderen Sprachen kaum in Kontakt kommen.

Folgen von Sprachdefiziten

Allgemein bekannt ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie solche aus benachteiligten Sozialschichten in allen PISA-Schulleistungsstudien – und in Deutschland auch in der Iglu-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) – geringere Punktwerte erzielten und im Bildungssystem insgesamt weniger erfolgreich sind. Allerdings haben sie in den PISA-Erhebungen seit 2000 etwas aufholen können.

Im Allgemeinen geht man davon aus, dass die schlechteren Leistungen dieser Jugendlichen zumindest zum Teil auf ihre mangelnden Deutschkenntnisse zurückzuführen sind. Bekannt ist ebenfalls, dass während des Bildungsverlaufes die Ungleichheiten eher grösser werden. Sprachdefizite, die nicht früh schon behoben werden, haben nachhaltige negative Folgen. Aus vielen Studien ist bekannt, dass junge Migrantinnen und Migranten mit schlechten Deutschkenntnissen deutlich häufiger keinen Berufsabschluss haben, viel weniger verdienen und auch häufiger als einheimische Jugendliche arbeitslos sind (Schmidt, 2012).

Bilanz

Zusammengefasst liegt das Hauptproblem von Kindern mit Sprachförderbedarf darin, dass ihnen das «Sprachbad» fehlt, auch «Immersion» genannt. All die vielen Hindernisse führen dazu, dass sich für sie immer seltener mehrsprachige Kontakte im alltäglichen Wohnumfeld ergeben und es für solche Kinder praktisch unmöglich wird, Deutsch in einem natürlichen sozialen Kontext zu lernen

Diese ungünstigen Voraussetzungen führen dazu, dass das Erlernen der deutschen Sprache oft erst im Alter von fünf Jahren, d.h. bei Kindergartenbeginn resp. gemäss HarmoS ab Beginn des Schuljahres 2015/2016 bei «Schuleintritt»), einsetzt. Dieser Zeitpunkt ist jedoch zu spät. Wer schlecht Deutsch spricht, hat logischerweise im Lebensverlauf Schwierigkeiten, soziale Kontakte ausserhalb der Herkunftsgruppe zu schliessen und Zugang zur Mehrheitsgesellschaft zu finden.

Insgesamt werden damit die Bildungsungleichheiten nicht nur verstärkt, sondern es wird auch ein grosses Potenzial nicht ausgeschöpft. Dieses Potenzial wäre in unserer alternden und vom Fachkräftemangel betroffenen Gesellschaft unabdingbar.

Weiterführende Literatur

Kiziak, T., Kreuter, V. & Klingholz, R. (2012). Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Berlin: berlin-Institut für Bevölkerung. Download am 15.01.2014 von http://www.poliglotti4.eu/docs/Sprachfoerderung_online.pdf

Schmidt, T. (2012). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Massnahmen im Kindergarten. Wiesbaden: VS Fachverlag (Kapitel 1.2).

Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 132-149.

Briefing Paper 4: Aktueller Stand der Sprachförderung

Sprachförderung ist an sich nichts Neues. In den allermeisten vorschulischen Einrichtungen wird ihr bereits heute eine gewisse Bedeutung beigemessen. Ersichtlich wird dies in den pädagogischen Konzepten und Leitideen vieler Kitas und anderer Einrichtungen, die sich an einer aktiven und spielerischen Gestaltung sprachförderlicher Beziehungen orientieren. Aber auch der Orientierungsrahmen des Netzwerks Kinderbetreuung (2012) sowie das Manual für das Qualitätslabel für Kindertagesstätten (Stamm et al., 2012) verweisen auf die Bedeutung einer sprachförderlichen Entwicklungsumgebung und Beziehungsgestaltung.

Die Bedeutung von Sprachförderung in pädagogischen Ansätzen

Viele theoretische Ansätze zielen auf alltagsintegrierte Sprachförderung, so beispielsweise das Montessori-, das Reggio- oder das High/Scope-Konzept.

- Im **Montessori-Konzept** spielt vor allem der Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle. Zu den Hauptaufgaben des Fachpersonals gehört die Förderung der Freude an der Sprache durch eine bewusste Kommunikation mit den Kindern. Sie soll zur Erweiterung des Wortschatzes, aber auch zum Kennenlernen von geschriebener Sprache, verwendet werden. Die hierzu bereitgelegten Materialien ermöglichen ein eigenaktives und eigenständiges Arbeiten («Hilf mir, es selbst zu tun»). Allerdings ist das Fachpersonal in diesem Selbsterziehungsprozess des Kindes von entscheidender Bedeutung. Denn ihm obliegt es, die kindlichen Bedürfnisse zu interpretieren und die Bedingungen zu schaffen, die das Kind für seine Sprachentwicklung braucht.
- Auch das Konzept der **Reggio-Pädagogik**, manchmal als kreative Pädagogik der «hundert Sprachen» bezeichnet, betont die Bedeutung der Sprachförderung. Basierend auf der zentralen Idee des Kindes als Konstrukteur seiner Entwicklung und als «eifrigem Forscher» geht es davon aus, dass das Kind 100 Sprachen, 100 Hände, 100 Weisen zu denken, zu sprechen und zu spielen, 100 Welten zu entdecken und 100 Welten zu träumen, habe. Die Förderung der Verbal-sprache wird deshalb immer mit der Förderung der handelnden und sinnlichen Bereiche zusammengedacht. Die Rolle des Fachpersonals besteht folgedessen darin, in einem solchen ganzheitlichen Rahmen Kinder sprachlich zu fördern und ihrem Interessen-

und Handlungsspektrum neue Akzente zu vermitteln.

- Auch das **High/Scope-Konzept** zeichnet sich durch einen gezielten Fokus auf die Sprachförderung aus. Dabei handelt es sich um ein bekanntes und oft als ‚Modellprojekt‘ etikettiertes amerikanisches Programm der 1960er Jahre, das an besonders benachteiligte Kinder und ihre Familien adressiert war. Wichtigster Grundsatz war, dass Kinder selbstgesteuert lernen konnten und die Erwachsenen lediglich ihre Partner, nicht jedoch ihre ‚Lehrer‘, sein sollten. Trotzdem hatten sie gezielt, aber zurückhaltend, das kindliche Engagement in sozialen und spielerischen Interaktionen zu unterstützen und auf einen komplexen und intensiven Sprachgebrauch zu achten. Eine ganz besondere Rolle nahmen Sprache und Literacy ein, die in allen angebotenen Aktivitäten – von den künstlerisch-kreativen bis zu den musikalisch-bewegungsorientierten – eine zentrale Rolle spielten.

Arten von Sprachförderung

Wirft man einen genaueren Blick auf die Vielzahl der aktuell laufenden Sprachförderprogramme, so wird ihre Unterschiedlichkeit sofort ersichtlich. Die einen basieren auf ganzheitlichen, die anderen auf sprachstrukturell orientierten Konzepten, die dritten sind ganz auf Kinder mit Migrationshintergrund ausgerichtet. Zudem unterscheiden sie sich hinsichtlich Beginn, Umfang und inhaltlicher Ausrichtung. Oft werden sie ab drei Jahren eingesetzt, mit oder ohne vorheriger Diagnostizierung resp. Abklärung des Förderbedarfs.

