

Erfolge und Schwierigkeiten in der Sprachförderung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache in Kindertagesstätten - Bericht über ein Projekt der Universität Regensburg

1. Sprachförderung an Kindertagesstätten der Stadt Neutraubling bei Regensburg

Im Dezember 2004 beschloss die Bayerische Staatsregierung, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund intensiver zu fördern und Vorschulkinder mit nicht-deutscher Muttersprache sprachlich auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten. In Regensburg entwickelte daraufhin der Arbeitskreis „Vorkurs 160“ mit leitenden Fachvertretern von Universität, Grundschulen und Kindertagesstätten das gleichnamige Konzept, das nun seit 2005 in neuartiger Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Schuljahreszeitraum vor Schuleintritt inzwischen 240 Stunden Sprachförderung gewährt.ⁱⁱ

Zum Zeitpunkt dieser Konzeptentwicklung im Juni 2004 fand bereits in vier Kindertagesstätten des 10.000 Einwohner zählenden Mittelzentrums Neutraubling bei Regensburg eine systematische Sprachförderung für alle 3-6jährigen nichtdeutschen Muttersprachler statt.

Diese Sprachförderung entstand damals unter Leitung von Rupert Hochholzer, Universität Regensburg, in Zusammenarbeit mit kommunalen Behörden als Reaktion auf die Probleme der sprachlichen Verständigung bei einem konstanten Anteil von 25 % nichtdeutschsprachiger Kinder in örtlichen Kindertagesstätten und den damit einhergehenden Problemen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Angesichts der 2004 im Freistaat Bayern noch wenig ausgeprägten Strukturen hinsichtlich frühkindlicher sprachlicher Förderung speziell für Migrantenkinder in Tagesstätten bot das Projekt die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zur Realisierung und Wirksamkeit von Sprachförderung im Elementarbereich zu

erwerben, um daraus gegebenenfalls ein Sprachförderkonzept für weitere Kindertagesstätten der Region zu entwickeln. Zudem konnte hier erprobt werden, inwieweit es möglich war, Effizienz und Wirkungen dieser Förderung zu erfassen und zu verdeutlichen.

2. Sprachförderung effizient gestalten und sinnvoll einbinden

2004 existierten bundesweit lediglich einzelne regionale Initiativen und kaum staatlich initiierte Förderprogramme zur DaZ-Förderung im Elementarbereich bzw. waren diese gerade im Entstehen. Auch in Regensburg mangelte es entsprechend an Konzepten und geschulten Lehrkräften. Im Jahr 2004 wurde erstmalig ein umfassendes Konzept für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Raum Regensburg von R.Hochholzer und U.Boller erarbeitet, das in mehreren Kindertagesstätten gleichzeitig angewendet wurde.

Erste Festlegungen betrafen dabei organisatorische Fragen wie die zeitökonomische sinnvolle Einbindung in den Kindergartenalltag, die thematische Einarbeitung von Sprachförderlehrkräften, die Organisation von Fördergruppen und die Planung und Gestaltung von Förderinhalten, die Koordination von Aktivitäten und Abläufen.

Die Sprachförderung führten Lehramtsstudierende des Institutes für Germanistik und eine Deutsch als Fremdsprache-Lehrkraft durch, die vorher durch die Universität speziell geschult und fortlaufend supervidiert wurden.

Die Sprachförderung fand ab März 2004 zweimal wöchentlich mit jeweils ca. 30-60 Minuten Förderung pro Gruppe statt. Organisatorische Fragen wie Gruppenzusammenstellung, Raumkoordination - für die Sprachförderung stand im Kindergarten ein gesonderter Raum zur Verfügung - sowie die mitunter schwierige zeitliche Koordination innerhalb der weiteren Förder- und Beschäftigungsangebote des Kindergartenaltagesⁱⁱⁱ lösten die Erzieherinnen.

Für die Sprachförderung wurden Kleingruppen mit 5 bis 8 Kindern etwa gleichen Alters gebildet.

Die altersgemäße spielerische Form der Sprachförderung orientierte sich inhaltlich an den Themen des kindlichen Lebens und des Kindergartenaltages, sprachliche Symbole und sprachliche Routinen wurden mittels intensiver sprachlicher Interaktion

vermittelt, gemäß den didaktisch-methodischen Anforderungen der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Elementarbereich mit hohem Grad an Anschaulichkeit, viel Raum für methodisch vielfältige Wiederholung sowie immer in spielerischer Form und mit Einsatz von verschiedensten Spielen, Spielsachen, Kinderbüchern und Kinderliedern. Die Phase der sprachlichen Förderung in der aktuellen inhaltlichen Thematik setzte in jeder Fördereinheit bereits unmittelbar nach dem Begrüßungslied/-ritual ein, wobei zuerst Inhalte und dazugehörige Redemittel präsentiert wurden, dies z.B. durch Vortragen oder Vorlesen mit veranschaulichenden Elementen oder durch Rollenspiel mit einer Handpuppe. Darauf folgte eine Phase sprachlicher Interaktion mit verschiedenen geeigneten Spielen, die die spielerische Imitation der Redemittel veranlasste und förderte und die nach angemessener Dauer später in eine Phase leichter Variierung der Redemittel überging. Thematisch passende Lieder und/oder Spiele mit hohem Bewegungsanteil ergänzten die Übungsphasen. Im weiteren Verlauf der Sprachförderung wurden zur Wiederholung, Festigung und zu erster Beobachtung der Sprachkompetenz wiederholt thematische Sprechanelässen zum freien Sprechen und Verwenden bereits gelernter Redemittel initiiert.

