

Koch, Katja

**"Fit in Deutsch". Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung.
Abschlussbericht der Pilotphase**

Göttingen 2003, 38 S.

urn:nbn:de:0111-opus-32506

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

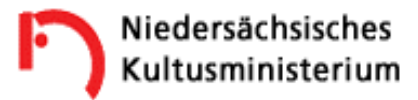
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Dr. Katja Koch
Pädagogisches Seminar
Georg-August-Universität
Göttingen



Niedersächsisches
Kultusministerium

„Fit in Deutsch“ Sprachfördermaßnahmen vor der Ein- schulung



Abschlussbericht der Pilotphase

Göttingen 2003

I. EINLEITUNG	6
II. ZUSAMMENFASSUNG.....	7
1. ERGEBNISSE UND EMPFEHLUNGEN.....	8
2. GRENZEN DER EVALUATION.....	12
III. ERGEBNISDARSTELLUNG	15
1. CHARAKTERISIERUNG DER PILOTSCHULEN	15
2. BESCHREIBUNG DER SPRACHFÖRDERGRUPPE.....	16
3. DAS VERFAHREN ZUR FESTSTELLUNG DES SPRACHSTANDES	17
3.1 BESCHREIBUNG UND BEWERTUNG DES VERFAHRENS	17
3.2 SPRACHBIOGRAPHIE DES KINDES	19
3.3 ART UND UMFANG DER VERWENDUNG DER MUTTERSPRACHE.....	20
3.4 SPRACHPROBLEME.....	20
3.5 PASSIVER WORTSCHATZ.....	21
3.6 AUFGABENVERSTÄNDNIS	21
3.7 AKTIVE ÄUßERUNG.....	22
4. LERNFORTSCHRITTE.....	22
4.1 TEILNAHMEFREQUENZ.....	23
4.2 FORTSCHRITTE IN DER SPRACHENTWICKLUNG	23
4.3 EINTEILUNG IN SPRACHSTADIEN	24
4.4 WEITERE SCHULLAUFBAHN.....	25

5. ORGANISATION DER SPRACHFÖRDERUNG DURCH DIE SCHULEN.....	26
5.1 ZUSAMMENSETZUNG DER GRUPPEN	26
5.2 EINSATZ DER LEHRERINNEN UND LEHRER.....	27
5.3 GESTALTUNG DER STUNDEN.....	28
5.4 ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN	29
6. KOOPERATION ZWISCHEN GRUNDSCHULE UND KINDERGARTEN	30
6.1 ERFAHRUNGEN DER LEHRERINNEN UND LEHRER	31
6.2 DIE ZUSAMMENARBEIT AUS SICHT DES KINDERGARTENS.....	33
6.3 GEMEINSAME FÖRDERUNG VON KINDERGARTEN UND SCHULE	35
IV. LITERATUR	37
V. LISTE DER PILOTSCHULEN.....	38

I. Einleitung

In Niedersachsen erprobten im Schuljahr 2002/03 im Rahmen des Projektes „Fit in Deutsch“ 20 Pilotschulen ein Verfahren, das den Sprachstand von Kindern im Vorschulalter im Deutschen feststellte. Im Anschluss daran erhielten jene Kinder, deren Deutschkenntnisse als unzureichend eingestuft wurden, noch vor der Einschulung eine sechsmonatige Sprachförderung. Das Ziel der Maßnahme ist es, die Chancen einer erfolgreichen Mitarbeit in der Schule für jene Kinder zu erhöhen, deren Deutschkenntnisse sehr wahrscheinlich nicht ausreichen, um dem Unterricht in der ersten Klasse folgen zu können. Die Sprachfördermaßnahmen richten sich damit sowohl an Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund als auch an deutsche Muttersprachler. Die gesamte Pilotphase wurde wissenschaftlich mit dem Ziel begleitet, die Erfahrungen der 20 Pilotschulen im Hinblick auf die flächendeckende Einführung im Schuljahr 2003/2004 zu berücksichtigen. Die Evaluation des Projektes „Fit in Deutsch“ durch das Pädagogische Seminar der Georg-August-Universität Göttingen umfasste die Durchführung und Auswertung der Pilotphase vom 01.08.2002 bis zum 31.07.2003 und beschränkte sich auf unmittelbar mit der Durchführung der Pilotphase verbundene Aspekte.

Da der hier vorliegende Abschlussbericht ein Jahr nach Beginn der Pilotphase verfasst wurde, kann er nicht alle Fragen beantworten, die mit der Durchführung der Maßnahme verbunden sind. Der Bericht gliedert sich in drei Teile:

- Die an den Anfang des Berichts gestellte *Zusammenfassung* soll den Leserinnen und Lesern einen ersten Überblick über die Evaluation der Pilotphase des vom niedersächsischen Kultusministeriums initiierten Projekts „Fit in Deutsch“ geben und die Grenzen der Evaluation aufzeigen. Die Empfehlungen versuchen, auf die in der Pilotphase offensichtlich gewordenen Probleme mit plausiblen Vorschlägen und gangbaren Lösungswegen zu reagieren.
- Die anschließende *Ergebnisdarstellung* bietet den Leserinnen und Lesern einen detaillierteren Einblick in die Evaluation der Pilotphase. Hier finden sich eine Charakterisierung der Pilotschulen, die Auswertung des Verfahrens zur Feststellung des Sprachstandes, die Beschreibung der Lernfortschritte, der Bericht zur Durchführung der Sprachfördermaßnahmen in den Schulen und die Ausführungen zur Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten im Rahmen des Pilotprojektes.

II. Zusammenfassung

Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund stellen der Erwerb und die Beherrschung der deutschen Sprache die entscheidende Hürde für den erfolgreichen Verlauf der Bildungskarriere dar (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 374). Dies belegen die Ergebnisse der PISA-Studie ebenso wie die vor Ergebnisse der Grundschulleseuntersuchung IGLU (Bos u.a. 2003, S. 298). Maßnahmen zur *Verbesserung der Sprachkompetenz* im vorschulischen Bereich sind deswegen ein wichtiges Handlungsfeld zukünftiger Bildungspolitik. In den meisten Bundesländern wurden – in Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in der PISA-Studie - verschiedene Projekte zur vorschulischen Sprachförderung in Angriff genommen. Sie zielen darauf, die Chancen einer erfolgreichen Mitarbeit in der Schule für jene Kinder zu erhöhen, deren Deutschkenntnisse sehr wahrscheinlich nicht ausreichen werden, um dem Unterricht in der ersten Klasse folgen zu können.

*Erfolgshürde:
deutsche Sprache*

Im Rahmen des niedersächsischen Pilotprojekts „Fit in Deutsch“, erprobten im Schuljahr 2002/03 20 Grundschulen ein Verfahren, das den Sprachstand der Kinder in Deutsch feststellt. Anschließend erhielten jene Kinder, deren Deutschkenntnisse als unzureichend eingestuft wurden, im Halbjahr vor der Einschulung eine intensive Sprachförderung. Von den insgesamt 1557 Kindern, die das Verfahren durchlaufen haben, wurden 555 für eine Sprachförderung vorgeschlagen. Sie erhielten ab dem 1. Februar 2003 einen halbjährigen Förderkurs, der - je nach den Möglichkeiten vor Ort - in der Schule oder im Kindergarten durchgeführt wurde. Den Schulen wurde bei der konkreten Umsetzung der Sprachförderung relativ viel Freiheit gewährt, es wurden individuelle Lösungen vor Ort ermöglicht. Um die Durchführung der Fördermaßnahmen zu gewährleisten, wurden in den Pilotschulen insgesamt 28 neue Lehrkräfte eingestellt. Zu deren Unterstützung wurden didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung entwickelt, entsprechende Materialien und Arbeitshilfen zusammengestellt und hierauf bezogene Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte konzipiert.

*Pilotprojekt „Fit in
Deutsch“:
Sprachförderung vor der
Einschulung*

Die gesamte Pilotphase wurde mit dem Ziel evaluiert, die Erfahrungen der 20 Pilotschulen im Hinblick auf die flächendeckende Einführung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen im Schuljahr 2003/2004 zu berücksichtigen. Die *wissenschaftliche Begleitung* durch das Pädagogische Seminar der Georg-August-Universität Göttingen umfasste die Durchführung und Auswertung der Pilotphase vom 01.08.2002 bis zum 31.07.2003. Die Evaluation bezog sich auf die Qualität der Instrumente zur Sprachstandsfeststellung, die Dokumentation der erreichten Lernfortschritte, die Durchführung der Sprachförderung in den Schulen, die Kooperation mit den Kindergärten sowie die Qualität der Fortbildungen durch das NLI. Die Datenerhebung erfolgte durch qualitative und quantitative Verfahren.

Evaluation der Pilotphase

Die von den Bezirksregierungen ausgewählten *Pilotschulen* unterscheiden sich von den meisten niedersächsischen Grundschulen durch den Anteil von Migrantenkindern an der Gesamtschülerzahl, der weit über dem niedersächsischen Durchschnitt liegt. Die Verhältnisse in den Pilotschulen sind damit nicht reprä-

*Nicht-repräsentative
Auswahl der Pilotschulen*

sentativ für das gesamte Bundesland. Das Wohnumfeld, in dem die Pilotsschulen angesiedelt sind, zeichnet sich zudem durch eine Reihe von Problemen aus, wie z.B. einen hohen Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung, beengte Wohnverhältnisse, viele Alleinerziehende sowie viele sozial schwache Familien. Kinder aus einem derart ressourcenarmen Umfeld erfahren häufig eine Beschränkung ihrer Lebenswelten und ihrer Bedürfnisse. Schule ist hier nicht nur Ort der Wissensvermittlung, sondern auch Sozialisations-, Interaktions-, Erfahrungs- und Lebensraum. Einige Pilotsschulen haben dies in ihrem pädagogischen Profil verankert und versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten, über die schulische Arbeit hinausgehende Lern-, Betreuungs- und Freizeitangebote zu schaffen. Ein starkes Motiv zur Teilnahme an der Maßnahme resultierte in den Pilotsschulen aus dem Wunsch, die Startchancen der Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

1. Ergebnisse und Empfehlungen

Zur *Feststellung des Sprachstandes* wurde ein informelles Screening und damit ein nicht durch Reliabilität und Validität abgesicherter Test eingesetzt. Gemessen an seinem Anspruch, vor allem praktikabel zu sein, erfüllt das Verfahren durchaus seinen Zweck. Es gibt erste Auskünfte über die sprachlichen Lernausgangslagen der zukünftigen Erstklässler. Dabei erhebt es Bereiche, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht notwendig sind. Hierzu gehören eine passive Wortschatzkompetenz, das Verständnis von Handlungsanweisungen und komplexen Satzreihen sowie aktive Eigenäußerungen. Von den insgesamt 1557 Kindern, die das Verfahren durchlaufen haben, wurde ein Drittel für eine Sprachförderung vorgeschlagen. 10% der an der Sprachförderung teilnehmenden Kinder sind deutsche Muttersprachler, deren sprachliche Kompetenz sehr wahrscheinlich nicht ausreicht, um erfolgreich in der Schule mitzuhalten. Ein relativ hoher Anteil dieser Kinder weist zudem Probleme in der Sprachentwicklung auf. Insgesamt sind bei den meisten Sprachförderkindern im Bereich des Lexikons Kompetenzen vorhanden, die es in der Sprachförderung durch grammatikalische Kompetenzen zu erweitern gilt.