- **Ganzheitliche Konzepte:** Sprachfördermassnahmen sind dann ganzheitlicher Art, wenn sie integriert im Alltag vorschulischer Einrichtungen (Kitas, Spielgruppen, Tagesfamilien etc.) zum Einsatz kommen. Gemeint ist damit, dass Sprachförderung als alltägliche Aufgabe verstanden und in allen natürlichen Situationen praktiziert wird. Durch den engen, ritualisierten und längerfristigen Kontakt zum Kind gewinnen die Fachkräfte genaue und detaillierte Erkenntnisse seiner individuellen sprachlichen Entwicklung. Eingesetzt werden vielfältige Materialien und Leitfäden.
- **Spezifische Fördermassnahmen:** Als spezifisch bezeichnet werden solche Massnahmen resp. Programme, die sich explizit auf Sprachförderung konzentrieren. Dies kann eine Sprach-Spielgruppe sein, eine Vorschul-

einrichtung mit einer zusätzlich eingestellten Person, die über Expertise in Sprachförderung verfügt, eine ergänzende sprachliche Förderung einer Teilgruppe im Rahmen des normalen Kita-Betriebs oder die auf eine Region beschränkte Entwicklung eines Konzept für die systematische Sprachförderung.

Des Weiteren können solche spezifischen Fördermassnahmen gezielt auf spezifische Sprachebenen, wie den Wortschatz oder die phonologische Bewusstheit, ausgerichtet sein.

- **Familiäre Literacy-Programme:** Familiäre Sprachförderung im Vorschulalter ist bewusster oder unbewusster Teil der alltäglichen familialen Sozialisation. Sie kann aber auch in systematischen Familienförderprogrammen oder mittels Interventionen in Kinderbetreuungseinrichtungen erfolgen. Zentrale Ansatzpunkte sind die Bereitstellung förderrelevanter Ressourcen, die Sensibilisierung und Anleitung der Eltern und ev. weiterer Familienmitglieder, die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktionen oder auch Trainings bestimmter Kompetenzen. Programme, die Familien in den Mittelpunkt rücken, existieren insbesondere in Form von (Haus-)Besuchsprogrammen, oft verbunden mit Gruppentreffen. Gezielt auf sprachliche Kompetenzen ausgerichtet sind z.B. das Hamburger «Family Literacy»-Projekt oder das Schweizer Projekt «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy» oder den Umgang mit Büchern (z.B. «Buchstart» und «Lestart»).

Zur Problematik des Einsatzes generalisierter Sprachförderprogramme

Überblickt man den Status Quo in der Schweiz, dann entsteht der Eindruck, dass Sprachförderprogramme verbreitet sind, jedoch relativ unsystematisch eingesetzt werden und dass das Personal oft keine spezifische Qualifizierung hat. Diese Tendenz ist deshalb problematisch, da Sprachdefizite bei Kindern sehr vielfältige Ursachen haben können. Wird ein einziges Förderprogramm für alle Kinder mit Sprachförderbedarf eingesetzt, dann wird es kaum erfolgreich sein können. Denn die Bedürfnisse sind für folgende Gruppen jeweils sehr unterschiedlich:

- Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen. Sie brauchen eine gezielte logopädische Therapie.
- Kinder aus Migrationsfamilien, welche nur mangelnde Deutschsprachkenntnisse haben. Sie brauchen ein Sprachförderprogramm, das ihnen systematisch hilft, die deutsche Sprache zu erlernen.
- Einheimische Kinder mit eingeschränkten Sprachkompetenzen aufgrund mangelnder

sprachlicher Anregung. Sie brauchen ein kreatives und anregendes Sprachförderprogramm, das auf eine Verbesserung und Erweiterung ihrer Sprachkompetenz zielt.

Sprach- oder Lernstandserhebungen

Will man die Sprachförderung an den jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes anpassen, sind Sprachstandsfeststellungen oder Lernstandsmessungen notwendig. Dabei werden entweder punktuelle Tests eingesetzt, die auf einer Momentaufnahme beruhen oder dann Verfahren zur Dokumentation der Sprachentwicklung über eine längere Zeit. Oft bildet die Sprachstandsdiagnose auch die Ausgangslage für eine zusätzliche Sprachförderung. Unterschieden werden Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests.

- **Schätzverfahren** erheben mittels standardisierter Befragungen den Sprachstand eines Kindes und ziehen das Wissen der Eltern und des Fachpersonals ein.
- Bei **Beobachtungen** wird das sprachliche Handeln der Kinder in alltäglichen bzw. gestellten Handlungssituationen beobachtet und dokumentiert (z. B. SISMIK [für nicht deutschsprachende Kinder]; SEDLAK [für deutschsprachige Kinder]).
- Bei **Profilanalysen** geht es um die Ermittlung der sprachlichen Kompetenz von Kindern in Alltagssituationen.
- **Standardisierte Sprachtests** untersuchen bestimmte Teilaspekte der Sprachfähigkeit (z.B. Sprachtest Delfin4).

Aus entwicklungs- und pädagogisch-psychologischer Perspektive gelten einige dieser Verfahren als valide und verlässlich. Sie erlauben jedoch nur bei professioneller Anwendung eine korrekte Diagnose, und eine solche ist mit Kosten verbunden. Die in der pädagogischen Alltagspraxis aktuell verwendeten Verfahren sind leider oft wenig erprobt. Der Sprachförderbedarf von Kindern lässt sich jedoch nur zuverlässig identifizieren, wenn die Verfahren, theoretisch begründet, empirisch validiert und normiert sind. Bei vielen Verfahren problematisch ist, dass sie nicht berücksichtigen, ob Deutsch die Erstsprache des Kindes ist oder nicht und wie lange es schon Kontakt mit der deutschen Sprache hat. Deshalb kann die Frage oft gar nicht beantwortet werden, ob sich die Sprachkompetenz in Deutsch als zweiter Sprache im Normbereich befindet oder nicht.

Ärztliche Untersuchungen

Im Rahmen der ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen bei Kinderpädiatern wird die Sprach-

entwicklung des Kindes ebenfalls dokumentiert, und es werden bei Bedarf Fördermassnahmen initiiert. Die Vorgehensweise ist jedoch regional und kantonal unterschiedlich.

Allgemein werden verschiedene Vorsorgeuntersuchungen empfohlen, die im ersten Monat einsetzen und regelmässig bis zum Schuleintritt (und dann bis zum 15. Altersjahr) durchgeführt werden sollen. In Bezug auf die Sprachentwicklung sind die Untersuchungen im sechsten Monat (Gehör), im 12. Monat (Spielverhalten; Beurteilung des geistigen und sozialen und motorischen Entwicklungsstandes), im 18. und 24. Monat (Spielverhalten und Sprachentwicklung, Erziehungsfragen), zwischen drei und vier Jahren (Sprache/Zeichen, Beurteilung des Eintritts in den Kindergarten) wichtig (vgl. Flyer Kinderärzte Schweiz, o.J.).

Qualifikationen des Personals

In fast jedem pädagogischen Konzept oder in den Leitideen von Kitas oder Spielgruppenorganisationen steht, dass Erzieherinnen und Erzieher die Kinder individuell und kompetent fördern und nicht mehr ‚nur‘ betreuen sollen. Damit wird implizite an das Fachpersonal die Erwartung gestellt, dass es in der Lage ist, effektiv zu erkennen, ob ein Kind sprachliche Auffälligkeiten zeigt, um es bei Bedarf individuell fördern zu können.