In die sprachliche Interaktion wurden alle Kinder einbezogen, gleichzeitig wurde aber auch zurückhaltendes Verhalten mancher Kinder in den aktiven sprachlichen Phasen, z.B. aufgrund von Unsicherheit, akzeptiert. In der Gruppe entstehende Redeanlässen wurden immer aufgegriffen, z.B. entstand in einer Gruppe auf dem Weg zum Sprachförderraum häufig spontan ein Gespräch über die vor der Einrichtung parkenden Fahrzeuge von Eltern und Kindern – Autos, Roller, Fahrräder, diese waren durch ein Fenster zu sehen - was gleichzeitig als Sprechanelass für die Sprachförderung genutzt wurde.

Die Förderung zielte vorrangig auf die Entwicklung der aktiven sprachlichen Teilnahme am Geschehen in der Kindertagesstätte und auf die Verbesserung des zielgerichteten Sprechens und der Dialogfähigkeit im Kindergartenalltag, aber auch auf die Entwicklung sprachlicher Diskurse wie Erzählen oder Beschreiben.

Die Förderung konzentrierte sich auf die Entwicklung der Sprachkompetenz Deutsch, eine Förderung muttersprachlicher Kompetenzen war in diesem Rahmen nicht realisierbar.

Regelmäßige Kontakte zu den Eltern sowie der planmäßige fachliche Austausch und Auswertungen mit den Erzieherinnen ergänzten die Sprachförderung.

3. Die Problematik der Sprachstandsmessung

Mit dem Beginn der Förderung im März 2004 wurde etwa zwei Jahre lang in mehreren der jährlich bis zu 11 Fördergruppen das sprachliche Können der Kinder hinsichtlich der Fertigkeiten Hören und Sprechen überprüft,^{iv} um den jeweiligen Sprachstand zu erfassen und die Entwicklung der Sprachkompetenz zu beobachten. Die Verwendung damals bereits vorliegender Sprachstandstests oder anderer Diagnostikformen wurde aus verschiedenen Gründen (z.B. Zeitaufwand, Altersbezogenheit etc.) verworfen, stattdessen wurde 2004 im Rahmen einer studentischen Arbeit ein dem Projekt angepasster Sprachstandstest für den Elementarbereich zusammengestellt. Für die Datenerfassung und die Ermittlung des Gesamtergebnisses wurden dabei sowohl beobachtende Verfahren als auch quantitative Erfassungen angewendet. Es ging dabei vorerst darum, den Sprachstand aller betroffenen Kindergartenkinder in Deutsch als Zweitsprache zu erfassen, durch regelmäßige Wiederholungen des Tests im Verlaufe des Kindergartenjahres Ergebnisse ansatzweise vergleichbar und sprachliche Entwicklungen damit erkennbar zu machen.^v Gleichzeitig konnten erste Aussagen über Effizienz, Praktikabilität und Ergiebigkeit des speziell entworfenen Tests getroffen werden, um dann diese Form der Sprachdiagnostik eventuell weiterzuentwickeln entsprechend der qualitativen und quantitativen Anforderungen und für derartige Diagnoseinstrumente. Die Testergebnisse stellten damit in erster Linie eine Hilfestellung für die Sprachförderlehrkräfte und Erzieherinnen dar, um den aktuellen Entwicklungsstand aufzuzeigen und Anhaltspunkte zur weiteren Entwicklung zu zeigen. Entscheidungen über die Einschulungsfähigkeit oder wissenschaftlich fundierte Aussagen wurden mit diesem Test nicht bezweckt. Ein wesentlicher Effekt war auch die Motivierung der Eltern und anderer Bezugspersonen des Kindes als Bestätigung des Erfolgs dieser Form der Zuwendung.

Der Sprachstandstest bestand aus drei Teilen unterschiedlicher Komplexität und zielte darauf, sprachliche Entwicklungen hinsichtlich kommunikativen, grammatischen und begrifflichen Wissens bzw. Könnens quantitativ zu ermitteln bzw.

beobachtend zu bewerten. Erfasst wurden die Wortschatzkenntnisse der Kinder, ihre Fähigkeiten, Aufforderungen zu verstehen, einfache Fragen zu beantworten, Lautfolgen zu wiederholen sowie ausgewählte morphologisch-funktionale Sprachstrukturen richtig zu erkennen und zu verwenden. Beobachtet wurde die Entwicklung der Fähigkeit im freien Sprechen. Die Datenerhebung und Bewertung erfolgte durch quantitative Bewertung mittels Punktevergabe bzw. Beobachtung und Beschreibung mit Hilfe eines Kriterienkatalogs. Jedes Kind löste pro Testdurchführung sechs teils umfangreiche Aufgaben. Mit einer Durchführungsduer von ca. 45 Minuten pro Proband erwies sich der Test als relativ zeitaufwendiges Verfahren für eine Sprachförderlehrkraft pro Gruppe.^{vi}