Erfasst wurden

- *passiver Wortschatz*
- *Verständnis von Handlungsanweisungen*
- *aktive Eigenäußerungen*



Da das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes auch einige Schwachstellen aufweist, sollte es nochmals überarbeitet werden. Darüber hinaus empfiehlt es sich, den Lehrkräften weitere Hinweise zur Handhabung des Verfahrens zu geben und darauf hinzuweisen, dass das sorgfältige Ausfüllen und Abarbeiten der jeweiligen Teile bereits wichtige Informationen für den Aufbau des Sprachförderunterrichts liefert. Die durch das Verfahren generierten Informationen stellen eine erste Grundlage für die individuelle Förderung des Kindes dar.

Aussagen über die erreichten *Lernfortschritte* der Kinder – und damit über den Erfolg der Maßnahme – können nur auf der Grundlage subjektiver Einschätzungen getätigt werden. Die weitaus meisten Kinder besuchten die Sprachförderung regelmäßig und erzielten nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer große Fortschritte in der Sprachentwicklung. Besonders deutlich fallen die Lernzuwächse im Bereich des passiven Wortschatzes und des Verständnisses von komplexen

Lernzuwächse in den Bereichen passiven Wortschatzes und Verständnisses von Handlungsanweisungen

Handlungsanweisungen aus. Durch die Förderung konnte auch die Fähigkeit, sich frei zu äußern verbessert werden. 80% der Sprachförderkinder werden zudem im Schuljahr 2003/04 in die erste Klasse eingeschult, weitere 17% besuchen einen Schulkindergarten. Ein wichtiges Kriterium für die Einschulung stellt dabei das am Ende der Sprachförderung erreichte Sprachstadium dar. Auch hier konnten Lernfortschritte der Kinder dokumentiert werden. Am Ende der Sprachförderung konnten auch jene Kinder, die zu Beginn noch kein Deutsch sprachen, auf Fragen, Anweisungen oder Erzählungen reagieren und sich anhand von Ein-Wort-Sätzen oder in kurzen Phrasen äußern. 85% der Förderkinder konnten sich am Ende des Förderzeitraumes selbstständig und situationsangemessen äußern. Sie konnten sich an einfachen Gesprächen beteiligen, benötigten aber in der schulischen Unterrichtssituation noch Hilfe.

85% der Förderkinder können sich nach der Förderung selbstständig und angemessen äußern



Um in der Grundschule erfolgreich mithalten zu können, braucht die Mehrheit der Kinder auch in Zukunft ein gezieltes und intensives Sprachtraining. In den Schulen gilt es zu überlegen, wie die vorschulische Sprachförderung in die bereits bestehenden Förderkonzepte integriert werden kann.

Hinsichtlich der *Durchführung des Pilotprojektes* wurden von den beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen sowohl positive als auch negative Erfahrungen berichtet. Kritisiert wurden dabei vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen (z.B. der zeitliche Aufwand in der Anfangsphase) oder das Pendeln zwischen mehreren Standorten (Kindergarten, Schule). Die Zusammenarbeit mit den Eltern konnte nur an einigen Schulen verbessert werden und muss nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer noch ausgebaut werden. Hilfreich für die Arbeit in der Sprachförderung waren innerschulische Teambesprechungen, der hiermit einhergehende Austausch sowie die in den „Didaktisch-methodischen Empfehlungen“, im Curriculum und im Materialpaket enthaltenen Anregungen. Insgesamt fällt die Bilanz der Lehrkräfte und Schulleitungen positiv aus. Zu den guten Erfahrungen gehören u.a. die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten, die Zusammenarbeit im Team, die Motivation der Kinder und die Arbeit in einer kleinen Gruppe. Die Arbeitssituation der Sprachförderlehrerinnen und -lehrer unterschied sich von der gewöhnlichen Arbeit in der Grundschule, denn diese waren, wenn sie im Kindergarten eingesetzt wurden, an mehreren Standorten tätig. Dies wurde nicht als Belastung empfunden.

Innerschulische Teambesprechungen



Bei der landesweiten Umsetzung kann es für die Schulen hilfreich sein, die Sprachförderkinder in kleine Gruppen (bis 6 Kinder) einzuteilen, da hier die Lernfortschritte größer sind als in großen Gruppen. Bei größeren Gruppen empfiehlt es sich, zwei Lehrerinnen oder Lehrer einzusetzen, da so auch eine individuelle Förderung der Kinder möglich wird. Entlastend ist zudem, wenn die Sprachförderlehrerinnen und -lehrer miteinander kooperieren, Materialien austauschen und Einheiten gemeinsam planen. In der Planung sollten zudem die Zeiten, die anfallen, wenn Lehrerinnen und Lehrer zwischen mehreren Einrichtungen pendeln, berücksichtigt werden.

Die Lehrerinnen und Lehrer gestalteten ihre Förderstunden durchaus abwechslungsreich und kindgerecht, wobei thematisch Wortschatzarbeit und Grammatikübungen im Vordergrund standen. Zusätzlich hierzu wurden soziale Verhaltensweisen und Rituale eingeübt. Die Gruppen selbst zeichneten sich durch eine große Heterogenität aus. Diese für Grundschullehrerinnen und -lehrer nicht unbekannt Situation setzt ein breites methodisches Repertoire und Kenntnisse über Interventionsstrategien voraus. Der binnendifferenzierte Aufbau der Einheiten stellt eine adäquate Möglichkeit dar, auf diese Vielfalt zu reagieren. Das von vielen Lehrerinnen und Lehrern praktizierte Trennen von Gruppen und die Einzelförderung von Kindern sind dann sinnvoll, wenn sich individuelle Förderung und gruppenbezogene Aktivitäten ergänzen können. Von Vorteil kann es hier zudem sein, die muttersprachlichen Lehrkräfte in der Sprachförderung mit einzusetzen, um den Kindern so ein positives Sprachvorbild zu geben. Die Heterogenität der Kinder fände dann ihre Entsprechung in der Heterogenität der Lehrkräfte.

Sehr heterogene Lerngruppen

Einsatz muttersprachlicher Lehrkräfte in der Sprachförderung zukünftig sinnvoll



In Zukunft ist es sicherlich angebracht, zu überlegen, wie binnendifferenzierte Elemente noch stärker in der Sprachförderung verankert werden können. Dies setzt voraus, dass die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer geschärft wird und es ihnen auch weiterhin ermöglicht wird, den Unterricht weitgehend flexibel zu gestalten. Bisher noch nicht ausgeschöpft sind die Ressourcen, die sich durch die muttersprachlichen Lehrkräfte ergeben. Hier kommt es in Zukunft darauf an, auf Einzelschulebene tragfähige Konzepte zu entwickeln, die die zu erwartenden positiven Effekte einer muttersprachlichen Instruktion nicht ungenutzt lassen.

Wesentliche Erwartungen von Seiten der Pilotschulen richteten sich auf die *Kooperation mit den Eltern*, die verbessert werden sollte. Von den Lehrkräften und Schulleitungen wurde in diesem Kontext angemerkt, dass die Migranteneltern der Maßnahme durchaus großes Interesse entgegenbrachten und dafür sorgten, dass ihre Kinder regelmäßig teilnahmen. Dabei zeigte sich jedoch auch, dass die Zusammenarbeit sich nur in einigen Schulen verbesserte und in anderen als weiterhin schwierig eingeschätzt wird. Allgemein zeigte die Kooperation dann Grenzen, wenn die vorhandenen Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer (z.B. aktives Informieren) nicht durch das Verhalten der Migranteneltern erfüllt wurden und/oder Sprachbarrieren die Kommunikation erschwerten. Da die Lehrerinnen und Lehrer einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den erfolgreichen Verlauf von Bildungskarrieren ausüben, wird es in Zukunft wichtig werden, die Distanz zwischen Schule und (Migranten)-Eltern zu überwinden.

Kooperation mit der Eltern weiterhin schwierig



Bei der landesweiten Umsetzung des Pilotprojektes sollte der Elternarbeit besondere Aufmerksamkeit zukommen. Mit Hilfe der muttersprachlichen Lehrkräfte könnten z.B. vorhandene kulturelle und sprachliche Barrieren überwunden und Kontakte zu den Migranteneltern aufgebaut werden. In die gleiche Richtung zielen Anschreiben in der Muttersprache. Hier bietet sich zudem eine gute Möglichkeit, auf die Wichtigkeit einer regelmäßigen Teilnahme zu verweisen. Die Zusammenarbeit mit

den Migranteneltern erfordert von den Lehrkräften spezifische Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation, die auch Kenntnisse der Lebenswelt des Anderen voraussetzt. Im Zusammenhang mit Schule gilt es zu berücksichtigen, dass viele Migranteneltern häufig ein Bildungssystem durchlaufen haben, in dem eine Beteiligung der Eltern unüblich war. Eine gemeinsame Elternarbeit von Kindergarten und Schule kann im Rahmen der Sprachförderung dazu beitragen, Distanzen frühzeitig abzubauen.

Nicht immer spannungsfrei verlief die Organisation der vorschulischen *Sprachförderung im Kindergarten*. Schwierigkeiten entstanden zu Beginn des Pilotprojektes häufig aufgrund des spärlichen Informationsflusses. Bereits vorhandene und eingespielte Kooperationsstrukturen zwischen Grundschule und Kindergarten waren hier von Vorteil, um gegenseitiges Misstrauen abzubauen. Die betreffenden Lehrerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher machten in der Praxis selbst weitgehend gute Erfahrungen miteinander. Nach einer Phase der Eingewöhnung stellte sich im weiteren zeitlichen Verlauf zumeist Routine auf beiden Seiten ein. Eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten ergab sich eher selten, zumeist verlief die Sprachförderung parallel zum Kindergartenalltag.

Schwierigkeiten bei der Kooperation von Schule und Kindergarten: häufig spärlicher Informationsfluss



Die vorschulische Sprachförderung stellt bisher noch keine gemeinsame Sache von Kindergarten und Schule dar. Im Kontext der landesweiten Umsetzung in den Schulen und der Fortbildungsinitiative des Landes Niedersachsen für die Kindertagesstätten besteht die Chance, eine gemeinsame Sprachförderung von Schule und Kindergarten anzustreben und Synergieeffekte zu nutzen. Da die Bedingungen in den einzelnen Schulen und Kindergärten jedoch unterschiedlich sind, wird es hier in Zukunft auf die Initiative der Schulen und Kindergärten selbst ankommen. Dabei gilt es, vor Ort zu entscheiden, welches Förderkonzept jeweils Sinn macht und wie die Ressourcen dabei eingesetzt werden sollen. Von offizieller Seite können diese Bestrebungen allgemein durch die Gewährung einer weitgehenden Autonomie und konkret durch gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern unterstützt werden.