Solche Ansprüche erweisen sich angesichts des aktuellen Ausbildungsstandes eines Grossteils des Fachpersonals jedoch als überzogen. Weil linguistisches Fachwissen selten vorhanden ist, fällt es vielen Fachkräften schwer, Kinder mit Sprachauffälligkeiten differenziert beurteilen zu können, ob und welche Art von Sprachförderung oder Sprachtherapie notwendig wäre. Das ist angesichts der oft ungenügenden Qualität bestehender Sprachstandserhebungen, die Hilfestellungen bei der Differenzierung der verschiedenen Ursachen von Sprachauffälligkeiten bieten sollten, auch keine leichte Aufgabe.

Bilanz

In Vorschuleinrichtungen ist aktuell eine Vielzahl an Sprachförderkonzepten und -programmen im Einsatz. Einerseits entspricht dies einer wünschenswerten pädagogischen Vielfalt. Andererseits ist diese Vielfalt derart unübersichtlich geworden, dass man sich oft des Eindrucks einer gewissen Orientierungslosigkeit kaum erwehren kann. Die Angebote unterscheiden sich nicht nur inhaltlich und in der Art der Umsetzung erheblich voneinander, sondern sie sind zum Teil auch

wenig theoretisch fundiert und kaum erprobt. Übersehen worden ist dabei, dass ein Sprachförderprogramm nicht einheitlich für alle Kinder mit Sprachförderbedarf (Defizite wie auch Vorsprünge) sowie Sprachstörungen angewendet werden kann und dass Kinder nicht deutscher Muttersprache andere Bedürfnisse haben als einheimische Kinder deutscher Muttersprache.

Damit bleibt offen, in welche Massnahmen zukünftig investiert werden soll, damit sprachschwache und/oder zweisprachig aufwachsende Migrantenkinder den sprachlichen Rückstand in der deutschen Sprache aufholen und durch eine gute Integration ihr Potenzial umsetzen können. Dies wird sich auch in Briefing Paper 6 zeigen, wo es um die Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen geht.

Weiterführende Literatur

Kinderärzte Schweiz (o. J.). Flyer Vorsorgeuntersuchungen. Zürich: Kinderärzte Schweiz.

Lisker, A. & Dietz, S. (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Download am 16.01.2014 von http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf

Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Briefing Paper 5: Theoretische Ansätze früher Sprachförderung

Lange Jahre dominierte die Vorstellung einer national, sprachlich und auch kulturell homogenen Gesellschaft. Dies zu erreichen war erklärtes Ziel der «Ausländerpädagogik». Im Mittelpunkt stand die «Eingliederung» der Ausländerkinder bei uns, um ihre Defizite durch geeignete Massnahmen (z.B. Sprachtests, Förderkurse, Einführungsklassen) auszugleichen und sie an die Figur des «Schweizer Normalschülers» anzupassen. Diese Assimilationsstrategie war bis in die 1980er Jahre federführend, und sie lebt – wie in diesem Briefing Paper zu zeigen sein wird – auch im kompensatorischen Ansatz teilweise wieder auf. In der Zwischenzeit sind aus den «Gastarbeiter-» und «Ausländerkindern» «Migrantenkinder» geworden. Wie bereits aufgezeigt wurde, ist der generalisierend genutzte Begriff «Kinder mit Migrationshintergrund» problematisch.

Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Unter dem Eindruck regelmässiger Zuwanderung und des gestiegenen Anteils an migrantischen Kindern und Jugendlichen verliert die Vorstellung einer «homogenen Kulturnation Schweiz» immer mehr an Überzeugungskraft. Konkurrenz erfährt sie auch von neuen pädagogischen Konzeptionen. Die nachfolgend beschriebenen, exemplarisch ausgewählten Ansätze lassen sich als Reaktionen auf die Einwanderungssituation auf dem Weg von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik verstehen. Dargestellt werden der kompensatorische Ansatz, der interkulturelle Ansatz und der strukturkritische Ansatz. Genauere Ausführungen finden sich hierzu bei Schmidt (2012) sowie bei Schmidt & Smidt (2014).

In Tabelle 1 sind die theoretischen Ansätze in Bezug auf drei Schwerpunkte einander vergleichend gegenübergestellt: das Bild vom Kind, die Förderziele und die Integrationsziele. Der vierte Schwerpunkt bildet das allgemeine Ziel, das allen drei Ansätzen zu Grunde liegt und somit ihren gemeinsamen Nenner bildet: die Forderung nach einer stärkeren Ausrichtung des Fachpersonals auf die berufliche Handlungskompetenz (Professionalisierung).

Nachfolgend werden die ersten drei Schwerpunkte jeweils im Rahmen der Diskussion der einzelnen Ansätze besprochen. Beleuchtet werden darüber hinaus ihre Stärken und Schwächen.

Tabelle 1: Vergleichende Analyse der drei Ansätze (in Anlehnung an Schmidt, 2012, S. 78)

	Theoretische Ansätze		
	kompensatorisch	interkulturell	strukturkritisch
Das Bild vom Kind	Das defizitäre Kind	Das unschuldige resp. idealisierte Kind	Das (institutionell) diskriminierte Kind
Förderziele	Ausgleich von Schwächen (keine Förderung der Erstsprache) Gezielte Schulvorbereitung Sprachförderkurse	Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit Einbezug der familiären Wert- und Normvorstellungen	Monitoring des Bildungssystems Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungsschritte Führen von Tagebüchern und Bildungsbüchern Verstärkter Austausch von vorschulischen und schulischen Einrichtungen
Integrationsziele	Assimilation vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung	Integration vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung	Inkorporation vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung
Allgemeinziel	Stärkere Ausrichtung des Fachpersonals auf die berufliche Handlungskompetenz (Professionalisierung)		

Der kompensatorische Ansatz

Der kompensatorische Ansatz hat eine lange, bis in die 1970er Jahre zurückreichende Tradition. Waren es damals Ziele wie die Ausschöpfung der Begabungsreserven oder die Erhöhung der Gleichheit der Bildungschancen gewesen, so ist es heute – gerade in der Folge der durch die PISA-Studien angestossenen Bildungsdiskussion – primär der Ausgleich von Bildungsdefiziten von Kindern mit im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund und damit zur «Erhöhung der Startchancengleichheit».

Diesem Ansatz liegt ein Bild vom Kind zugrunde, das durch seine Umwelt gefährdet, vielleicht sogar bereits beschädigt ist und durch familienergänzende Erziehung und Förderung ‚geheilt‘ werden soll. Diese Bild (Tabelle 1), das vielen bildungspolitischen und auch wissenschaftlichen Diskussionen implizit zu Grunde liegt, geht von einem Kind aus, das aus armen Familien der Unterschichten oder benachteiligten Migrantenfa-

milien stammt, in sozialer Unordnung aufwächst und Opfer seiner Verhältnisse ist.

Das erste Förderziel des kompensatorischen Ansatzes besteht im Erlernen der deutschen Sprache sowie in Massnahmen, Sprachdefizite zu kompensieren und dadurch die Schulfähigkeit zu erhöhen. Eine Förderung der Erstsprache (Herkunftssprache) ist nicht vorgesehen. Integrationspolitisch steht – ähnlich wie damals in der Ausländerpädagogik – die Assimilation als Anpassungsprozess im Mittelpunkt. Im Unterschied zur Ausländerpädagogik erachtet der kompensatorische Ansatz die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung durch das Fachpersonal als wichtiges Integrationsziel. Dies setzt Erzieherinnen und Erzieher voraus, die selbstreflexive und selbstkritische Haltungen und Einstellungen einnehmen können. Deshalb wird ihrer Professionalisierung grosse Bedeutung beigemessen.