Im ersten Teil erhielten die Kinder einen visuellen Sprechimpuls und benannten Gegenstände auf Bildkarten, wobei insgesamt 50 Karten benannt werden konnten. Die Abbildungen zeigten vor allem Gegenstände, weniger Tätigkeiten bzw. Handlungen.^{vii}

Der zweite Testteil war mit insgesamt 5 Teilaufgaben umfassender. In Aufgabe 1 sollten einfache Handlungsanweisungen („Male einen Strich auf das Blatt!“) befolgt werden, in Aufgabe 2 zehn einfache Fragen zur eigenen Person beantwortet werden („Womit spielst du am liebsten?“), Aufgabe 3 ermittelte die Fähigkeit der Kinder, Wortbedeutungen in komplexen sprachlichen Einheiten richtig zu erkennen und „Unsinn-Sätze“ zu differenzieren („Ich wohne in einer Flasche.“) In Aufgabe 4 sollte eine korrekte Satz – Bild - Zuordnung durchgeführt werden^{viii}. Hier wurde erfasst, ob das Kind morphologisch-syntaktische Strukturen rezeptiv differenzierte^{ix}.

Im dritten Testteil erhielten die Kinder Bilder als Sprechimpuls. Sie sollten die Bilder entsprechend des Geschehens ordnen, die Bildergeschichte nacherzählen bzw. die jüngeren den Inhalt eines Bildes beschreiben.

Die Leistungsbewertung in Teil 1 und 2 erfolgte mittels eines Punkte-Systems, richtig gelöste Aufgaben wurden mit einem Punkt bewertet^x. Die Bewertung der sprachlichen Kompetenz in Testteil 3 (Bildgeschichte) erfolgte mittels zehnteiligem Kriterienkatalog zur Sprachbeobachtung (Spricht das Kind in Einwort-Sätzen? Verwendet es die Muttersprache? u.ä.).

Der gesamte Test wurde mit jedem Kind, das die Sprachförderung erhielt, mindestens zweimal pro Kindergartenjahr durchgeführt. Damit konnte die allgemeinsprachliche Kompetenz zu Beginn der Förderung und die weitere

Entwicklung bei jedem einzelnen Kind beobachtet und bewertet sowie mit der Entwicklung des Gesamtniveaus der Gruppe verglichen werden.

Jedes Kind löste die Testaufgaben im individuellen Gespräch mit seiner Sprachförderlehrkraft aus der Fördergruppe und in der aus dem Sprachförderunterricht vertrauten Umgebung. Besonderer Wert wurde auf die Motivierung der Kinder zum Lösen der Aufgaben gelegt, um die Situation nicht vordergründig als Test erscheinen zu lassen. Z.B. erzählte eine der Sprachförderlehrkräfte jedem Kind, „*dass ich heute ganz viel zu einem Spiel schreiben muss und es mir dabei helfen darf, damit ich schneller fertig bin*“ u.ä. Dadurch empfanden die Kinder den eher ungewöhnlichen Einzelkontakt mit der Sprachförderlehrerin als positiv. Die inhaltlichen Themen der Sprachförderung orientierten sich zwecks besserer Vergleichbarkeit an den Inhalten des Sprachstandstests.

4. Fortschritte in der Sprachkompetenz bereits nach wenigen Wochen Sprachförderung

Im Folgenden werden die Testergebnisse der Sprachförderung von fünf Fördergruppen aus ca. 18 Monaten Förderunterricht (März 2004 bis August 2005 abzüglich Ferienzeiten des Kindergartens) beschrieben. Die Gruppen wurden sowohl in der Sprachförderung als auch in den jeweiligen Tests von der Autorin des Artikels betreut. ^{xi}

Zum Beginn der Förderung im März 2004 wurden zwei Gruppen gebildet. Sie bestanden aus 10 Kindern (ca. 3 bis 4 Jahre alt - Gruppe II) bzw. 7 Kindern (ca. 4 bis 5 Jahre alt - Gruppe III).

Ab September 2004 wurden diese Gruppen mit jeweils 8 Kindern pro Gruppe weitergeführt, drei bisherige Förderkinder besuchten nun andere Einrichtungen und schieden aus, drei neue Kinder kamen hinzu. Die neu in die Einrichtung gekommenen 3-Jährigen bildeten eine weitere Gruppe (8 Kinder – Gruppe I). Die Kinder in Gruppe II begannen nun ihr zweites Kindergartenjahr, die Kinder in Gruppe III waren im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung.

Insgesamt durchliefen von März 2004 bis August 2005 25 Kinder die Sprachförderung, von 23 Kindern liegen vergleichbare Testergebnisse vor.

Alle Kinder aus Gruppe II und III erhielten von März 2004 bis August 2005 (drei Kinder von Oktober 2004 bis März 2005) Sprachunterricht, die Kinder aus Gruppe I von September 2004 bis August 2005.

In diesen drei Gruppen mit insgesamt 25 Kindern konnte bald nach Beginn der sprachlichen Förderung in konkreten Themenbereichen eine Erhöhung der Sprachkompetenz beobachtet werden.