2. Grenzen der Evaluation

Die gewählte Form der externen, wissenschaftlichen Begleitung erlaubt eine weitgehend unabhängige Ergebnispräsentation und ermöglicht so ergebnisbezogene bildungspolitische Entscheidungen. Sie garantiert den Transfer wissenschaftlicher Methoden und Verfahren in den Entwicklungsprozess. Im internationalen Kontext gehören externe Begleitforschungen schulischer Entwicklungsmaßnahmen zum Standard bildungspolitischer Entscheidungsprozesse. Auf der Grundlage der vorliegenden Evaluationsergebnisse können zwar erste Aussagen über die Durchführung der Pilotphase gemacht und einige Vorschläge für das weitere Vorgehen entwickelt werden, Aussagen über den Erfolg der vorschulischen Sprachförderung und den Verlauf der landesweiten Umsetzung sind jedoch nach einem Jahr wissenschaftlicher Begleitung nur begrenzt möglich.

Prognosen für die landesweite Umsetzung erweisen sich vor allem aufgrund der Auswahl der Pilotschulen als problematisch. Zum Einen weichen die Pilotschulen hinsichtlich ihres Anteils an Migrantenkindern deutlich vom Durchschnitt in Niedersachsen ab. Während 76% aller niedersächsischen Grundschulen weniger als 15% ausländische Schülerinnen und Schüler aufweisen, liegen alle Pilotschulen deutlich über diesem Prozentsatz. Zum Anderen haben sich die Schulen aufgrund ihres hohen Anteils an Migrantenkindern und den hieraus für die schulische Praxis resultierenden Schwierigkeiten aktiv um die Mitarbeit im Pilotprojekt beworben. Deswegen ist davon auszugehen, dass sich die Pilotschulen sowohl hinsichtlich ihres Engagements bei der Durchführung des Pilotprojektes als auch hinsichtlich der Sensibilität bezüglich der Probleme ausländischer Kinder deutlich von anderen Schulen in Niedersachsen unterscheiden. Die in diesen Schulen vergleichsweise reibungslose und qualitätsvolle Durchführung des Pilotprojektes lässt sich daher keineswegs en détail auf die landesweite Umsetzung der vorschulischen Sprachförderung übertragen. Um weiterhin die Qualität im niedersächsischen Schulwesen zu sichern, ist eine fortgesetzte Begleitung und Evaluation des Projektes „Fit in Deutsch“ erforderlich.

Ein weiteres Problem resultiert aus der Tatsache, dass das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes kein standardisierter Test ist. Von daher lassen sich die durch die Sprachförderung erzielten Lernfortschritte des einzelnen Kindes nicht einfach durch einen zweiten Testzeitpunkt ermitteln. In den Pilotschulen wurden von den Lehrkräften selbst unterschiedliche (Beobachtungs-) Verfahren eingesetzt, um die Lernfortschritte zu dokumentieren. Die Rückmeldungen über die Lernfortschritte der Kinder beruhen auf den subjektiven Einschätzungen der entsprechenden Lehrerinnen und Lehrer und geben nicht nachprüfbar den tatsächlichen Lernfortschritt der Kinder wieder. Hier bedarf es in Zukunft weiterer Forschung und verfeinerter Verfahren, um gesicherte Aussagen über den Erfolg der Sprachfördermaßnahmen tätigen zu können. Es gilt in den nächsten Jahren ein Instrument zu entwickeln und zu erproben, das valide Aussagen über den Nutzen der bisher getätigten Investitionen erlaubt.

Um den Erfolg der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen auch in Zukunft sichern zu können, sind deswegen sowohl die Begleitung und Dokumentation der landesweiten Umsetzung als auch eine systematische Dokumentation der erreichten Lernfortschritte notwendig.

Übertragbarkeit der Ergebnisse ist schwierig, da exponierte Schulen ausgesucht wurden

Dokumentation der Lernfortschritte durch Beobachtungsverfahren

Das wichtigste Anliegen einer weiteren Begleitung ist dabei die Dokumentation der Erfahrungen, die die 1880 Grundschulen bei der landesweiten Umsetzung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen machen werden. Da anzunehmen ist, dass nicht in allen Grundschulen auch eine Förderung stattfinden wird, sollte eine zweistufige Erhebung erfolgen. Zunächst wird es vorrangig darum gehen, für alle Schulen die Umsetzung der Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes zu dokumentieren, um dann in einem weiteren Schritt die Erfahrungen derjenigen Schulen zu erheben, die tatsächlich fördern. Neben der Dokumentation der landesweiten Umsetzung erscheint es in Zukunft dringend notwendig, Daten über die schulische Entwicklung der Sprachförderkinder bis zum Ende der Grundschulzeit zu generieren. Weitgehend ungeklärt ist bisher, wie die geförderten (Migranten-)Kinder in den Pilotschulen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und –schülern in der Klasse abschneiden werden und wie sie sich im Vergleich zu nicht geförderten Kindern in anderen Schulen entwickelt haben. Hier gilt es anhand exemplarischer Fallstudien die schulische Entwicklung der Sprachförderkinder zu dokumentieren. Dabei geht es zum Einen darum, durch standardisierte Verfahren die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Förderkindern und Nichtförderkindern zu erheben, und zum Anderen darum, durch ethnographische Fallstudien den Verlauf von individuellen Schulkarrieren zu beschreiben.

Beobachtung der geförderten Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit wäre sinnvoll

Um in Zukunft im Bildungsbereich wieder wettbewerbsfähig zu werden, kommt es jedoch insbesondere darauf an, auch weiterhin vorschulische Sprachfördermaßnahmen anzubieten und das Förderangebot bis in die Sekundarschulen sinnvoll aufeinander aufzubauen. In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland besteht ein hochrangiges Interesse der Gesellschaft darin, die Wissenspotentiale, Kenntnisse und Fähigkeiten von Migrantenkindern volkswirtschaftlich sinnvoll zu nutzen. Dies ist nur möglich, wenn die betreffenden Kinder frühzeitig und kontinuierlich gefördert werden. Also gilt es im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen das Humankapital der Kinder so zu fördern, dass dies von der gesamten Gesellschaft als Investition in die Zukunft betrachtet wird und eine dementsprechende finanzielle Unterstützung erfährt. Trotz allgemeiner Finanzknappheit müssen konstruktive und pädagogisch anspruchsvolle Konzepte gefunden und erprobt werden. Von (bildungs)politischer Seite sollte bedacht werden, dass die Zukunft der Gesellschaft und ihre angemessene Weiterentwicklung in hohem Maße von der Bildung aller Kinder abhängt, die heute zur Schule gehen.

Langfristige, nachhaltige Förderung der Schülerinnen und Schüler ist sinnvolle Investition in Humankapital und Bildung'

III. Ergebnisdarstellung

1. Charakterisierung der Pilotschulen

Die Schulen, die am Pilotprojekt teilnahmen, zeichneten sich vor allem durch ihren hohen Anteil von Migrantenkindern an der Gesamtschülerzahl aus. Wie Tabelle 1 zeigt, liegt dieser weit über dem niedersächsischen Durchschnitt. Die Verhältnisse in den Pilotschulen lassen sich damit nur mit 14% der niedersächsischen Grundschulen vergleichen.

Pilotschulen	Anteil an Migranten	Anteil an Migranten entspricht
Keine Schule	weniger als 10%	76%
2 Schulen	bis zu 15%	14%
7 Schulen	bis zu 35%	8%
5 Schulen	bis zu 55%	0,9%
5 Schulen	70% und mehr	0,7%

} aller niedersächsischen Grundschulen

Tabelle 1: Anteil der Migrantenkinder an der Gesamtschülerzahl einer Schule. Vergleich Pilotschulen – Grundschulen in Niedersachsen

Auch die Anzahl der an der Schule vertretenen Nationalitäten weist auf die Besonderheit der Pilotschulen hin. Im Durchschnitt werden diese neben deutschen Kindern noch von Schülerinnen und Schülern aus 15 unterschiedlichen Herkunftsnationen besucht, wobei die Spannweite hier zwischen 6 und 36 unterschiedlichen Nationalitäten variiert. Die größte Gruppe stellen mit 35% Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft, gefolgt von Kindern aus den ehemaligen jugoslawischen Republiken (12%) und Kindern russischer, vietnamesischer und kurdischer Herkunft (jeweils 8%). In geringerem Umfang vertreten sind libanesische, arabische, polnische, griechische, portugiesische, afrikanische, iranische, armenische und italienische Kinder.

Nationalitäten bzw. Herkunftssprachen an den Pilotschulen:

türkisch	35%
„jugoslawisch“	12%
russisch	8%
vietnamesisch	8%
kurdisch	8%

Nach der Beschreibung der SchulleiterInnen sind die meisten Pilotschulen in einem ressourcenarmen Umfeld angesiedelt, das sich am ehesten mit „Sozialer Brennpunkt“ charakterisieren lässt. Damit wird deutlich, dass sich im Wohnumfeld dieser Schulen viele Problemfelder akkumulieren und die Menschen schwierige Lebensverhältnisse meistern müssen. Hierzu gehören: eine schlechte Wohnqualität im zumeist städtischen Umfeld, ein weit über dem niedersächsischen Landesdurchschnitt von 7% liegender Ausländeranteil, eine hohe Arbeitslosenquote, ein hoher Anteil an Sozialhilfeempfängern und damit an sozial schwachen Familien, viele alleinerziehende Mütter und vermutlich auch Armut. Die hiermit einhergehende Beschränkung der kindlichen Lebenswelten und die damit verbundenen Bedürfnisse gilt es ernst zu nehmen und in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen, um damit den Ansprüchen der Kinder gerecht werden zu können und sie in ihrer individuellen Entwicklung vielfältig zu unterstützen und ganzheitlich zu fördern. In diesem Zusammenhang richtet sich an

Pilotschulen liegen häufig im sozialen Brennpunkt

Einschränkungen kindlicher Lebenswelten durch soziale Benachteiligungen

eine kindgerechte Schule die allgemeine Forderung, für ihre Schülerinnen und Schüler „Sozialisations-, Interaktions-, Erfahrungs- und Lebensraum“ (Grossenbacher 1997, S. 37) zugleich zu sein und Lern-, Betreuungs- und Freizeitangebote stärker als bisher integrativ zu denken, zu planen und schließlich auch praktisch umzusetzen. Der Hintergrund dieser schwierigen Klientel- die, wie der Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung deutlich macht, sehr häufig eine Einschränkung ihrer Erfahrungs-, Lebens- und Lernchancen hinnehmen muss (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2001, S. 100)-, prägt auch die pädagogische Arbeit in den Pilotschulen, deren pädagogische Grundvorstellungen sich mit den Begriffen „Integration“, „Interkulturelles Lernen“ sowie „Fördern und Fordern“ umreißen lassen.

2. Beschreibung der Sprachfördergruppe

Von den insgesamt 1557 überprüften Kindern wurden 555 für eine Sprachförderung vorgeschlagen. Die an der Sprachförderung teilnehmenden Kinder stammen aus insgesamt 39 Staaten. Die beiden größten Gruppen der Stichprobe stellen mit 166 (oder 33%) deutsche und mit 153 (oder 32%) türkische Kinder dar. 19 Kinder haben die jugoslawische, 13 die irakische, 10 die griechische, 9 die libanesische, je 7 die albanische und portugiesische, 6 die ägyptische und 5 die ukrainische Staatsbürgerschaft. Alle anderen Herkunftsländer sind in wesentlich geringerem Umfang - zumeist nur durch ein Kind - vertreten. Für 14% der Kinder liegen dabei keine Angaben vor. Eine doppelte Staatsbürgerschaft besitzen knapp 9% der Kinder, wobei diese meistens mit der deutschen Staatsbürgerschaft gekoppelt ist.