Stärken: Der kompensatorische Ansatz profitiert von den ausserordentlich vielversprechenden Evaluationsergebnissen aus den amerikanischen Vorzeigeprojekten, die heute weitgehend als modellhaft gelten. Dazu gehören das Carolina Abecedarian Project, das High/Scope Perry Preschool Program sowie das Chicago Child-Parent Program. Zusammenfassend kommen die Evaluationen dieser Programme zum Schluss, dass stark benachteiligte Kinder von einem kompensatorischen Ansatz kurz- und langfristig enorm profitieren können, wenn die Einrichtung qualitativ hochstehend ist. Solche Effekte liessen sich auch im Erwachsenenalter insofern nachweisen, als die ehemaligen Teilnehmer im Vergleich zu solchen, die nicht am Programm teilgenommen hatten, erfolgreichere Bildungslaufbahnen aufwiesen und sich besser in die Gesellschaft eingliedern konnten. Dadurch, dass reduzierte Schulungskosten (als ein Ergebnis geringerer Klassenwiederholungsraten und Sonderbeschulungen) sowie die Reduktion kriminellen und delinquenten Verhaltens und teilweise auch niedrigerer Gesundheitskosten entstanden, ergaben sich gemäss Heckman (2011) finanzielle Renditen für den Staat zwischen 10% und 16%.

Schwächen: Der Hauptvorwurf am kompensatorischen Ansatz liegt in der «Wiederentdeckung der Risikogruppen», werden doch benachteiligte Kinder und ihre Familien grossteils generalisierend als behandlungsbedürftig bezeichnet. Als problematisch kritisiert wird dabei, dass dieser Ansatz die Assimilation zum Ziel hat und sich dabei an der Mittelschicht orientiert. Deshalb werden solche Kinder schon im Vorschulalter etikettiert und damit stigmatisiert. Kritisiert wird ferner, dass die Defizite dieser Kinder überbetont werden und der Hang zum Vermessenen, d.h.

überdiagnostizierten Kind deshalb besonders deutlich hervortritt. Mögliche Ressourcen dieser Kinder, welche sie aufgrund ihrer kulturellen Zugehörigkeit mitbringen, werden nicht berücksichtigt.

Der interkulturelle Ansatz

Anders als der kompensatorische Ansatz stellt der interkulturelle Ansatz weder Assimilation noch Defizitenausgleich, sondern die Berücksichtigung kultureller Unterschiede in den Mittelpunkt. Er versteht Unterschiede als Bereicherung und Integration als Inklusion (vgl. Tabelle 1). Sein wesentlichstes Prinzip sind soziale Teilhabe, Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt. Deshalb proklamiert er Differenz und Pluralität als Qualitätsmerkmale, die nicht mehr nur auf Migrantenkinder, sondern auf alle Heranwachsenden ausgerichtet sein müssen. Im interkulturellen Dialog sollen alle in einer plural («multikulturell») gedachten Gesellschaft zusammen lernen und sich entwickeln. Hierfür werden neuerdings viele unterschiedlichen Begriffe verwendet: Pädagogik der Vielfalt, Diversity-Ansatz, Pädagogik der Anerkennung etc. (Stamm & Burger, 2011).

Im Gegensatz zum Bild des defizitären Kindes zeichnet der interkulturelle Ansatz das Bild des «unschuldigen Kindes», das für negative Einflüsse durch die soziale Umwelt unerreichbar, aber formbar durch positive Erziehung ist. Oft wird deshalb auch vom «idealisierten Kind» gesprochen.

Fördermassnahmen, welche im Rahmen dieses Ansatzes konzipiert werden, umfassen Ziele, welche der Integration dienen. Anders als im kompensatorischen Ansatz werden die Familiensprachen berücksichtigt und gefördert (Zwei- und Mehrsprachigkeit) sowie familiäre Wert- und Normvorstellungen im pädagogischen Alltag stärker einbezogen. Dies geschieht beispielsweise mittels vielfältigen Alltagsritualen (Begrüssungs-, Verabschiedungsrituale, Dialoge) oder als Länderwochen durchgeführten Projekten, durch die Nutzung kultursensibler Spielsachen und Lernmaterialien oder indem Familien über interkulturelle Elterntreffs gezielt einbezogen werden.

Auch im interkulturellen Ansatz wird die Bedeutung respektvoller, aufgeschlossener und selbstkritischer Haltungen des Fachpersonals sowie seine Bereitschaft betont, die eigenen Grenzen anzuerkennen und sich durch Weiterbildung interkulturelles Wissen anzueignen. Auf diese Weise sollen Erzieherinnen und Erzieher dafür verantwortlich werden, dass Vorurteile und Klischees vermieden und die Herkunftskultur von

Migrantenkindern vor einer folkloristischen Verklärung geschützt wird.

Stärken: Dem interkulturellen Ansatz wird attestiert, gegenüber neuen Perspektiven und Erkenntnissen offen, reflexionsbereit und auch selbstkritisch zu sein. Zudem hat er gerade im Frühbereich zu vielen neuen Konzepten und pädagogischen Ansätzen geführt. Hier gilt die Verbindung von interkultureller Erziehung und Elternarbeit als Grundstein für eine erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Betont wird, dass Eltern auf diese Weise ermuntert werden können, sich aktiv am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihres Kindes zu beteiligen und sich stärker für die Arbeit in der Kita resp. der Tagesfamilie und im eigenen Integrationsprozess zu engagieren.

Schwächen: Die Kritik am interkulturellen Ansatz ist vielfältig. Erstens wird ihm vorgeworfen, er gewichte die kulturellen Differenzen zu stark und die sozialen Bedingungen zu wenig. Zweitens wird immer wieder darauf hingewiesen, er würde ein Bild vom unschuldigen Kind zementieren, das durch negative Einflüsse nicht beeinflussbar sei. Gemäss verschiedener empirischer Studien (vgl. Diehm & Kuhn, 2006) sind Kinder jedoch sehr wohl zu Rassismus und antisozialen Verhalten fähig. Ein dritter Vorwurf betrifft die Vernachlässigung der auf den Schulerfolg ausgerichteten Förderperspektive, die gerade für benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund besonders wichtig sei. Viertens wird kritisiert, der interkulturelle Ansatz verschleierte die soziale Benachteiligung von bestimmten Kindergruppen, weil er kulturelle Differenzen romantisiere, anstatt sich in Gesellschaft und Politik für Strukturveränderungen einzusetzen.

Der strukturkritische Ansatz

Im Unterschied zu den beiden bisher diskutierten Ansätzen fokussiert der strukturkritische Ansatz weder auf zu kompensierende Defizite noch auf kulturelle Differenzen, sondern auf das Bildungssystem selbst und seine diskriminierenden Tendenzen. Im Fokus steht somit das (institutionell) diskriminierte Kind (Tabelle 1). Bei der institutionellen Diskriminierung wird davon ausgegangen, dass organisationelle Strukturen oder institutionelle Regelungen des Bildungssystems zu Benachteiligungen von Gruppen führen. Die bekanntesten diskriminierenden Mechanismen werden beispielsweise in der massiven Häufung von Kindern mit Migrationshintergrund in Realschulen, Einschulungsklassen oder in den Warteschlangen beim Eintritt in die Berufsbildung sichtbar, welche solche Jugendlichen viel häufiger als Einheimische drehen müssen.