Erhebliche Fortschritte in Wortschatz und Satzbildung zeigten sich bereits anhand der ersten Testergebnis-Vergleiche der Kinder der Gruppen II und III nach rund drei Monaten Förderung von März bis August 2004 (ca. 25 Förderstunden).

Alle 17 Kinder steigerten sich nach 3 Monaten bei einer Gesamtpunktzahl von 110 Punkten. 2 Kinder steigerten sich um 40 bzw. 44 Punkte, 2 Kinder um 33 bzw. 37 Punkte. 5 Kinder erreichten Steigerungen um etwa 30 Punkte (27/30/30/31/33). 3 Kinder steigerten ihre Gesamtpunktzahl um 19, 22 bzw. 25 Punkte. Die niedrigste Steigerungszahl lag bei 8,5 Punkten. 2 Kinder waren beim Test im Juli 2004 nicht anwesend.

Im Wortschatz (Höchstwert 50 Punkte) steigerten die Kinder ihr Ergebnis im Durchschnitt um 10,5 Punkte: 11 Kinder erreichten einen Steigerungswert zwischen 7,5 und 13,5 Punkten. Drei Kinder steigerten sich um 17 bzw. 20,5 Punkte, wobei besonders letztgenannter Steigerungswert natürlich auch weitere Ursachen (Motivation, überwundene kommunikative Zurückhaltung) haben kann.

Beachtliche sprachliche Zugewinne zeigten sich im Verstehen der Bild-Satz-Zuordnungen (Teil II, Aufgabe 4, Höchstpunktzahl 20), die schwerpunktmäßig auf das Erkennen sprachlicher Strukturen zielte (z.B. Präpositionen, Flexionsformen). Während im März 2004 lediglich 5 Kinder mehr als 10 Punkte - davon 3 Kinder 15 Punkte und höher - erreichten, kamen dann im Juli 2004 12 Kinder auf mindestens 10 und davon wiederum 10 Kinder sogar auf mehr als 15 Punkte.

Diese Tendenz zur grundlegenden Verbesserung der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenz der Kinder in Deutsch als Zweitsprache zeigte sich deutlich in allen im Zeitraum von 2004 bis 2007^{xii} betreuten Sprachfördergruppen. So führte z.B. auch die Auswertung der Testergebnisse von 12 3-6jährigen Kindern in einer weiteren Einrichtung zu Beginn und zum Ende des Kindergartenjahres 2006/2007 zur gleichen Feststellung.^{xiii}

Nach ca. 18 Monaten Förderung im Juli 2005 erreichten die 12 verbliebenen Testteilnehmer von Gruppe II und III (zwei Kinder nahmen nicht am Abschlusstest teil) in der Gesamtpunktzahl im Durchschnitt 98,2 Punkte (Höchstwert 110; 7 Kinder erreichten 99 und mehr Punkte). Im Juli 2004 betrug der Durchschnitt 75,3 Punkte. Die höchste Steigerung betrug 80 Punkte, 7 Kinder zeigten Steigerungswerte zwischen 50 und 74 Punkten, drei Kinder steigerten ihr Endergebnis um 16, 22,5 bzw. 26 Punkte.

Auch alle Kinder von Gruppe I verbesserten bis Juli 2005 ihr Gesamtpunktergebnis gegenüber dem Test von Oktober 2004.

Bei 9 der 150 Aufgabenlösungen war das Ergebnis um einen bzw. einen halben Punkt schlechter als im Oktober 2004.

Die beiden Vorschulkinder, die erst im Oktober 2004 in Gruppe III kamen – also ein halbes Jahr später als die anderen gleichaltrigen Kinder mit der Sprachförderung begannen, holten den „Punkterückstand“ gegenüber gleichaltrigen Kindern, die schon seit März 2004 Förderunterricht hatten, nicht komplett auf. Sie wiesen in dieser Gruppe mit 90 bzw. 92 Punkten mit die niedrigsten Werte an Gesamtpunktzahl auf (Durchschnitt 98,2).

Mit zunehmenden Alter der Kinder stieg im Durchschnitt die im Test erreichte Gesamtpunktzahl: Während die Gesamtpunktzahl bei den Teilnehmern zum jeweiligen Anfangstest noch stark differierte, glichen sich die Ergebnisse im Laufe der Förderung mehr und mehr an. Die Ergebnisse der Gesamtpunktzahl der Teilnehmer von Gruppe II und III lagen im März 2004 zwischen 15 (8) und 95 Punkten, im Juli 2004 zwischen 41 und 104,5 Punkten und im Juli 2005 zwischen 90 (76,5) und 109 Punkten. Das heißt, die Kinder erreichten mit fortschreitender Förderung ein relativ einheitliches Sprachstandsniveau zumindest bzgl. der vermittelten sprachlichen Inhalte, was bedeuten könnte, dass die individuelle Entwicklung im Vergleich der Lerner untereinander nicht linear abläuft und auch deswegen die Förderung erhebliche Wirkung zeigte.

Die größte Steigerung in der Punktzahl erfolgte in der Regel, je jünger die Kinder waren.