555 der 1557 überprüften Kinder wurden für eine Sprachförderung vorgeschlagen

<p>166 Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> - 41 Kinder mit doppelter Staatsbürgerschaft - 60 Kinder, die eine weitere Sprache verstehen - 9 Kinder ohne Angaben <p>= 56 Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft ohne Hinweise auf einen Migrationshintergrund</p>
--

Tabelle 2: „Deutsche“ Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Die große Gruppe der „deutschen“ Kinder, die an der Sprachfördermaßnahme teilnehmen, verwundert zunächst. Die Zahl verringert sich jedoch, wenn man das Vorhandensein einer doppelten Staatsbürgerschaft berücksichtigt (Tabelle 2). 41 der 166 „deutschen“ Kinder besitzen neben der deutschen auch noch einer weitere Staatsbürgerschaft, darunter sehr viele türkische Kinder (20 von 41). Auf das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds in der Familie deuten aber auch die in der Familie gesprochenen und vom Kind verstandenen Sprachen hin. Von den 125 „deutschen“ Kindern ohne doppelte Staatsbürgerschaft verstehen 60 mindestens eine weitere Sprache (40% Russisch, 25% Türkisch). Da sich bei weiteren 9 Kindern keine anderen diesbezüglichen Angaben finden, bleiben von den ursprünglich 166 „deutschen“ Kindern 56, für die sich aufgrund der Angaben kein Migrationshintergrund vermuten lässt. Dies bedeutet, dass

61% der in der Statistik als „deutsch“ geführten Kinder einen Migrationshintergrund aufweisen.

Damit wird deutlich, dass das Kriterium der Staatsbürgerschaft ohne weitere Informationen nicht für eine differenzierte Auswertung tauglich ist. Wesentlich sinnvoller erscheint es, in Zukunft nach der Migrationsgeschichte der Familie zu fragen.

Unabhängig hiervon sind 10% der Sprachförderkinder deutschsprachige Kinder, deren sprachliche Kompetenz sehr wahrscheinlich nicht ausreicht, um erfolgreich in der Schule mitzuhalten. Inwiefern diese Zahl auch für die landesweite Umsetzung repräsentativ sein wird, kann aufgrund der Besonderheiten der Stichprobe nicht abgeschätzt werden. Die Ergebnisse des Berliner Verfahrens „Bärenstark“ lassen vermuten, dass diese Zahl bei einer Totalerhebung etwas niedriger ausfallen könnte. In den als sozial schwach zu charakterisierenden Bezirken Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg, Schöneberg-Tempelhof und Neukölln werden 13% der deutschen Kinder als intensiv zu fördernd eingeschätzt (John 2000, S. 8). Auf alle Bezirke Berlins bezogen sind dies jedoch nur 8% der Kinder (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport 2003, S. 20/Abb. 7). Da sich die Pilotschulen deutlich von anderen Schulen in Niedersachsen unterscheiden, lässt sich vermuten, dass der Anteil deutschsprachiger Kinder landesweit unter 10% liegen wird.

Die Verteilung der Geschlechter in der Sprachförderung entspricht mit 235 Jungen und 215 Mädchen der normalen Geschlechterverteilung in der Grundschule, verwundert aber dennoch. Bisherige Untersuchungen zur Bildungsteilhabe von Jungen und Mädchen (z.B. Bellenberg 1999, S. 187, Deutsches PISA-Konsortium 2001, 258f.) identifizieren insbesondere die Jungen als „Bildungsverlierer“. Sie sind häufiger mit Zurückstellung und Sitzenbleiben konfrontiert und erreichen seltener als Mädchen prestigeträchtige Abschlüsse. In Niedersachsen z.B. sind zwei Drittel der in den Schulkindergarten eingeschulten Kinder Jungen. Ein Verhältnis, das sich auch in der Stichprobe der Sprachförderkinder bestätigt. Unter den insgesamt 74 Kindern, die nach der Sprachförderung nicht in die erste Klasse eingeschult werden, sondern einen Schulkindergarten besuchen werden, sind 47 Jungen.

3. Das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes

3.1 Beschreibung und Bewertung des Verfahrens

Die besondere Schwierigkeit bei der Feststellung des Sprachstandes der Kinder vor der Einschulung lag zu Beginn der Projektphase darin begründet, dass geeignete Instrumente und Verfahren bisher nicht zur Verfügung standen sondern noch entwickelt werden mussten. Zentrale Leitlinien bei der Entwicklung des Verfahrens waren also:

- die Orientierung an der Sprache des Kindes,
- die Erfassung der gesprochenen Sprache des Kindes,

*Entwicklung geeigneter
Verfahren und Instru-
mente*

- die Berücksichtigung der kindlichen Sprachbiographie.

In seiner konkreten Ausführung umfasst das 30minütige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes fünf Teile. Zunächst beginnt das Verfahren mit einem *Elterngespräch*, in dem einige grundlegende Informationen zur bisherigen Sprachentwicklung des Kindes eingeholt werden. U.a. interessiert, ob das Kind Deutsch spricht, welche Sprache in der Familie gesprochen wird und ob das Kind in sprachtherapeutischer Behandlung ist. In einem ersten *Gespräch mit dem Kind* wird dieses von der Lehrkraft langsam an die Überprüfungssituation herangeführt, indem sie es auffordert, etwas über sich und seine Erfahrungsbereiche zu erzählen. Hieraus lassen sich erste Einschätzungen über den aktiven Wortschatz ableiten. Der *passive Wortschatz* wird überprüft, indem dem Kind eine detailreiche, farbige Abbildung vorgelegt wird und es aufgefordert wird, bestimmte Dinge (z.B. den Spielplatz, die Rutsche, die Uhr) zu zeigen. Im weiteren Verlauf geht es darum, zu prüfen, ob das Kind *Handlungsanweisungen* der Lehrkraft ausführen kann. Hier wird es gebeten, einen Teddybär unter den Tisch, in den Schrank oder hinter das Bett zu setzen. Im Vordergrund des letzten Teils stehen schließlich die *aktiven Äußerungen* des Kindes. Hier wird es mit farbigen „Was-ist-falsch-Bildkarten“ (z.B. Fahrrad mit eckigen Rädern) konfrontiert oder gebeten, eine Geschichte anhand von Bildern zu erzählen. Die Äußerungen des Kindes werden dabei protokolliert.

30minütiges, fünfteiliges Verfahren zur Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse

Bei dem Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes handelt es sich **nicht** um einen normierten und standardisierten Test, sondern um ein informelles Screening-Verfahren, dessen zentraler Aspekt die Praktikabilität und nicht die Normierung der ermittelten Daten ist. Da es kein standardisierter Test ist, der den wissenschaftlichen Ansprüchen von Reliabilität und Validität entspricht, ist es auch nicht möglich, statistisch abgesicherte Aussagen darüber zu treffen, welche Lernzuwächse die an der Sprachförderung teilnehmenden Kinder innerhalb der halbjährigen vorschulischen Sprachförderung erreichen. Das niedersächsische Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes gibt, ähnlich wie das Berliner Verfahren „Bärenstark“, Auskünfte über die sprachlichen Lernausgangslagen der zukünftigen Erstklässler und veranschaulicht in einem gewissen Umfang den Förderbedarf. Der Anspruch, ein praktikables Screening-Verfahren zu sein, dessen Ergebnisse eine Entscheidungsgrundlage für die Teilnahme an der verpflichtenden Sprachförderung sind, wird dabei durchaus erfüllt.

Informelles Screening erlaubt keine statistisch abgesicherten Angaben

Gleichwohl gab es bei der Durchführung folgende Probleme:

- In der ersten Version des Verfahrens fehlten einige wichtige biographische Angaben sowie einige für die kindliche Sprachbiographie wichtige Angaben. In der zweiten Fassung des Verfahrens, das bei der landesweiten Umsetzung zum Einsatz kommt, wurde dies weitgehend berücksichtigt.
- Die Überprüfungsteile (Passiver Wortschatz, Handlungsanweisungen, Aktiver Wortschatz) weisen eine hohe Fehlquote auf, woraus sich schließen lässt, dass die Lehrkräfte das Verfahren nicht immer ausführlich dokumentiert haben. Zudem lag nicht für jedes Kind, das an der Sprachförderung teilnahm, ein entsprechender Bogen vor.

Probleme bei der Durchführung

- Hinsichtlich der Durchführung des Verfahrens lässt sich konstatieren, dass das Verfahren zumeist dann abgebrochen wurde, wenn das Kind die nächsthöhere Anforderung nicht mehr schaffte. In vielen Fällen wurde das Verfahren jedoch nicht schrittweise durchgearbeitet, sondern einzelne Teile wurden ausgelassen.

Die Zeitdauer, die das Verfahren beansprucht, wurde von den Lehrkräften als zu lang bewertet. Aufgrund der statistischen Auswertung lässt sich vermuten, dass der vom Ministerium veranschlagte Zeitumfang von 30 Minuten im Durchschnitt realistisch ist. Folgendes Beispiel zeigt, dass sich der Zeitumfang durch eine organisatorische Trennung von Elterngespräch und Feststellungsverfahren deutlich verkürzen lässt.

Wir haben die Anmeldung zweistufig organisiert. An einem Termin wurden die Kinder von den Eltern hier formal angemeldet und bei der Anmeldung wurden dann Listen ausgelegt und die Eltern konnten sich terminlich für die Sprachstandsfeststellung eintragen. Das hatte den Vorteil, dass die Termine den Bedürfnissen der Eltern angepasst werden konnten und zum anderen war es für uns eine Planungssicherheit. Wir konnten unsere Zeiten so auch optimieren. An der Feststellung des Sprachstandes selbst beteiligt waren vier Kolleginnen. Das waren die Leiterin des Schulkindergartens und unsere Beratungslehrerin, unsere Sonderschullehrerin für den Bereich Sprache und eine Lehrerin, die im Bereich Deutsch-Förderunterricht tätig ist. Dann haben wir zusätzlich noch das Schulleitungsteam mit einbezogen. Das hatte den Vorteil, dass wir dann bei der Sprachstandsfeststellung überwiegend die Schulleitung mit dem Teil A beauftragt hatten und parallel hierzu die beiden anderen Teams den Teil B-D entsprechend bearbeiten lassen konnten.

3.2 Sprachbiographie des Kindes

Im Elterngespräch wurden erste Informationen zur Sprachbiographie des Kindes eingeholt, um so Einsicht in die bisherige sprachliche Entwicklung des Kindes zu erlangen. Dabei interessierte z.B., ob das Kind mehrere Sprachen spricht und versteht sowie welche Sprachen in der Familie gesprochen werden. Erbeten wurden zudem Informationen über die Art und den Umfang der kindlichen Sprachverwendung in der Erst- und der Zweitsprache sowie Hinweise auf bereits erfolgte sprachtherapeutische Maßnahmen. Die Analyse der familiären Sprachsituation liefert wichtige Informationen für die zukünftige Förderung des Kindes in der Schule, aber auch im Elternhaus.