Die erste Adressatin des strukturkritischen Ansatzes ist deshalb nicht die pädagogische Praxis, sondern die Bildungspolitik. Trotzdem kommt der pädagogischen Praxis die Aufgabe zu, die möglicherweise diskriminierenden – ungewollten und unbeabsichtigten – Mechanismen an ihren Institutionen zu reflektieren, sie zu erkennen und zu Gunsten der Betroffenen zu verbessern. Als Massnahmen vorgeschlagen werden dabei die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungsfortschritte der Kinder, das Führen von Tagebüchern und Bildungsbüchern, der verstärkte Austausch von vorschulischen und schulischen Einrichtungen etc. Die Hauptarbeit seitens der Bildungspolitik wird im Bildungs- und Sozialmonitoring gesehen, damit die Bildungsbeeteiligung von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund erfasst werden kann.

Demzufolge ist das Integrationsziel des strukturkritischen Ansatzes die Inkorporation. Gemeint ist damit, dass jedem Kind im Sinne der Chancengerechtigkeit die gleichen Partizipationschancen auf allen Ebenen des Bildungssystems eingeräumt werden müssen.

Stärken: Dass der strukturkritische Ansatz die Benachteiligungen bestimmter sozialer Herkunftsgruppen in der Schule unter die Lupe nimmt und mit den Mechanismen des Bildungssystems in einen Zusammenhang bringt, wird als seine grosse Stärke betrachtet. Damit erweitert dieser Ansatz die Sicht auf die Situation benachteiligt aufwachsender Kinder und Jugendlicher um organisations- und systemtheoretische Gesichtspunkte. Diese werden von den beiden anderen Ansätzen nicht oder nur ganz am Rande berücksichtigt. Eine weitere Stärke liegt darin, dass er bestimmte etablierte pädagogische Strategien (z.B. Empfehlungspraxen fürs Gymnasium) einer kritischen Prüfung unterzieht. Zudem identifiziert er lokale Disparitäten, beispielsweise, dass in gewissen Schulen sehr viele benachteiligte Kinder in Sonderförderprogrammen resp. weniger anspruchsvollen Schultypen platziert werden, in anderen jedoch sehr wenige – und dass sogar zwischen Stadtteilen deutliche Unterschiede bestehen können.

Schwächen: Oft wird der strukturkritische Ansatz mit dem Vorwurf konfrontiert, er verfolge eine überaus enge Perspektive. Soziale und institutionelle Faktoren würden unter-, institutionelle Faktoren hingegen übergewichtet. Ein gewichtiger Einwand betrifft ferner den Umstand, dass Kinder und ihre Familien mit Migrationshintergrund ausschliesslich aus der Defizitperspektive betrachtet werden und sie deshalb – ähnlich wie dies für den kompensatorischen Ansatz zutrifft – per se als behandlungsbedürftig gelten. Auf die-

se Weise werden sie zu kollektiven und passiven Opfern ohne konkrete Handlungsperspektiven. Kritisiert wird auch, dass sozio-ökonomische Aspekte unter den Tisch gewischt werden, weil der Ansatz keine Unterschiede zwischen Sozialschicht und Migrationshintergrund macht.

Bilanz

Vergleicht man die Akzeptanz der drei Ansätze in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis, dann fällt als erstes auf, dass der kompensatorische Ansatz eine allgemein grosse Akzeptanz hat. Diese kommt denn auch in vielen Projekten, insbesondere in Sprachförderprojekten, zum Ausdruck. In der Fachliteratur wird er jedoch eher kritisch begutachtet. Ausnahmen, die positiv beurteilt werden, sind die Projekte «BiKS» (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) und das «Nationale Bildungspanel» in Deutschland sowie das Projekt «Zeppelin» (Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration) in der Schweiz. Anders hingegen der interkulturelle Ansatz, der von der Forschung stark getragen wird und auch im Vorschul- und Kindergartenbereich verbreitet ist. Auch der strukturkritische Ansatz hat in letzter Zeit grosse Beachtung erfahren. Gerade die Diskussion um die hohe Selektivität unseres Bildungssystems hat die Sensibilität für Mechanismen institutioneller Diskriminierung geweckt. Im Gegensatz zu den beiden anderen Ansätzen gewinnt er in der pädagogischen Praxis jedoch wenig Freunde, vor allem aufgrund seiner oftmals das Fachpersonal anklagenden Art.

Bislang gibt es keine Projekte oder Untersuchungen zur Mischung dieser drei Ansätze. Dies wäre ein empfehlenswertes Unterfangen, hat doch jeder in spezifischer Hinsicht seine eigenen Stärken. Eine solche Synthese wäre mit Sicherheit angemessener oder effektiver als die straffe Verteidigung des jeweiligen Ansatzpunktes.

Weiterführende Literatur

Diehm, I. & Kuhn, M. (2006). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. Zeitschrift für Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 8, 140-151.

Heckman, J. (2011). The American Family in Black and White: A Post-Racial Strategy for Improving Skills to Promote Equality. IZA Discussion Paper No. 549. University College Dublin und Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. Download am 16.01.2014 von <http://ftp.iza.org/dp5495.pdf>.

Schmidt, T. (2012). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Massnahmen im Kindergarten. Wiesbaden: VS Fachverlag (Kapitel 1.3).

Stamm, M. & Burger, K. (2011). Integrationsförderung im Frühbereich. Was Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie dem Anspruch an Integration gerecht werden kann. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften (Zusammen mit K. Brandenburg, M. Holzinger, L. Negrini, M. Wetzel, C. Müller & D. Edlmann).

Briefing Paper 6: Sprachförderung und ihre Wirksamkeit

Zwar gibt es wenig Studien, die sich der Wirksamkeit früher Sprachförderprogramme annehmen. Diejenigen jedoch, welche zur Verfügung stehen, verweisen unübersehbar darauf, dass der Erfolg solcher Programme bislang wenig durchschlagend ist. Kinder aus benachteiligten Sozialschichten sind trotz Sprachförderung beim Schuleintritt nach wie vor im Hintertreffen. Offenbar gelingt es Sprachfördermassnahmen nicht in erstrebtem Ausmass, die enge Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit zu entkoppeln und Kinder erfolgreicher in die Schule eintreten zu lassen.

Die Wirksamkeit der Grund- und Basisstufe

Im Hinblick auf die Wirksamkeit von Angeboten für die Förderung benachteiligter Kinder liefert die Evaluation des Schuleingangsmodells der Grund- und Basisstufe interessante Befunde. Untersucht wurde unter anderem, ob sich die ungleichen Startchancen privilegierter und benachteiligter Kinder durch die besondere Förderung Letzterer egalisieren liessen (Moser & Bayer, 2010).