Als Bestandteil des Sprachstandstests wurden z.B. die Lexeme *Thermometer*, *Pfanne*, *Pflaster*, *Knie*, *Nadel*, *zwischen*, *von der Schaukel zum Haus...* als richtige Antworten erfragt.

So wurde z.B. in Fördergruppe II und III das Lexem „Thermometer“ im Zusammenhang mit „Fieber messen“ innerhalb der Themeneinheit „Ich bin krank“ vermittelt und gefestigt. Während im März 2004 nur zwei Kinder dieses Wort kannten, benannten im Juli 2004 neun Kinder (und ein Kind mit helfendem Impuls) die Abbildung richtig. Das im Sprachtest mittels Abbildung geforderte Wort „Pfanne“ war zu keinem Zeitpunkt Gegenstand der Vermittlung und Festigung. Im Anfangstest kannten zwei Kinder dieses Wort, im Schlusstest drei (und ein Kind mit helfendem Impuls).

Einige Kinder hatten während der Sprachförderung mitunter längere Zeit gefehlt. Zwischen Anzahl der Fehlstunden und der Gesamtpunktzahl ließ sich entgegen den grundsätzlichen Beobachtungen kein direkter Zusammenhang zwischen Förderintensität und sprachlicher Entwicklung ableiten, wie ein Ergebnisvergleich von Kindern in Gruppe I mit annähernd gleicher Gesamtpunktzahl aber unterschiedlicher Anzahl von Fehlstunden zeigte.^{xiv} So wurden z.B. im Juni 2005 in vier Fördereinheiten die Lexeme „Knie“ und „Pflaster“ vermittelt, gefestigt und in einfachen Sätzen verwendet. Zwischen Abwesenheit während der Vermittlung und erreichter Punktzahl im Testergebnis der Kinder war in diesem Fall kein direkter Zusammenhang erkennbar.

Auffällig war weiterhin, dass die meisten Kinder den Gegenstand „Pflaster“ sofort benennen konnten, hingegen benötigten viele Kinder in Gruppe I trotz vorheriger Förderung Impulse zur Bezeichnung von „Knie“ mit dem richtigen Lexem, und dies, wie bereits beschrieben, unabhängig von Anwesenheit bzw. Fehlstunden während der sprachlichen Vermittlung und Festigung.

Auf einer Abbildung im Test sollten die Kinder eine Nadel erkennen und richtig benennen. Das Lexem „Nadel“ wurde ebenfalls zu keinem Zeitpunkt der Förderung vermittelt und gefestigt, es ist zudem anzunehmen, dass die Kinder mit diesem Gegenstand eher selten in Berührung kommen. Nur wenige Kinder der Gruppen II und III benannten den abgebildeten Gegenstand.

Häufig beschrieben die Kinder Zucker als „sauer“, obwohl in diesem Wortschatzfeld mehrmals eine gezielte Förderung stattfand.

Es wurde beobachtet, dass die Präposition „zwischen“ von den meisten Kindern nicht richtig verwendet wurde, diese stand nicht schwerpunktmäßig Zentrum der Vermittlung, die kurzfristige intensive Spracharbeit an dieser Präposition in einer

einzelnen Gruppe führte dort jedoch zu guten Erfolgen, ebenso schwierig erschien die Beschreibung der Richtung „von...zu...“, ebenfalls Bestandteil des Tests.

Die Testfragen zum Erkennen von „Unsinn-Sätzen“ („Ich wohne in einer Flasche“, „Elefanten leben auf Bäumen“ u.ä.) erwiesen sich für die 3- bis 4-Jährigen (Gruppe I) als Testform ungeeignet. Die Kinder dieser Altersgruppe reagierten beim Vorlesen sowohl der „Unsinnsätze“ als auch der Sätze, deren Aussage Sinn hatte, gleichermaßen unbeeindruckt und eher gelangweilt, und es war hier zu beobachten, dass die Kinder diesen Alters Sinnhaftes von Unsinnigem in einer derartigen Darstellungsform nicht erfassen und damit auch nicht unterscheiden können und somit diese Aufgabenstellung auch nicht lösen konnten, wohingegen die 5- und 6jährigen Kinder die „Unsinnsätze“ als nicht möglich erkannten und über deren unsinnige Aussagen lachen mussten.

Unabhängig von der Vorlage der Testergebnisse beobachteten die Erzieherinnen in den Kindergärten nach etwa acht Wochen Sprachförderung bei den betreffenden Kindern eine Erhöhung der Sprachkompetenz Deutsch: „E. fängt an zu sprechen.“, „Die Kinder in meiner Gruppe sprechen besser als vorher.“, „S. spricht jetzt viel mehr Deutsch.“ Die Anteile von Gestik und Mimik verringerten sich, die Kinder sprachen häufiger, länger und vielfältiger, sie äußerten sich sprachlich gezielter und mit weniger Fehlern.