Zunächst interessierte, ob das Kind zwei oder mehr Sprachen versteht und auch spricht. Die Auswertung der Daten ergab dabei, dass 76% der Kinder noch eine weitere Sprache verstehen. 18% der Kinder, die an der Sprachförderung teilnehmen, sprechen Deutsch als Erstsprache. 72% haben eine andere Sprache zuerst gelernt und für 10% lassen sich keine diesbezüglichen Aussagen treffen. Mehr als zwei Drittel der Kinder (68%) verstehen und sprechen mindestens zwei Sprachen.

Zwei Drittel aller geförderten Kinder verstehen und sprechen mindestens zwei Sprachen

Danach befragt, wie *lange* das Kind schon Deutsch spricht, zeigt sich, dass 2% der Kinder noch über keine Deutschkenntnisse verfügen. 13% sprechen seit einem Jahr Deutsch, 20% seit zwei Jahren und 14% seit drei Jahren. Länger als vier Jahre Deutsch sprechen immerhin 10% der Kinder in der Sprachförderung. Für 40% liegen hier keine Angaben vor. Es kann jedoch angenommen werden,

dass die 56 Kinder mit dem vermuteten „deutschen“ Hintergrund, die sich alle- samt in dieser Gruppe befinden, ebenfalls seit Jahren Deutsch sprechen.

3.3 Art und Umfang der Verwendung der Muttersprache

Neben der Sprachbiographie des Kindes interessierte auch das Sprachverhalten der Familie sowie Art und Umfang der Verwendung der Muttersprache. In der Hälfte aller Fälle ist die dominante Sprache des Kindes die Erstsprache, die im Folgenden auch als Muttersprache bezeichnet wird, bei 12% ist es die Zweitsprache. Ein Drittel der Kinder spricht mit seinen Eltern auch in der Muttersprache, ein Viertel wechselt zwischen Muttersprache und Zweitsprache und immerhin 4% der Kinder verwenden für die Kommunikation mit den Eltern die Zweitsprache. Mit ihren Geschwistern verständigen sich 15% der Kinder ebenfalls in ihrer Erstsprache, ein Viertel verwendet hierzu Erst- und Zweitsprache. Sehr viel häufiger als mit den Eltern sprechen die Kinder allerdings mit ihren Geschwistern in der Zweitsprache. Immerhin 12% der Eltern gaben dies für ihre Kinder an.

4% der Kinder sprechen mit ihren Eltern in der Zweitsprache; mit ihren Geschwistern sprechen 12% in der Zweitsprache

Da die Sprachkompetenz in der Muttersprache eine wichtige Information für den Erwerb der Zweitsprache ist, wurden die Eltern gebeten, einzuschätzen, wie gut ihr Kind die Muttersprache beherrscht. Zwei Drittel der Eltern gaben an, dass ihr Kind seine Muttersprache gut beherrscht, 8% sagten, dass seine Sprachkompetenz sogar sehr gut entwickelt sei. Als mittelmäßig schätzten 10% die Sprechfähigkeiten ihres Nachwuchses ein und weniger als 1% meinte, diese sei schlecht. 2% verwiesen hier darauf, dass die Sprachkompetenz des Kindes altersgemäß sei, ein weiteres Prozent berichtete von Sprachproblemen. Ein Drittel der Eltern macht hier keine Angaben. Grammatikalisch richtig sprechen nach Ansicht der Eltern die Hälfte der Kinder, 21% verneinten dies.

Dass ihr Kind in seiner Muttersprache viel erzählt, berichteten fast zwei Drittel der befragten Eltern, 16% gaben an, dass es nur wenig erzählt. 77% der Eltern gaben an, dass ihr Kind muttersprachliche Aufforderungen versteht, und 76% sagten, dass ihr Kind muttersprachliche Fragen erkennt und hierauf antworten kann. Jeweils knapp 2% der Kinder beherrschen diese beiden Fähigkeiten nicht.

3.4 Sprachprobleme

84 Kinder haben nach Angaben der Eltern Sprachprobleme. Das sind 17% der gesamten Stichprobe. Knapp der Hälfte davon bereitet die Aussprache von Lauten (insbesondere s, r und sch) besondere Schwierigkeiten, ein weiteres Fünftel hat nicht näher spezifizierte Probleme bei der Aussprache und 10% haben Schwierigkeiten hinsichtlich des Wortschatzes. Jeweils knapp 8% fällt es schwer, sich auszudrücken oder die Grammatik richtig zu verwenden. 7% der Kinder haben nach Angaben der Eltern erst spät angefangen, zu sprechen (Abbildung 1).

17% der Kinder haben Sprachprobleme verschiedenster Art

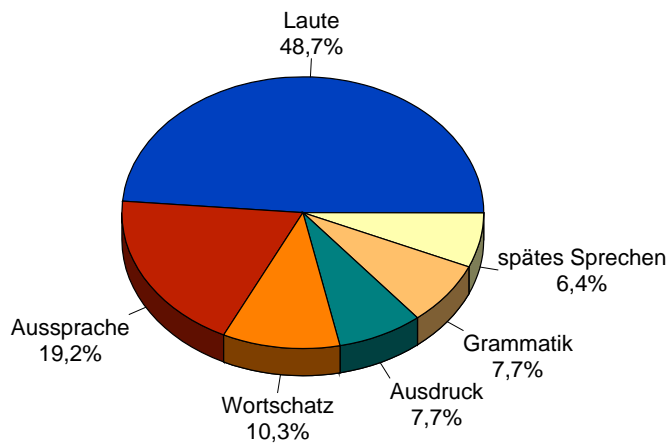


Abb. 1: Häufige Sprachprobleme nach Einschätzung der Eltern – Angaben in Prozent

3.5 Passiver Wortschatz¹

Um die Kompetenzen im Bereich des Passiven Wortschatzes zu überprüfen, wurden dem Kind detailreiche, farbige Abbildungen vorgelegt, die es zunächst in Ruhe betrachten sollte. Das Kind wurde von der Lehrkraft gebeten unterschiedliche Gegenstände oder Vorgänge zu zeigen. Die Auswertung der entsprechenden Angaben offenbarte, dass der passive Wortschatz der Kinder recht ausgeprägt vorhanden war.

Die Mehrheit der *Nomen* wurde von über der Hälfte der befragten Kinder erkannt und richtig gezeigt. Die einzelnen Nomen selbst waren dabei unterschiedlich schwer. Im Durchschnitt konnten die Kinder 16 Nomen richtig zeigen. Die Spannweite der von den Kindern erkannten Nomen reichte dabei von 4 bis 24. Damit befinden sich unter den Kindern in der Sprachförderung solche Kinder, die nur sehr wenige Nomen erkannten, aber auch solche, die alle 24 auf den Bildvorlagen zeigen konnten. Auch die *Verben* wurden vom größten Teil der Kinder richtig erkannt und gezeigt. Die Spannweite der richtig gezeigten Verben lag dabei zwischen keinem richtig erkanntem Verb und zehn richtig gezeigten Verben. Im Durchschnitt konnten die Kinder 7 Verben richtig zeigen.

3.6 Aufgabenverständnis

Im Vordergrund dieses Teils stand das Aufgabenverständnis des Kindes. Hier sollte es Handlungsanweisungen der Lehrkraft umsetzen, wobei die einzelnen Anweisungen hinsichtlich ihrer Komplexität und Länge variierten und es zudem auf die richtige Umsetzung verschiedener Präpositionen ankam. Die Handlungsanweisungen waren dabei in eine Geschichte eingebettet, deren Hauptfigur ein Teddy war. Der Eingangstimulus, durch den das Verständnis von einfachen Sätzen mit Präpositionen abgefragt wurde, lautete: „Der Teddy ist neugierig. Er möchte sich hier umsehen. Setze den Bären auf den Stuhl“. Im Durchschnitt erkannte jedes Kind drei *Aufforderungen* richtig. Beim Verständnis von *komplexen Satzreihen* agierten die Kinder deutlich häufiger richtig als dies bei den Prä-

Durchschnittlich 3 von 4 Aufgaben wurden von den Kindern richtig umgesetzt

¹ Die Prozentangaben in den folgenden Kapiteln beziehen sich nur noch auf jene 380 Fälle, die das Verfahren weiterhin durchlaufen haben.

positionen der Fall war. Im Durchschnitt setzten die Kinder drei der vier Aufforderungen richtig um.

3.7 Aktive Äußerung

Im letzten Teil des Verfahrens wurden die spontanen Äußerungen der Kinder ermittelt und so deren aktive Sprachkompetenz in Deutsch überprüft. Dabei wurden dem Kind entweder farbige Was-ist-falsch?-Bildkarten vorgelegt, auf denen zumeist ein ungewöhnliches Detail zu sehen ist (z.B. ein Fahrrad mit eckigen Reifen oder ein halber Fußball) oder es konnte sich zur Bilderserie „Katze frisst Fisch“ äußern. Die Äußerungen des Kindes wurden während des Verfahrens protokolliert und nach Abschluss des Verfahrens ausgewertet. Dabei erwies es sich als hilfreich, wenn zwei Lehrkräfte diesen Teil gemeinsam durchführten, da sich so das Protokollieren einfacher gestaltete.

In die Auswertung einbezogen wurden die Äußerungen von knapp zwei Dritteln der insgesamt 380 Kinder. Rein quantitativ betrachtet äußerten sich 45% der Kinder zu jedem Bild mit mehr als drei Wörtern. Der Anteil der Einwort- und Zwei- bzw. Dreiwortäußerungen liegt bei jeweils knapp 10%. Zudem zeigt sich, dass die Art, in der sich die Kinder äußern, durchaus variieren kann. Zwar benutzten ca. 25% der Kinder bei allen vier Bildern mehr als drei Wörter, der Anteil derjenigen Kinder, die jeweils nur ein Wort nannten ist mit 0,5% jedoch verschwindend gering. 5% benannten die unterschiedlichen Bilder mal mit einem, mal mit zwei Wörtern und 24% wechselten zwischen zwei und drei oder mehr Wörtern. Bei der Auswertung der Satzstruktur fiel auf, dass ein großer Teil der Kinder, die die Vorlagen mit drei oder mehreren Wörtern benannt haben, diese ohne erkennbare Satzstruktur aneinander gereiht haben. Offensichtlich waren hier Kompetenzen im Bereich des Lexikons vorhanden, die in der Sprachförderung noch durch grammatikalische Kompetenzen erweitert werden müssen.