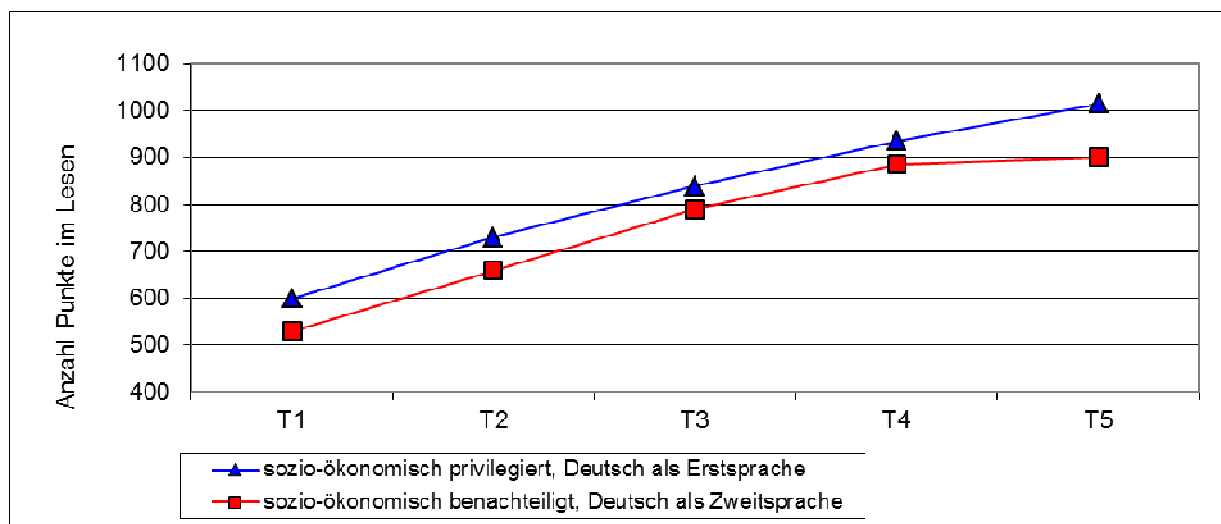


Abbildung 1: Lernfortschritte im Lesen nach sozio-ökonomischer Herkunft in der Grund- und Basisstufe während den ersten 36 Monaten (in Anlehnung an Moser & Bayer, 2010, S. 98)

Abbildung 1 zeigt die Leistungsfortschritte der Kinder im Lesen von zwei Extremgruppen: von solchen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien mit Deutsch als Zweitsprache sowie von Kindern aus privilegierten Familien mit Deutsch als Erstsprache. Basis bildete das Testinstrumentarium «wortgewandt und zahlenstark», das sowohl sprachliche als auch mathematische Aufgaben enthält. Es liegen insgesamt fünf Messzeitpunkte (T1 bis T5, vgl. Abbildung 1) vor.

Die Abbildung verdeutlicht, dass sozio-ökonomisch privilegierte Kinder (mit Deutsch als Erstsprache) nicht nur einen statistisch signifikant höheren Ausgangsmittelwert als benachteiligt aufwachsende Kinder (mit Deutsch nicht als Erstsprache) hatten, sondern auch, dass die Vorteile der ersten Gruppe bis zum vierten Erhebungszeitpunkt stabil blieben und benachteiligte Kinder ihren Rückstand nicht kompensieren konnten. Vielmehr zeigte sich ab T4 sogar ein Sche-

reneffekt. Insgesamt konnten die Kinder aus benachteiligten Familien, welche Deutsch als Zweitsprache erlernten, zwar auch bedeutsame Fortschritte erzielen, privilegiert aufwachsende und Deutsch sprechende Kinder jedoch vom pädagogischen Modellkonzept stärker profitieren.

Diese Ergebnisse wurde vor allem von der Bildungspolitik derart interpretiert, dass das neue Schuleingangsmodell keine Startchancengleichheit für alle Kinder zu schaffen in der Lage sei. Obwohl dieses Ziel so im Schulversuch gar nie formuliert worden war, verweisen diese Evaluationsbefunde nicht nur auf die enormen Schwierigkeiten, die Stabilität interindividueller Unterschiede möglichst früh aufzulösen, sondern ebenso auf die Problematik, solche Zielsetzungen überhaupt zu formulieren.

Internationale Ergebnisse zur Wirksamkeit von Sprachförderung

In internationaler Sicht existieren zwar einige Wirksamkeitsstudien, doch sind sie auf bestimmte Bereiche beschränkt. Nachweise zu ganzheitlichen Sprachfördermassnahmen (vgl. Briefing Paper 4) sind quasi inexistent. Etwas günstiger sieht es in Bezug auf familienbezogene Frühförderprogramme aus. Besonders bekannt ist die Meta-Analyse von McElvany et al. (2010). Sie berücksichtigte 15 Wirksamkeitsstudien aus den Jahren 1990 bis 2007 unter Einbezug der methodischen Fundiertheit. Im Ergebnis zeigten sich eher schwache Effekte der untersuchten Programme. Als besonders problematisch erwiesen sich dabei oft die methodischen Anlagen der Studien.

In anderen Studien konnten die positiven Effekte *spezifischer* Sprachförderung gut belegt werden, etwa von Massnahmen, welche die Vorläuferfähigkeiten (wie phonologische Bewusstheit oder Wortschatz) betreffen. Allerdings wird in solchen Evaluationsstudien jeweils nur untersucht, wie weit das Programm die versprochene Wirkung hervorruft, wenn es *ganz genau so wie vorgegeben* umgesetzt wird. Schröder und Schröder-Lenzen (2012) berichten, dass die Effekte deutlich geringer ausfallen, wenn das Personal nicht spezifisch geschult ist und wenn die Förderung nicht regelmässig stattfindet. Ein grosses Problem besteht zudem darin, dass die Programme kaum eins zu eins in den Alltag übertragen werden können, sondern meist in die sonstigen Angebote integriert werden müssen. Dass unter solchen Umständen die Wirkung beeinträchtigt wird, ist nachvollziehbar.

Sprachförderkonzepte, welche spezifisch auf Migrantenkinder ausgerichtet sind, konnten bisher keine nachweislichen Effekte erzielen. Diese unbefriedigende Befundlage hat dazu geführt, dass verschiedentlich gefordert wird, das Fachpersonal müsse stärker mit seinen Sprachkompetenzen in den Blick genommen werden. Genannt werden in erster Linie ihr positives Sprachvorbild, d.h. ihr sprachliches Verhalten mit den Kindern.

Schweizer Wirksamkeitsstudien

Die grösste Schweizer Wirksamkeitsstudie zur Sprachförderung von Migrantenkindern wurde im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz» von Urs Moser und seinem Team durchgeführt. Auf der Basis von Sprachstandserhebungen und einem quasi-experimentellen Design wurden sowohl die Sprachkompetenzen als auch die Auswirkungen einer

Intervention auf Kinder während der Kindergartenjahre überprüft. Zudem wurden die Eltern gezielt in die Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen. Wie Moser et al. (2008) verdeutlichen, fiel die Wirkung der Intervention auf die Sprachkompetenzen unterschiedlich aus. Während sich tendenziell positive Effekte auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache zeigten, war dies für die Zweitsprache Deutsch nicht der Fall. Der Rückstand gegenüber Kindern, deren Erstsprache Deutsch war, konnte nicht verringert werden. Und dies, obwohl der bilinguale Zugang zur Sprachförderung von den beteiligten Eltern als Wertschätzung aufgefasst wurde und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zugutekam. **Eine neue Wirksamkeitsstudie von Moser et al. (2014) ...**

Auch Ergebnisse aus kleineren Wirksamkeitsstudien stehen zur Verfügung. Das Projekt «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy» des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) zielt auf soziokulturell benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund ab. Die Eltern von Klein-/Vorschulkindern sollen sensibilisiert und animiert werden, literale Aktivitäten in der Familie zu unternehmen. Das Projekt wurde zwar evaluiert, doch hatte die Evaluation lediglich projektunterstützenden Charakter (PHZH, 2008). Deshalb wurden weder Erhebungen mit Eltern und Kindern noch Beobachtungen durchgeführt, sondern lediglich Einschätzungen der AnimatorInnen festgehalten.