Häufig beobachteten die Erzieherinnen auch einen Zusammenhang zwischen Testergebnis und Förderung durch das Elternhaus: Kinder mit guter sprachlicher Entwicklung erfuhrten ihres Wissens auch altersgemäße Förderung und (mutter)sprachliche Zuwendung im Elternhaus. Kinder mit bildungsinteressiertem Elternhaus schienen von der sprachlichen Förderung im Regelfall noch mehr und schneller zu profitieren. So wurde aber auch ein Kind mit auffallend guter sprachlicher Entwicklung beobachtet, das aus einem nach Einschätzung der Erzieherin eher bildungsfernen Elternhaus stammte.

Derartige Zusammenhänge wurden durch den Test jedoch weder berücksichtigt noch untersucht, sondern geben Beobachtungen der Erzieherinnen wieder.

Allgemeingültige Schlussfolgerungen über die Effizienz der Sprachförderung ließen und lassen sich aus den Testergebnissen nicht ziehen, sie stützen lediglich die Gesamtthese der positiven Wirkung früher sprachlicher Förderung. Auch die wöchentlich zweimalige Sprachförderung in der beschriebenen Form trug

grundsätzlich erheblich zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten der nichtdeutschsprachigen Kinder bei.

Der Test führte für die direkt am Prozess und Projekt beteiligten Fachkräfte zu aussagekräftigen Ergebnissen. Die Gewinnung diagnostisch verwertbarer Daten wäre bei weiterer Entwicklung des Tests hinsichtlich der Anpassung an entsprechende Standards sprachdiagnostischer Instrumente und bei Einbeziehung von Untersuchungen muttersprachlicher Fähigkeiten, und weiteren Ergänzungen wie Initiative im Gespräch, Zusammenhang und Flüssigkeit des Sprechens, Selbstkorrektur, Fähigkeit zur Umschreibung u. ä. durchaus in Betracht zu ziehen. Das inhaltliche Potential des Testes kann zudem noch weiter dahingehend entwickelt werden, dass für den einzelnen Lerner individuell abgestimmte Ziele und Maßnahmen weiterer Förderung noch besser aus dem Testergebnissen abgeleitet werden können. Außerdem könnte eine Erweiterung dahingehend erfolgen, die Entwicklung der Sprachkompetenz auf bereits hohem Sprachstandsniveau differenzierter zu ermitteln.^{xv}

Die sprachfördernde langjährige Begleitung der Kinder mit Migrationshintergrund mit frühestmöglichen Beginn über mehrere Jahre hinweg, die langfristige Beobachtung und Bewertung der sprachlichen Entwicklung der Lerner bis in die Grundschule, erweiterte Möglichkeiten differenzierten Arbeitens zur gezielteren Förderung, die Einbeziehung sozial schwacher Kinder mit der Muttersprache Deutsch und die Realisierung im Rahmen gesellschaftlich verankerter bildungspolitischer Strukturen erschien allen Beteiligten nach diesen Erfahrungen zu sprachlicher Förderung wünschens- und erstrebenswert.

5. Erstsprachliche Fähigkeiten einbeziehen

Einschätzungen zum Sprachstand und zum Bereich der weiteren sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Sprachlerner im Kindergartenalter gelangen im Wesentlichen erst durch die Einbeziehung von Untersuchungen der Entwicklung der Muttersprache der Lernenden zu grundlegender Aussagekraft. Angesichts vielfältiger Herkunftssprachen in einer Lernergruppe stellt sich immer wieder die Frage, wie bei der Vermittlung einer Zweitsprache der Beobachtung und Entwicklung der gesamtsprachlichen Kompetenz von mehrsprachigen Lernern Rechnung getragen und die Fähigkeit in der Erstsprache erfasst werden kann.

Im hier vorgestellten Sprachförderprojekt trafen insgesamt 16 verschiedene Herkunftssprachen aufeinander, weshalb die Umsetzung muttersprachorientierter Zweitspracherwerbskonzepte (z.B. parallel verlaufende muttersprachliche Begleitung der Sprachförderung) aufgrund hohen organisatorischen Aufwandes nicht in Betracht gezogen wurde, sodass sich die Förderung bis auf wenige individuelle Momente^{xvi} im Wesentlichen immer auf Deutsch als Zweit- und Lernersprache konzentrierte. Auch im Sprachstandstest wurde lediglich das sprachliche Vermögen in der Zweitsprache Deutsch beschrieben und die Muttersprachkompetenz so gut wie nicht berücksichtigt oder erfasst, was sowohl von Lehrkräften als auch Erzieherinnen als unzureichend für die Beschreibung der Gesamtentwicklung des Kindes empfunden wurde.

In vielen „Tür-Angel-Gesprächen“ beim Bringen und Abholen der Kinder – und mehrmals auf speziell dafür eingerichteten Elterntreffen - wurden die Eltern der Kinder in der Sprachförderung für die Bedeutung sprachlicher Zuwendung zum Kind und über den Zusammenhang zwischen muttersprachlicher Interaktion und Entwicklung der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Sprachkompetenz sensibilisiert. So wurde versucht, die mehrsprachige Entwicklung wenigstens ansatzweise zu unterstützen und zu fördern.

6. Fazit

Gezielte systematische Sprachförderung erhöht bereits nach relativ kurzer Durchführungszeit die Sprachkompetenz von Vorschulkindern bzgl. der Verständigung in einer zweiten Sprache. Dies bestätigte sich als tendenzielle Beobachtung auch in einem Sprachförderprojekt für 3-6jährige Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten der Kleinstadt Neutraubling bei Regensburg in den Jahren 2004 bis 2007.