Viele Kinder reihten Wörter ohne erkennbare Satzstrukturen aneinander

4. Lernfortschritte

Hinsichtlich der *Dokumentation der Lernfortschritte* der Kinder bestand das Problem, dass diese nur über die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer erhoben werden konnten, da das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes nicht als standardisierter Test, sondern als informelles Screening-Verfahren angelegt und somit ein zweiter Testzeitpunkt nicht möglich war. Bei den im Folgenden berichteten Ergebnissen handelt es sich deswegen um die subjektiven Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer und nicht um durch Testverfahren objektivierbare Daten. Diese sind also nur unter Einschränkung aussagekräftig. Um Aussagen über die erreichten Lernfortschritte treffen zu können, wurde ein Fragebogen an die Lehrerinnen und Lehrer verschickt, der den Kompetenzzuwachs eines jeden Kindes dokumentieren sollte. Neben allgemeinen Rahmendaten (Ort der Förderung, Geschlecht und Herkunft des Kindes) wurde danach gefragt, wie regelmäßig das Kind an der Sprachförderung teilgenommen hatte, welche Erstsprache es spricht, ob Deutschkenntnisse zu Beginn der Förderung

Dokumentation von Lernfortschritten kann sich hier nur auf subjektive Einschätzungen der Lehrerinnen stützen

vorhanden waren und ob es in die erste Klasse eingeschult wird. Hinsichtlich der Sprachentwicklung interessierte, welche Fortschritte im Bereich des passiven Wortschatzes, des Verständnisses von einfachen Satzreihen mit Präpositionen und komplexen Handlungsanweisungen und der freien Äußerungen erreicht wurden. Dokumentiert wurde zudem, welches Sprachstadium das Kind zu Beginn der Förderung erreicht hatte und welches am Ende. Die Fortschritte wurden dabei anhand der Skala „große Fortschritte – mittelmäßige Fortschritte – geringe Fortschritte – keine Fortschritte“ ermittelt. In die Auswertung einbezogen wurden jene Schulen, die bis zum 04.08.2003 ihre Bögen geschickt hatten. Die Stichprobe bezieht sich auf 452 Kinder und damit auf 81% der Sprachförderkinder.

4.1 Teilnahmefrequenz

Die weitaus meisten Kinder besuchten die Sprachförderung kontinuierlich. 49% nahmen nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer sehr regelmäßig teil und 29% kamen regelmäßig. Unregelmäßig beteiligten sich aber immerhin 16% der Kinder und sehr unregelmäßig kamen 6%. In den Interviews wurde häufig bemerkt, dass die Verbindlichkeit zur Teilnahme an der Sprachförderung im Kindergarten nicht ganz so hoch sei, wie die in der Schule. Dies lässt sich anhand der Daten nicht belegen. Der Ort der Förderung allein hat keinen Einfluss auf die Teilnahmefrequenz.

Drei Viertel der Kinder nahmen regelmäßig oder sehr regelmäßig an der Sprachförderung teil

Betrachtet man die Größe der Gruppe, dann zeigt sich, dass die Regelmäßigkeit der Teilnahme mit zunehmender Größe der Gruppe sinkt. Während in sehr kleinen Gruppen (bis zu drei Kindern) 70% der Kinder sehr regelmäßig teilnahmen und in kleinen Gruppen (4-6 Kinder) noch 52% sehr regelmäßig kamen, sinkt dieser Anteil in großen Gruppen (7-10 Kinder) auf 45% und in sehr großen Gruppen (über 10 Kinder) auf 40%.

4.2 Fortschritte in der Sprachentwicklung

Fragt man die Lehrerinnen und Lehrer, ob die Kinder im Halbjahr der Förderung Fortschritte gemacht haben, dann zeigt sich, dass dies für die meisten Kinder zutrifft. Lediglich 0,2% der Kinder machten nach Aussagen der sie betreuenden Lehrerinnen und Lehrer keine Fortschritte. Bei 9% der Kinder waren diese Fortschritte nur gering und bei 35% der Kinder mittelmäßig ausgeprägt, mehr als die Hälfte (56%) der Kinder erzielte jedoch große Fortschritte. Betrachtet man die Fortschritte in den einzelnen Bereichen, dann zeigt sich Folgendes: Während im Bereich des passiven Wortschatzes, des Verständnisses von komplexen Handlungsanweisungen und der freien Äußerungen die Lernzuwächse in etwa gleich groß ausfallen, werden sie hinsichtlich des Verständnisses von einfachen Satzreihen mit Präpositionen deutlich schlechter beurteilt. Im Vergleich zum passiven Wortschatz, den komplexen Handlungsanweisungen und den freien Äußerungen, bei denen der Anteil der Kinder, die große Fortschritte machten, etwa bei jeweils 45% liegt, beträgt dieser bei den einfachen Satzreihen mit Präpositionen nur 23%.

56% aller Kinder machten große Fortschritte in der Sprachentwicklung

Die entsprechende Auswertung des Verfahrens zur Feststellung des Sprachstandes zeigt, dass zu Beginn der Sprachförderung die Kinder bereits über Kompetenzen hinsichtlich des passiven Wortschatzes und des Verständnisses von komplexen Handlungsanweisungen verfügten. Geringer ausgeprägt waren demgegenüber Kompetenzen bezüglich des Verständnisses von einfachen Satzreihen mit Präpositionen und im Bereich der freien Äußerungen. Vergleicht man nun die Lernfortschritte mit den Ausgangslagen zu Beginn, dann stellt man fest, dass die Zuwächse zum Einen in jenen Bereichen erfolgten, in denen bereits Kompetenzen vorhanden waren (passiver Wortschatz, komplexe Handlungsanweisungen), und zum Anderen den Bereich der freien Äußerungen betreffen. Hier scheint die Sprachpraxis in der Förderung Erfolge gezeigt zu haben.

4.3 Einteilung in Sprachstadien

Für 65% der Kinder liegen Angaben über ihr Sprachstadium zu Beginn und am Ende der Förderung vor. Die Stadien lassen dabei wie folgt unterscheiden²:

- Stadium 1:** Das Kind versteht kein Wort Deutsch. Es hatte bislang auch keinen Kontakt zu Gleichaltrigen oder Erwachsenen, die deutsch sprechen.
- Stadium 2:** Das Kind reagiert auf Fragen, Anweisungen oder Erzählungen, ist aber noch nicht in der Lage, diese vollständig zu verstehen. Sein deutscher Wortschatz ist klein. Es spricht wenig, meistens in Ein-Wort-Sätzen (Gib! Ah! Schön! Nein! ...) oder in kurzen Phrasen mit Normabweichungen (Weiß nicht. Setz dich neben zu mir!).
- Stadium 3:** Das Kind äußert sich deutlich häufiger, zeigt aber noch viele Abweichungen. Es versteht und gebraucht zunehmend Wendungen, die der jeweiligen Situation oder seiner Rolle angemessen sind. Es kann sich an einfachen Gesprächen beteiligen, benötigt aber noch Hilfe beim Verstehen und Gebrauch von „Schulsprache“.
- Stadium 4:** Das Kind kann sich an Gesprächen seiner Kleingruppe oder Klasse beteiligen. Seine mündlichen Fertigkeiten sind inzwischen gut entwickelt. Komplexere sprachliche Formen (Erklärungen, komplexe Anweisungen, Nebensatzkonstruktionen) bereiten ihm aber noch Schwierigkeiten.
- Stadium 5:** Die sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten des Kindes sind so weit entwickelt, dass im alltäglichen Sprachgebrauch kaum noch Unterschiede zu gleichaltrigen deutschen Kindern erkennbar werden. Es hat aber noch Schwierigkeiten, anspruchsvollere Erzählungen, Erklärungen oder Texte zu verstehen (z.B. in bezug auf ihm nicht bekannte Situationen oder Zusammenhänge) oder selbst etwas in strukturierter Form zu erzählen.

Ein Blick auf die Abbildung 2 zeigt, dass am Ende des Förderzeitraums nahezu alle Kinder das erste Stadium überschritten haben. Konnten zu Beginn der Förderung noch 8% der Kinder kein Wort Deutsch verstehen, sind das am Ende des Förderzeitraums nur noch 0,7%. In Stadium 2 befanden sich am Anfang der Förderung 39% der Kinder, am Ende noch 15% der Kinder. In Stadium 3 eingestuft wurden zu Beginn 39% der Kinder, am Ende waren dies 46%. Einen relativ großen Zuwachs verzeichnet Stadium 4: Hier stieg der Anteil von 13% zu Beginn

² Die Einteilung in Sprachstadien erfolgt in Anlehnung an Glumpler/Apeltaufer

auf 28% am Ende des Förderzeitraumes. In Stadium 5 verdoppelte sich der Anteil von 5% auf 10% der Kinder. Auffällig ist, dass diese Gruppe nur aus den deutschsprachigen Kindern besteht.

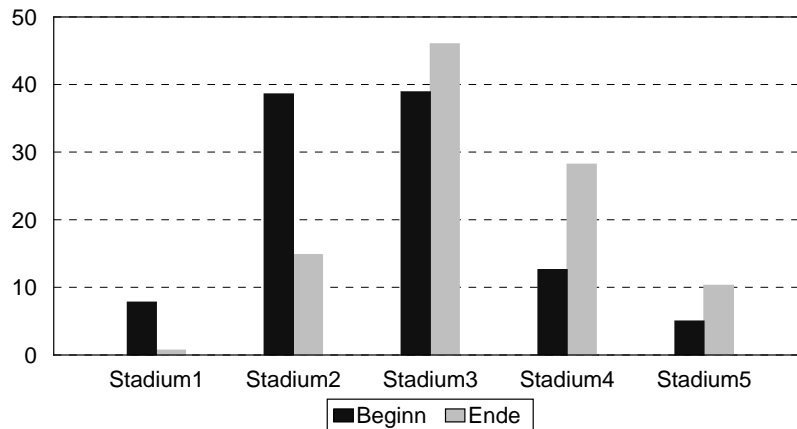


Abb. 2: Einteilung in Sprachstadien zu Beginn und am Ende des Förderungszeitraums – Angaben in Prozent

4.4 Weitere Schullaufbahn

Nach dem Ende der Sprachförderung werden 80% der Kinder in die erste Klasse eingeschult, weitere 17% werden den Schulkindergarten besuchen. 2% der Kinder bleiben im Kindergarten und 1% der Kinder wird in eine Schule für Lernhilfe überwiesen. Vergleicht man die Gruppe, die im Kindergarten gefördert wurde mit den in der Schule geförderten Kindern, dann fällt auf, dass der Prozentsatz der Kinder, die eingeschult werden, in der Gruppe der Kindergartenkinder niedriger ist als der Prozentsatz der Kinder, die in der Schule gefördert wurden. Während 77% der Kindergartenkinder eingeschult werden, sind dies bei den in der Schule Geförderten 86%. Zudem werden die Kindergartenkinder auch eher in den Schulkindergarten überwiesen als die Kinder der Schulgruppe. Von allen Kindern werden schließlich die Jungen, die im Kindergarten gefördert wurden, am seltensten in die erste Klasse eingeschult wurden. Bei den in der Schule geförderten Kindern variieren die Einschulungsquoten hingegen nicht hinsichtlich des Geschlechts.

80% der Kinder können nach der Sprachförderung in die erste Klasse eingeschult werden

Hinsichtlich der Frage, ob ein Kind eingeschult wird oder in den Schulkindergarten überwiesen wird, spielt die Einteilung in die Stadien eine signifikante Rolle. Hier ist es so, dass die Wahrscheinlichkeit, in die erste Klasse eingeschult zu werden, mit der Höhe des erreichten Stadiums steigt. So werden z.B. 87% der Kinder, die Stadium 3 erreicht haben, eingeschult, 88% der Kinder aus Stadium 4 und 90% der Kinder aus Stadium 5. Allerdings werden auch 16 Kinder eingeschult, die erst das Stadium 2 erreicht haben. Für diese Kinder steht zu befürchten, dass sie aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen Probleme haben werden, dem Unterricht sprachlich zu folgen. Ohne intensive Sprachförderung werden sich die Chancen dieser Kinder auf eine erfolgreiche Schullaufbahn sicherlich nicht verwirklichen lassen. Umgekehrt werden aber auch Kinder, die Stadium 4 oder 5 erreicht haben, in den Schulkindergarten überwiesen. Offensichtlich legen die Lehrerinnen und Lehrer bei der Frage, wer eingeschult wird

und wer nicht, noch andere Kriterien an, die sich allein aus dem erreichten Sprachstand nicht erklären lassen.