Zur Qualität und Wirksamkeit von Spielgruppen gibt es ebenfalls ein paar wenige Forschungsergebnisse. In Zürich wurde das Projekt «Spielgruppe plus» von 2006 bis 2008 vom Marie Meierhofer Institut begleitet und evaluiert (Diez Grieser & Simoni, o. J.). Die Absicht des Projekts war es, den späteren Schulerfolg von sozial benachteiligten Vorschulkindern zu verbessern. Spielgruppe plus integriert im Spielgruppenalltag zusätzliche spielerische Sprachfördersequenzen in deutscher Sprache. Die Längsschnittstudie mit Interventions- und Kontrollgruppendesign zeigte auf, dass die Kinder aus der Interventionsgruppe, die während anderthalb Jahren sprachlich gefördert worden waren, im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe ihre sprachlichen Kompetenzen deutlich verbessern konnten. Weniger deutliche Ergebnisse liefert die Evaluation des St. Galler Projekts «SpiKi», welches zum Ziel hat, die Bildungsqualität in der Spielgruppe zu fördern. Die Evaluation von Vogt et al. (2010) zeigt, dass die Ressourcen und die Einflussnahme der SpiKi-Spielgruppen verhältnismässig gering waren und deshalb in den Bereichen Weiterbildung, Austausch und Teamarbeit, Elternbildung sowie

Förderung und Professionalität der Spielgruppenleiterinnen investiert werden sollte.

Bilanz

Der Blick auf die Wirksamkeit von Sprachförderung macht drei Sachverhalte deutlich: Erstens, dass Wirksamkeitsstudien selten sind; zweitens, dass die zur Verfügung stehenden Studien oft methodische Mängel aufweisen resp. wesentliche Fragen nicht beantwortet werden (können). So handelt es sich häufig lediglich um Zufriedenheits- oder Einschätzungserhebungen beim Personal, ohne dass die sprachlichen Fortschritte der Kinder objektiv gemessen worden wären. Zudem fehlen oft Angaben zur Frage, wie viele Familien/Kinder ursprünglich angesprochen wurden, wie die Teilnahmequote war, welche Gründe Familien für eine Nicht-Teilnahme hatten und ob es systematische Unterschiede zwischen den Gruppen gab. Der dritte Sachverhalt ist schliesslich der, dass die Effekte der Programme schwach sind. Anzunehmen ist deshalb, dass nur wenig Kinder in den Genuss qualitativ hochstehender Sprachförderung kommen.

Weiterführende Literatur

Diez Grieser, M. T. & Simoni, H. (o.J.). Projekt Spielgruppe plus. Download am 15.01.2014 von http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1.html

McElvany, N., Herppich, S., van Steensel, R. & Kurvers, J. (2010). Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy – Ergebnisse einer Meta-Analyse. Zeitschrift für Pädagogik, 56(2), 178-192.

Moser, U. & Bayer, N. (2010). 4 bis 8. Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarschule. Bern: Schulverlag plus.

Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S. (2008). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkinder. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Pädagogische Hochschule Zürich PHZH (2008). Evaluation des Projekts «Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy». Schlussbericht. Download am 15.01.2014 von http://www2.phzh.ch/ForschungsDB/Files/284/Schlussbericht_Eva_FamLit.pdf

Schröder, M. & Schründer-Lenzen, A. (2012). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich. Zeitschrift für Grundschulforschung, 2, 20-33.

Vogt, F. et al. (2010). Formative Evaluation des Projekts SpiKi. Download am 15.01.2014 von http://www.phsg.ch/Portaldaten/1/Resources/forschung_und_entwicklung/lehr_lernforschung/Bericht_Evaluation_SpiKi_100419.pdf

Briefing Paper 7: Kernelemente früher Sprachförderung: Fünf Empfehlungen

Das vorliegende Dossier hat in sechs Briefing Paper das Wissen zusammengefasst, das heute zur frühen Sprachförderung verfügbar ist. In den Blick genommen worden ist dabei vor allem die empirisch vielfach belegte Tatsache, dass Sprachförderprogramme bisher keine nachweislichen Effekte erzielen konnten und dass dies insbesondere für benachteiligt aufwachsende Kinder zutrifft. Zwar fehlt es nicht an Einsichten, an Motivation zur Veränderung und an der Bereitschaft, Defizite zu benennen und zu beheben. Doch bleiben selbstkritische Fragen oft aus, weshalb es uns bisher kaum gelungen ist, benachteiligte Kinder mit Sprachförderbedarf so fördern und ausbilden, dass sie ihre Potenziale tatsächlich entfalten können. Gleiches gilt für Kinder mit Sprachbegabungen. Solche Kinder sind in der Diskussion um die Förderung von Sprachdefiziten in den letzten Jahren fast vollständig aus dem Blick geraten.

Wie sollte somit zukünftige Sprachförderung ausgestaltet werden? Diese Frage wird nachfolgend anhand von fünf Empfehlungen beantwortet. Angesprochen werden dabei (1) aussagekräftige Wirksamkeitsüberprüfungen und Einbettung derselben in ein Gesamtkonzept, (2) Aus- und Fortbildung des Personals im Bereich Sprachförderung, (3) geeignete institutionellen Rahmenbedingungen, (4) systematische Familien- resp. Elternbeteiligung sowie (5) verstärkte Zusammenarbeit von Politik und Praxis auf wissenschaftlicher Basis.

Empfehlung 1: Wirksamkeitsüberprüfungen und ein Gesamtkonzept

Mit Sicherheit wäre es falsch, aufgrund der wenig erfreulichen Situation in der frühen Sprachförderung einfach mehr öffentliche Mittel zu sprechen. Vielmehr sollte jedes geplante und bestehende Projekt verpflichtet werden, die Wirkungen der beabsichtigten Programmziele zu evaluieren. Ca. 10% eines Projektbudgets sollten für die Evaluation bereitgestellt werden.

Die Wirkungen müssen anhand der kindlichen Sprachentwicklung überprüft werden und nicht allein anhand von Zufriedenheitseinstellungen der Beteiligten. Auf dieser Basis sollten solche Projekte und Programme finanziell unterstützt werden, die den Nachweis erbringen, dass sie wirksam sind.

Weil Sprachfördermassnahmen langfristig nur Wirkung entfalten können, wenn sie systema-

tisch aufgegriffen werden, braucht es ein Gesamtkonzept für Sprachförderung. Dieses muss Hinweise sowohl auf die ganzheitliche, integrierte Sprachförderung im Alltag vorschulischer Einrichtungen als auch auf spezifische Fördermassnahmen liefern und auch die Einbindung der Familien thematisieren. Zudem sollte ein Gesamtkonzept differenzieren zwischen Kindern mit spezifischen Spracherwerbsstörungen (Therapiebedarf), Kindern aus Migrationsfamilien mit mangelnden Deutschkenntnissen (Bedarf an systematischer Sprachförderung zum Erlernen der deutschen Sprache) sowie einheimischen Kindern mit ungenügenden Sprachkompetenzen aufgrund mangelnder sprachlicher Anregung (Bedarf nach kreativer und anregender Sprachförderung zur Verbesserung und Erweiterung ihrer Sprachkompetenz).

Empfehlung 2: Aus- und Fortbildung des Personals im Bereich Sprachförderung

Einig ist man sich angesichts der geringen Wirksamkeit vieler Sprachförderprogramme, dass das Fachpersonal stärker in den Blick genommen werden muss. Die Sprachförderkompetenz der Erzieherin oder des Erziehers ist letztlich der entscheidendste Garant jeder Sprachfördermassnahme. Frühkindliche Sprachförderung ist deshalb als Querschnittsaufgabe für alle Erzieherinnen und Erzieher zu verstehen und in der Aus- und Fortbildung zu thematisieren.