Betroffene Kinderbetreuungseinrichtungen stehen häufiger vor der Frage, wie derartige Vorhaben organisatorisch, finanziell und koordinativ unter gegebenen individuellen Bedingungen vor Ort und bei Fehlen bildungspolitisch gesetzlicher Vorgaben realisiert werden können.

Das 2004 innerhalb weniger Wochen entwickelte und realisierte Sprachförderprojekt für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache der Universität Regensburg in Kindertagesstätten der Stadt Neutraubling war innerhalb der betroffenen Region ein

Versuch und erster Schritt einer organisiert-strukturierten, gezielten Förderung der Zweitsprache Deutsch für Kinder mit Migrationshintergrund in betroffenen Kindertagesstätten einer mittleren Kleinstadt und kam dank der effizienten Zusammenarbeit von Universität Regensburg und der zuständigen kommunalen Behörden sowie der finanziellen Unterstützung durch die zuständige kommunale Verwaltung zustande.

Das Sprachförderprojekt fand generell anhaltend hohe Zustimmung und große Akzeptanz, besonders bei den Erzieherinnen der Kindertagesstätten und auch seitens der betroffenen Familien. Die häufige - am besten tägliche - Förderung mittels intensiver sprachlicher themenbezogener Interaktion in Kleingruppen durch ausgebildete oder zumindest speziell dafür geschulte Fachkräfte außerhalb der Kindergartengruppe erschien allen Beteiligten wirkungsvoll.

Durch die Zusammenarbeit von kommunalen Trägern und Universität konnte in kurzer Zeit ein anwendbares und funktionierendes Projekt gezielter Sprachförderung im Elementarbereich etabliert werden, das für die Migrationskinder dieser Kindertagesstätten ein solides, zielgruppengerichtetes und effizientes Angebot mit hohem Akzeptanzpotential darstellte und das sich bereits vor der bayernweiten Einführung des „Vorkurs 240“^{xxvii} im Freistaat Bayern als sinn- und wirkungsvolle Lösung dieses Problems in den betroffenen Kindertagesstätten erwies. Auch angesichts der nunmehr bundesweiten Einrichtung von Förderkursen für Vorschulkinder kann dieses Projekt als zusätzliches Modell für die sprachliche Förderung bereits 3-5 jähriger Kinder in betroffenen Einrichtungen durchaus in Betracht gezogen werden.

Offen bleiben hierbei noch Fragen wie z.B. die Ausbildung von Sprachförderlehrkräften oder zumindest die entsprechende fachliche Fortbildung von Erzieherinnen in den Kindertagesstätten, die sinnvolle Einbindung der Sprachförderung unter Beachtung der personellen und organisatorischen Ressourcen der Einrichtung bei gleichzeitiger Vermeidung von weiterer Überfrachtung des Kindergartenalltags mit leistungsbezogenen Inhalten, die Möglichkeit der Einbeziehung deutscher Muttersprachler mit entsprechendem Bedarf.

Im Mittelzentrum Neutraubling befindet sich das 2004 gestartete „Pilotprojekt“ nun im fünften Jahr seiner Durchführung, die Kommune beschäftigt inzwischen für Kindergärten der Stadt,

die diesen Sprachförderbedarf für Migrationskinder aufweisen, eine festangestellte Lehrkraft, die diese Deutsch als Zweitsprache-Förderung übernimmt.

ⁱ Siehe DaZ 2005/4, die Mitglieder des Arbeitskreises sind: Ulrike Boller (Universität Regensburg), Sieglinde Glaab (langjährige Fachbetreuerin DaZ, Schülärin), Prof. Dr. Rupert Hochholzer (Universität Regensburg), Andreas Reindl (Grundschullehrer und Fachbetreuer DaZ), Dr. Kismet Seiser (Diplom-Psychologin), Friederike Klingshirm, Elisabeth Ebert-Rappl (Erzieherinnen Regensburg), Dr. Alfred Wildfeuer (Universität Regensburg)

ⁱⁱ Seit 1.9.2008 „Vorkurs 240“

ⁱⁱⁱ Die steigende Zahl 'bildender' Anforderungen im Kindergarten durch interne und externe Angebote (z.B. Englisch, musikalische Früherziehung, spezielle Förderprogramme wie „Hören - Lauschen - Lernen“ /Rechnen, Sinnesraum, Turnstunden, Geburtstagsfeiern, Exkursionen u. ä.) wird seitens der Erzieherinnen zwar als sinnvoll, aber gleichzeitig auch häufig als zeitliche Überfrachtung empfunden, die die Zeit der Kinder für freies und ungezwungenes Spiel mehr und mehr einschränkt.

^{iv} Der Test wurde zu folgenden Zeitpunkten durchgeführt: März 2004 (Beginn der Förderung), Juli 2004, Oktober 2004, Juli 2005 (jeweils Ende/Beginn des Kindergartenjahres).