Unabhängig hiervon zeigt sich der Erfolg der Sprachförderung deutlich darin, dass zu Beginn der Förderzeit die Hälfte der Kinder noch nicht Stadium 3 erreicht hatte und sich am Ende der Förderung 85% der Förderkinder auf diesem Niveau befanden. Die weitaus meisten Kinder können sich also auf Deutsch weitgehend selbstständig äußern, gebrauchen situationsangemessene Wendungen und können sich an Gesprächen beteiligen. Um den Schulerfolg dieser Kinder zu sichern, ist es – unabhängig von ihrem bisherigen Erfolg - notwendig, diese Kinder auch in der ersten Klasse und darüber hinaus gezielt und intensiv zu fördern. Erfolgt dies nicht, waren die Anstrengungen in der vorschulischen Sprachförderung umsonst.

Konsequente weitergehende Förderung der Kinder ist jetzt nötig, damit die Sprachförderung nicht vergebens war

5. Organisation der Sprachförderung durch die Schulen

5.1 Zusammensetzung der Gruppen

Besondere organisatorische Schwierigkeiten bestanden darin, die Sprachfördergruppen zusammenzustellen. Die 555 Sprachförderkinder wurden in 101 Gruppen unterrichtet, wobei die Gruppengröße zwischen einem Kind und 10 Kindern variierte. Die Mehrheit der Kinder wurde dabei im Kindergarten gefördert. In Prozentzahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass 70% der Kinder im Kindergarten gefördert wurden und 30% in der Schule. 6% der Sprachförderkinder, die einen Kindergarten besuchten, wurden aus unterschiedlichen Gründen nicht im Kindergarten, sondern in der Schule gefördert. Aus den Beobachtungen ging hervor, dass in kleineren Gruppen die Sprachanteile, die jedes einzelne Kind hatte, jeweils höher waren als in größeren Gruppen. Gleichzeitig waren aber in kleineren Gruppen (z.B. bei zwei oder drei Kindern) bestimmte gruppenbezogene Interaktionsformen nicht möglich. In sehr großen Gruppen wiederum (bis zu 10 Kindern) fiel auf, dass einzelne Kinder nur antworteten, wenn sie gefragt wurden. Eine Gruppengröße von fünf oder sechs Kindern scheint besonders gut geeignet, um sowohl gruppenbezogene Aktivitäten zu gewährleisten als auch dem einzelnen Kind ausreichende Sprachanteile zu sichern.

70% wurden in Kindergärten gefördert, 30% in den Schulen

Ideale Gruppengröße: 5 – 6 Kinder

Da die Gruppen zumeist anhand der Zugehörigkeit zu bestimmten Kindergärten zusammengesetzt wurden, waren die Sprachkompetenzen der Kinder sehr unterschiedlich und die Lehrkräfte mussten mit dieser Heterogenität umgehen. Die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich forderte von ihnen sowohl ein breites methodisches Repertoire als auch Kenntnisse über Interventionsstrategien. Da Grundschullehrerinnen und -lehrer es in ihrem schulischen Alltag immer mit heterogenen Lerngruppen zu tun haben, war zu erwarten, dass sie ihre diesbezüglichen Kenntnisse auch auf die Situation in der vorschulischen Sprachförderung übertragen können.

Die Frage, ob Kinder in einer heterogenen oder einer homogenen Leistungsgruppe mehr lernen, ist dabei durchaus umstritten. Die Ergebnisse internationa-

ler Leistungsstudien legen hier die Vermutung nahe, dass zumindest auf der Ebene von Schulsystemen heterogene Gruppen bessere Leistungen erzielen. Eine wichtige Voraussetzung stellt dabei allerdings weniger die Zusammensetzung der Gruppe, sondern die differenzierte Förderung durch die Lehrkräfte dar. Die Beobachtungen deuten dabei eher darauf hin, dass in der Sprachförderung noch zu wenig binnendifferenzierter Unterricht erteilt wird, da die Anforderungen an die einzelnen Kinder zumeist dieselben waren. Die Praxisschilderungen der Lehrerinnen und Lehrer deuten jedoch an, dass Differenzierung durchaus erfolgt. Die in den Beispielen geschilderte Praxis des Trennens von Gruppen und der individuellen Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern ist durchaus sinnvoll. Professionell wird ein derartiges Vorgehen dann, wenn gruppenbezogene Prozesse, die für den Lernerfolg von Kindern ebenso wichtig sind, nicht völlig ausgeschlossen werden, sondern sich individuelle Förderung und gruppenbezogene Aktivitäten ergänzen.

5.2 Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, die entsprechenden Förderzeiten auf die zur Verfügung stehenden Lehrerinnen und Lehrer zu verteilen. In einigen Schulen wurden die Förderzeiten hierzu in Minuten umgerechnet und dann auf die entsprechenden Gruppen, Tage und Lehrerinnen und Lehrer verteilt. In einigen Schulen wurden die neu eingestellten Lehrkräfte nur in „normalen“ Schulklassen eingesetzt, in anderen Schulen übernahmen sie einen Teil der Sprachförderung und waren mit dem Rest ihrer Stunden in der Schule, führten eine eigene Klasse, erteilten Fachunterricht oder wurden als Doppelbesetzung in einer anderen Klasse eingesetzt. Eine dritte Gruppe schließlich übernahm die Sprachförderung vollständig ohne entsprechende Fortbildung. Damit unterschied sich die *Arbeitssituation* der Sprachförderlehrerinnen und -lehrer in einigen Punkten von der Arbeit in der Grundschule. Sie unterrichteten eine etwas jüngere Klientel und waren, sofern sie im Kindergarten eingesetzt wurden, auch außerhalb der Schule tätig. Dies wurde nicht als Belastung empfunden. Als problematisch erwies sich jedoch, dass das Pendeln zwischen Schule und Kindergarten viel Zeit in Anspruch nahm. Die Lehrkräfte, die nur im Kindergarten unterrichteten, beklagten zudem, dass ihnen der Kontakt zum Kollegium fehle. Hilfreich für die Arbeit in der Sprachförderung waren Teambesprechungen und der hiermit einhergehende Austausch.

Pendeln zwischen Kindergarten und Schule belastend für Lehrkräfte

Eine bisher noch nicht ausgeschöpfte Ressource bei der Umsetzung der vorschulischen Sprachförderung stellen *muttersprachliche Lehrkräfte* dar. Obwohl an den meisten Pilotschulen muttersprachliche Lehrkräfte unterrichten, werden diese nicht direkt in der Sprachförderung, sondern zumeist für vermittelnde Tätigkeiten eingesetzt. Allgemein scheinen die schwierigen Arbeitsbedingungen der muttersprachlichen Lehrkräfte ihre Integration in die vorschulische Sprachförderung zu verhindern. Da die diesbezüglichen Rahmenbedingungen nicht in allen Pilotschulen unterschiedlich sind, gleichzeitig aber die Effekte, die sich aus dem Einsatz der muttersprachlichen Lehrkräfte ergeben können, erwartbar positiv sind (Sprachvorbild für die Kinder, Vermittlungsinstanz zu den Eltern), scheint es

Muttersprachliche Lehrkräfte

sinnvoll, wenn in einzelnen Schulen die Integration der muttersprachlichen Lehrkräfte in die vorschulische Sprachförderung stärker vorangetrieben wird.

5.3 Gestaltung der Stunden

Die *Gestaltung der einzelnen Stunden* verlief in allen Schulen nach einem ähnlichen Muster. In der Praxis (s.u.) kamen insbesondere die im *Materialpaket des Kultusministeriums* befindlichen unterrichtspraktischen Bücher und die entsprechenden Kopiervorlagen zur Anwendung. Die darin enthaltenen Anregungen wurden in der Regel als erste Orientierung verwendet und bei der Ausgestaltung der Stunden um weitere Materialien ergänzt. Inhaltlich bezogen sich die entsprechenden Lerneinheiten auf unterschiedliche Bereiche (z.B. Früchte, Kleidung, Familie, Freunde), thematisch standen Wortschatzarbeit und Grammatikübungen im Vordergrund. Methodisch sorgten Lieder, Klopfspiele, Partner- und Einzelarbeit und vor allem Memory- und Lottospiele für ein spielerisches, kindgerechtes Lernen und altersangemessenes Üben. In den Stundenverlauf integriert wurden immer auch Mal- und Bastelarbeiten, die nicht nur für Abwechslung sorgen, sondern auch für das Schreibenlernen wichtige feinmotorische Fähigkeiten fördern.

Spielerische Vermittlung grundlegender sprachlicher Aspekte

Die folgende Beobachtungssequenz gibt einen Einblick in den Ablauf einer Sprachförderung und illustriert die Arbeit am Wortschatz, wobei das Kennenlernen, die Wiederholung und die Festigung von einzelnen Wörtern im Vordergrund stehen.

Die Sprachförderung begann mit einem Erzählkreis. Nachdem alle Kinder versammelt waren, reichte Frau Y. einem Kind die Erzählkugel. Amina berichtete, was sie gestern getan hatte und gab die Kugel an ihr Nachbarkind weiter und auch dieses berichtete vom gestrigen Tag. Das Mädchen Katharina, das erst vor kurzem aus Russland gekommen war, brauchte recht lange, um die richtigen Worte zu finden. Frau Y. und die anderen Kinder hörten aber dennoch geduldig zu.

Nach der Erzählrunde wurde das Thema der Stunde mit dem Lied vom Hampelmann, der sich anzieht eingeführt. Dieses ging so:

*Jetzt steigt Hampelmann, jetzt steigt Hampelmann
aus seinem Bett heraus, aus seinem Bett heraus.
Oh du mein Hampelmann, mein Hampelmann bist du!
Jetzt zieht Hampelmann, jetzt zieht Hampelmann
seine Unterhose an, seine Unterhose an.
Oh du mein Hampelmann, mein Hampelmann bist du!*

Die Kinder und die Lehrerin ahmten die entsprechenden Bewegungen nach und taten so, als würden sie sich ebenfalls anziehen. Bei „Oh du mein Hampelmann“ hüpfen sie wie ein Hampelmann, sprangen mit den Füßen nach außen und klatschten gleichzeitig die Hände über den Kopf zusammen.