Ausbildung

Zu den Vermittlungsinhalten gehören ebenso theoretische wie praktische Schwerpunkte.

- **Eher theoretisch ausgerichtete Schwerpunkte:** Erwerb von solidem Wissen über die deutsche Sprache, die Phasen und Dynamik des kindlichen Spracherwerbs, die Förderung von Beobachtungs- und Diagnosekompetenzen, die Kenntnis von Förderinstrumenten und der Fachsprache inkl. Fachbegriffe sowie der Besonderheit von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Ganz besondere Aufmerksamkeit sollte die Ausbildung der integrierten Sprachförderung widmen.
- **Eher praktisch ausgerichtete Schwerpunkte:** Erzieherinnen und Erzieher sollten am Ende ihrer Ausbildung über folgende Kompetenzen verfügen: ein geschärftes eigenes Sprachbewusstsein haben; ein positives Sprachvorbild sein; möglichst viele Sprachanlässe schaffen und nutzen; Aktivitäten in der Kleingruppe für die Sprachförderung

nutzen; angemessene sprachliche Anregung bieten; Kinder individuell fördern; bei fremdsprachigen Kindern ihre Erstsprache einbeziehen; Eltern beraten, wie sie den Spracherwerb ihrer Kinder fördern können.

Fortbildung

Um durch Fortbildungen eine bessere Sprachförderung zu erreichen, ist es zentral, dass sie sich am individuellen Alltag und der Klientel der Einrichtung orientieren. Weil sich Problemlagen kleinräumig entwickeln, sind massgeschneiderte Lösungskonzepte unabdingbar. So steht eine Kita im Zürcher Kreis 5 vor ganz anderen Herausforderungen als eine Kita in der eher noblen Vorortgemeinde Muri bei Bern. Sie haben eine sehr unterschiedliche Klientel und deshalb auch unterschiedliche Sprachförderaufgaben zu bewältigen.

Empfehlung 3: Geeignete institutionelle Rahmenbedingungen

Weder eine gute Wirkungsmessung noch ein Gesamtkonzept oder besser ausgebildetes Personal reichen aus, um gute Sprachförderung zu betreiben. Notwendig sind auch geeignete strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen. Dazu gehört als erstes, dass Sprachförderung im Zeitbudget des Personals einen Platz bekommen, in der Verantwortung jedoch Chefsache sein muss. Die Leitung sollte auch dafür besorgt sein, dass Sprachförderung nach einem einheitlichen Konzept betrieben wird. Sie soll in kleinen Gruppen und in geeigneten Räumen stattfinden können.

Ferner sollte das Fachpersonal auf eine kontinuierliche Begleitunterstützung zählen können und zwar in dem Sinn, dass bei der Lösung von Einzelproblemen externe Expertise angefordert werden kann. Ein Beispiel, wie dies funktioniert, ist QUIMS, das Projekt «Qualität multikultureller Schulen» im Kanton Zürich. Das bedeutet jedoch, dass Spezialistinnen und Spezialisten für Sprachförderung verfügbar sein müssen. Sie könnten beispielsweise aus dem Pool an Fachleuten der Logopädie oder Sozialpädagogik rekrutiert werden.

Empfehlung 4: Systematische Familien- resp. Elternbeteiligung

Weil die Familie der erste Bildungsort im Leben eines Kindes ist, erstaunt es wenig, dass die Wirkung von Sprachförderung bedeutend intensiver und anhaltender ist, wenn es gelingt, die Familie resp. die Eltern zu beteiligen. Sprachförderprogramme sollten deshalb immer auch an sie adressiert sein. Da in benachteiligten Migrantenfamilien oft auch andere Mitglieder als Vater und Mutter für die häusliche Erziehung und Betreuung verantwortlich sind, sind diese nach

Möglichkeit ebenfalls einzubeziehen. Erzieherinnen und Erzieher spielen deshalb eine wichtige Rolle in der Beratung, wie Sprachförderung zu Hause betrieben werden kann, welche Spiele und Anregungen sich eignen und welche nicht und welche Übungen durchgeführt oder hilfreiche Techniken angewendet werden können.

Eine wichtige, bisher aber kontrovers diskutierte Frage ist die Verbindlichkeit, mit der Familien in Sprachfördermassnahmen einbezogen werden. Da sich in fast allen Evaluationen zeigt, dass auch sehr umfassende Massnahmen an der Freiwilligkeit der Teilnahme scheitern, scheint eine Diskussion zum verbindlichen Charakter früher Sprachfördermassnahmen unabdingbar.

Empfehlung 5: Verstärkte Zusammenarbeit von Politik, Praxis und Wissenschaft

Die bisherigen Anstrengungen zur frühen Sprachförderung waren enorm, jedoch sehr fragmentiert. So kommt es durchaus vor, dass in der gleichen Gemeinde konkurrierende Sprachförderprogramme existieren und die Politik dies zulässt. Zudem haben die zahlreichen Förderinvestitionen durch Bund, Kantone und Stiftungen zu einer unkoordinierten Angebotsvielfalt geführt.

Ein wichtiger und grundlegender Schritt wäre deshalb, den Status Quo zu kontrollieren. Bildungs- und Sozialpolitik sollten sich deshalb auf bestimmte Standards für die Lancierung und Bewilligung von Sprachförderprojekten einigen. Diese Standards müssten sich vor allem auf zwei Aspekte beziehen:

- auf **Zielvereinbarungen**, die mit vorschulischen Institutionen abgeschlossen werden. Diese müssen wünschenswerte Ergebnisse benennen und überprüfbar sein;
- auf **nachweisbare Wirkungen** von Sprachförderprogrammen.

Des Weiteren ist es wünschenswert, dass Bildungs- und Sozialpolitik enger mit der Wissenschaft zusammenarbeiten. Gemeint ist damit in erster Linie die Zusammenarbeit mit denjenigen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, welche sich im Bereich der frühkindlichen Bildungsforschung engagieren. Sie sollten beauftragt werden, die im Einsatz befindlichen Programme unter die Lupe zu nehmen. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen die Verfahren zur Ermittlung des kindlichen Sprachstands. Diese wären zu überprüfen, inwiefern sie wissenschaftliche Standards erfüllen, im Kita-Alltag praktikabel und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache normiert sind sowie sie Hinweise auf die Ableitung von Konsequenzen für die Förderung liefern.

Schliesslich sollte sichergestellt werden, dass Sprachförderung nicht mit dem Schuleintritt aufhört. Die Forschung zeigt eindeutig, dass der Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Ausbildung so eng ist, dass auch die Primarschule auf eine kontinuierliche Förderung bedacht sein muss. Ein isoliert durchgeführtes vorschulisches Sprachförderprogramm bringt wenig, wenn es nicht in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Schuleingangsstufe durchgeführt wird.

Insgesamt ist auch mehr Realitätssinn gefordert. Frühe Sprachförderung allein kann keine Wunder vollbringen. Viele Kinder werden in Familien hineingeboren, welche ihnen nicht die für ein förderliches Aufwachsen notwendigen Bedingungen bereitstellen könnten. Sprachförderung kann deshalb nicht – auch wenn sie von höchster Qualität ist oder wäre – per se Früchte tragen. Gerade deshalb ist zukünftige Sprachförderung auf die innerfamiliäre Förderung und vor allem auf die Bereitschaft der Familie, sich in dieser Hinsicht zu engagieren, mehr denn je angewiesen.