^v Bereits vorhandene sprachdiagnostische Verfahren erschienen damals entweder als zu ungenau (z.B. *bisc*) oder gemessen an den Gesamtbedingungen als ungeeignet.

^{vi} Die Sprachförderlehrkraft benötigte für die Testdurchführung bei z.B. 20 Einzelkindern einen längeren Zeitraum, in dem keine Sprachförderung erteilt wurde, dies z.B. im März oder Juli 2004. Bei weiterer Anwendung des Tests könnten mehr Testdurchführende geschult und eingesetzt werden, was jedoch die Testsituation hinsichtlich eines vertrauten Umfeldes verändert.

^{vii} Verben gelten als Indikator für Sprachfähigkeiten im Wortschatz, u.a. beschrieben in Reich, H.; Roth, H.: *Havas 5*, Waxmann 2007

^{viii} Das Kind sah zwei ähnliche Situationen, z.B. Abbildung 1: Ein Auto steht vor dem Baum Abbildung 2: Ein Auto steht hinter dem Baum. Zur Aussage: „Das Auto steht hinter dem Baum.“ sollte das Kind auf die entsprechende Abbildung zeigen.

^{ix} Das Kind sah zwei Abbildungen: Abbildung 1: Zwei Personen fahren im Auto. Abbildung 2: Eine Person fährt im Auto. Zur Aussage „Sie fahren“ sollte das Kind das richtige Bild zeigen.

^x Wobei das Spektrum korrekter Lösungen breit gefächert wurde. So erhielt das Kind z.B. auch einen oder einen halben Punkt, wenn es z.B. den *gelben Schwamm* als *Käse* oder den *Zweig* als *Blätter* benannte oder bei grammatischen Fehler bei korrektem Lexem

^{xi} Siehe ⁴ und ⁶

^{xii} Im Jahre 2007 wurde die Sprachförderung von einer kommunal fest angestellten Sprachförderlehrkraft übernommen, die Untersuchungen der Universität wurden in diesem Zusammenhang vorerst eingestellt.

^{xiii} Christine Kramel: Abschlussbericht zur Sprachförderung in Kindergärten (Heißing, St. Gunther, Edith-Frank-Straße) in Neutraubling im Kindergartenjahr 2006/2007 (interner Abschlussbericht)

^{xiv} Zwischen Anzahl der Fehlstunden und der Gesamtpunktzahl ließ sich kein direkter Zusammenhang ableiten, wie der Vergleich der Ergebnisse von vier Kindern in Gruppe I mit annähernd gleicher Gesamtpunktzahl und unterschiedlicher Anzahl von Fehlstunden zeigt. Z.B. wurde vom 2. bis 10. Juni „Knie“ und „Pflaster“ vermittelt und geübt. Zwischen Anwesenheit und den Testergebnissen der Kinder in Gruppe I war in diesem Fall kein direkter Zusammenhang erkennbar.

^{xv} Zum Beispiel erfasst der Test nicht die weitere Entwicklung von Lernern mit von Beginn an relativ hohem Sprachstand.

^{xvi} Z.B. Bedeutungsvergleiche, Übertragung in die Muttersprache, Heranziehen der Muttersprache zur Übersetzung durch andere Kinder, Einsatz der Muttersprache zur Vermittlung von Wortbedeutungen und Wortgruppen; zur Herüber- und Hinübersetzung zu Übungszwecken als auch als übergeordnetes Lernziel

^{xvii} Siehe ²

7. Literatur

- Apeltauer, E.: Zur Rolle der Nachahmung und des Nachsprechens beim frühen Zweitspracherwerb; Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrevielfalt im Unterricht, Heft 49/50; Flensburg 2008
- Apeltauer, E.: Literalität und Spracherwerb; Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturrevielfalt im Unterricht, Heft 32; Flensburg 2003
- Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, München 1999
- Ahrenholz, B.; Apeltauer, E.: Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen – Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule, Stauffenberg, Tübingen 2006
- Fried, Lilian: Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger.
Eine kritische Betrachtung, München 2004
- Jampert, K.; Holler, D.: Projekt "Schlüsselkompetenz Sprache". Vortrag anlässlich der Tagung. Deutsches Jugendinstitut Hannover: 2003
- Jeuk, St.: Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Didaktik Deutsch 20/2006
- Loos, R.: Praxisbuch Spracherwerb, Sprachförderung im Kindergarten, Don Bosco, 2004
- Maier, W.: Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule, Don Bosco, 1999
- Reich, H.; Roth, H.: HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5jährigen. In: Reich, H.; Roth, H.; Neumann, U.: Sprachdiagnostik im Lernprozess Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit; Waxmann 2007

Zur Autorin:

Ulrike Boller, Wiss. Mitarbeiterin an der Professur Deutsch als Zweitsprache, Institut für Germanistik, Universität Regensburg, Lehrerin für Deutsch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache in der Schule und in der außerschulischen Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache in der universitären Aus- und Fortbildung

Kontaktadresse:

Professur Deutsch als Zweitsprache, Institut für Germanistik, Universität Regensburg, 93040 Regensburg

<http://www-cgi.uni-regensburg.de/daz>

ulrike.boller@sprachlit.uni-regensburg.de

Regensburg, den 10. Dezember 2009