Frau Y. hatte einen Koffer mitgebracht, den sie nun in die Mitte des Kreises legte. Sie fragte was das sei, und die meisten Kinder konnten ihn auch benennen. Einige sagten „Türkei fahren“. Der Deckel wurde geöffnet und im Koffer befanden sich eine Reihe Kleidungsstücke. Nach der Reihe suchte jedes Kind ein Kleidungsstück aus dem Koffer und wurde von Frau Y. aufgefordert, das Stück zu benennen. Wenn es dies nicht konnte, dann wurde diese Aufgabe anderen Kindern übertragen. Anschließend wiederholten alle nach der Reihe den Namen des Kleidungsstückes, z.B. „Das ist ein Pullover“ und sprachen im Chor „Im Koffer ist ein Pullover“. Frau Y. achtete darauf, dass alle den Artikel nannten und wiederholten. Wenn die Kinder das Klei-

dungsstück nicht in Deutsch benennen konnten, dann fragte sie, wie dieses bei den Kindern „zu Hause“ hieße. Den jeweiligen muttersprachlichen Begriff kannten die Kinder. Im Fall des T-Shirts stellten sie zudem fest, dass dieses Kleidungsstück auch in ihren Erstsprachen so ähnlich heißt wie im Deutschen. Da neben den Kleidungsstücken auch noch zwei Spielsachen im Koffer waren, führte Frau Y. anhand dieser die Oberbegriffe „Kleidung“ und „Spielsachen“ ein. Als alle Dinge aus dem Koffer geräumt waren, wurde er wieder gepackt. Wieder reihum konnten sich die Kinder ein Stück aussuchen, das sie in den Koffer packten. Frau Y. fing an und sagte: „Ich fahre nach Amerika und nehme den Pullover mit“. Einige Kinder sagten diesen Satz mit den entsprechenden Kleidungsstücken und wurden von Frau Y. dafür gelobt. Fabrizia sprach sehr schnell, sagte nur „Amerika“ und „Schuhe“ und wurde aufgefordert, einen ganzen Satz zu sagen, was sie dann auch tat.

Als alle Kleidungsstücke wieder im Koffer verstaut waren, bat Frau Y. die Kinder in den Nachbarräum. Nun bekamen sie ein Blatt, auf dem die Umrisse von Kleidungsstücken abgebildet waren. Die Kinder sollten einzelne Teile ausmalen, dann ausschneiden und sie auf eine Puppe kleben. Diese hatten sie bereits in der letzten Stunde aus Pappe ausgeschnitten.

Die vom niedersächsischen Kultusministerium entwickelten *Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung* wurden von den Lehrerinnen und Lehrern positiv aufgenommen und als große Hilfe empfunden. Sie enthalten neben Anregungen zur Stundengestaltung auch Hinweise zur Progression in der Sprachentwicklung, zur Elternarbeit und zur Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten. Der zentrale Curriculumteil basiert auf den „Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache“ und gliedert sich in fünf Situationsfelder, von denen drei verbindlich sind (Ich und du - Sich orientieren- Miteinander leben) und zwei als Zusatzangebot gewählt werden können (Was mir wichtig ist - Sich wohl fühlen). Das Curriculum ist dabei so aufgebaut, dass die Lehrkraft entsprechend dem individuellen Förderbedarf des Kindes über Auswahl und Umfang der Module und des konkreten Wortschatzes entscheidet. Ähnlich wie die zur Verfügung gestellten Materialien wurden die Empfehlungen von den Lehrkräften als übergeordneter Wegweiser für die Sprachförderung betrachtet. Vor dem Hintergrund sporadischer Beobachtungen in den Pilotschulen können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob die Praxis des Unterrichts in den Sprachförderstunden – wie in den Empfehlungen impliziert - tatsächlich individualisiert und differenziert erfolgt. Hier besteht in Zukunft weiterer Forschungsbedarf.

5 Module lassen individuelle Anpassung des Curriculums an den Förderbedarf des Kindes zu

5.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Da die Lehrerinnen und Lehrer einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die zukünftige Bildungslaufbahn eines Kindes ausüben, ist eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eine wichtige Voraussetzung für dessen Bildungskarriere. Einheimische wie ausländische Familien sind im Allgemeinen durch das Bestreben gekennzeichnet, ihr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zu erhalten und ihren Kindern über Bildungsabschlüsse eine entsprechende soziale Position zu sichern (vgl. 6. Familienbericht 2000). Die Familien im Wohnumfeld der Schulen sind dabei sehr wahrscheinlich aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen nicht immer in der Lage, gezielte Bildungsplanung zu betreiben. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migrantenfamilien hängt

Sprachliche und kulturelle Distanz zwischen Eltern und Schule erschwert Kommunikation

dabei prinzipiell von den gleichen Faktoren ab, wie bei einheimischen Familien, sie wird zusätzlich jedoch häufig durch eine kulturelle und sprachliche Distanz erschwert. Wie der „6. Familienbericht der Bundesregierung“ bemerkt, verfügen Lehrkräfte noch zu selten über Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation (6. Familienbericht 2000, S. 171).

Lehrer verfügen zu selten über Kompetenzen in der interkulturellen Kommunikation

Die *Zusammenarbeit mit den Eltern* und insbesondere mit den Migrantenern ist in den Pilotschulen bisher durchaus schwierig. Wesentliche Erwartungen in den Pilotschulen richteten sich daher auf die Verbesserung der Kooperation mit den Eltern. Positiv hervorgehoben wurden das große Interesse und die zustimmenden Reaktionen der Migrantenern, was sich auch in einer weitgehend regelmäßigen Teilnahme der Kinder manifestierte. Grenzen der Kooperation zeigten sich dann, wenn von schulischer Seite vorhandene Erwartungen (z.B. aktives Informieren) nicht durch das Verhalten der Migrantenern erfüllt werden und/oder Sprachbarrieren die Kommunikation erschwerten. Um die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, ist es in Zukunft wichtig, die historisch gewachsene Distanz zwischen Schule und Elternhaus zu überwinden. Dies trifft auch auf die Zusammenarbeit mit den Migrantenern zu, die in den meisten Pilotschulen als eher schlecht eingeschätzt wird. Hier gilt es im Kontext des Pilotprojektes – z.B. mit Unterstützung der muttersprachlichen Lehrkräfte - die Chance zu nutzen, vorhandene kulturelle und sprachliche Distanzen abzumildern und Kontakte zu den Migrantenern herzustellen.

Zusammenarbeit mit Eltern trotz großen Interesses schwierig

6. Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten

Eine besondere Situation ergab sich im Rahmen des Pilotprojektes „Fit in Deutsch“ dadurch, dass den Pilotschulen bezüglich des Ortes der Förderung keine Vorgaben gemacht wurden. In Absprache mit den Kindertagesstätten konnten die Kinder auch dort gefördert werden. Je nachdem, wie die Rahmenbedingungen vor Ort waren, fand in einigen Pilotschulen der Förderunterricht nur im Kindergarten statt, in anderen nur in der Schule, und eine dritte Gruppe förderte sowohl in der Schule als auch in einer oder mehreren Kindertagesstätten. Für eine Förderung in den Kindertagesstätten spricht zunächst, dass die Kinder weiterhin in ihrer vertrauten Umgebung bleiben können, nicht zwischen Kindertagesstätte und Schule hin- und herpendeln müssen und somit ihr Tag nicht allzu sehr zerrissen wird. Wenn ein Kind z.B. morgens um 8.00 Uhr in die Kindertagesstätte kommt, um kurz vor 9.00 Uhr von einem Taxi zur Sprachförderung gefahren wird, dort bis 10.45 Uhr bleibt, dann wieder in die Kindertagesstätte zurückgebracht wird, wo seine Eltern es um 12.00 Uhr abholen, ist dies eine wenig glückliche Organisationsform, die es auch in Zukunft zu vermeiden gilt. Zu berücksichtigen ist jedoch auch, dass es aufgrund der häufig beengten Raumsituation in den Schulen gar nicht möglich ist, alle Förderkinder in der Schule zu unterrichten. Von daher verwundert es auch nicht, dass die Mehrheit der Gruppen und damit auch die Mehrheit der Kinder im Kindergarten gefördert werden.

Trotz beengter Raumverhältnisse sollte allzu häufiger Transport der Kinder vermieden werden, um Tagesablauf nicht zu zerreißen

Das Verhältnis zwischen der Institution Kindergarten und der Institution Grundschule ist dabei nicht spannungsfrei und es war zu erwarten, dass eine von

schulischer Seite initiierte Maßnahme, die in den Räumen des Kindergartens durchgeführt wird, durchaus Probleme aufwirft, fällt sie doch in eine Zeit, in der die Bildungsleistung des Kindergartens stark hinterfragt wird (vgl. z.B. Elschenbroich 2001). Maßnahmen wie das Pilotprojekt erinnern viele Erzieherinnen und Erzieher an die im Zuge der Bildungsexpansion der 70er Jahre kompensatorisch angelegten vorschulischen Förderprogramme. Diese gerieten u.a. in die Kritik, weil sie sich zu stark an jenen Merkmalen orientierten, die als Defizite des Kindes gewertet werden konnten (z.B. seine Sprachentwicklung oder seine Intelligenzleistung) und seine Kompetenzen nicht ausreichend berücksichtigten. Der Kindergarten will demgegenüber in erster Linie Lebens- und Erfahrungsraum sein, den es anregend zu gestalten gilt. Lernen wird hier - unter dem Eindruck eines veränderten Kinderlebens - nicht als Vorbereitung auf zukünftige Lebensphasen (z.B. Schule) verstanden, sondern dient der Identitätsbildung des Kindes und hilft ihm bei der Bewältigung seiner derzeitigen Entwicklungs- und Lebensaufgaben (Colber-Schrader/Derschau 1998, S. 339). Damit lässt sich die Bildungsarbeit des Kindergartens aus Sicht vieler Erzieherinnen und Erzieher deutlich von schulischer Wissensvermittlung abgrenzen.

Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule erwartungsgemäß nicht immer spannungsfrei

Die Frage nach der Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule rückt zunehmend in den Blickpunkt (vgl. Mader/Roszbach/Tietze 1991, Knörzer/Grass 1992, Hacker 1998, Rakow 1999, Marpe/Teller 2000). Die entsprechenden Vorschläge und Beispiele zielen dabei jedoch zumeist darauf, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für die Kinder zu erleichtern. Eine weiter reichende Kooperation, wie sie das Pilotprojekt erfordert, kommt bisher eher selten vor. Behr, Hoffmann und Rauschenbach gehen hier davon aus, dass sich Probleme bei der „Kooperation zweier Systeme, die unterschiedlich legitimiert und strukturiert sind (...), deren Professionen ein stark divergierendes berufliches Selbstverständnis haben und deren pädagogische Praxis auf unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Paradigmen aufbaut“ in vielfacher Hinsicht ergeben (Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999, S. 87). Die spannende Frage war deswegen, ob im Kontext des Pilotprojektes „Fit in Deutsch“ eine Kooperation zwischen Kindergarten und Schule überhaupt möglich ist und wie diese konkret aussehen kann.

6.1 Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer

Die Erfahrungen, die die Lehrerinnen und Lehrer in den Kindergärten machten, lassen sich nicht einfach generalisieren, da die Bedingungen vor Ort doch recht unterschiedlich waren. Von Vorteil erwies es sich bei der Umsetzung des Pilotprojektes, wenn auf bereits vorhandene Kooperationsstrukturen zwischen Grundschule und Kindergarten aufgebaut werden konnte. Die Lehrkräfte in den entsprechenden Schulen berichteten hier, dass sich durch das vorhandene Vertrauen auch viele organisationsbezogene Details leicht klären ließen. Andere Lehrkräfte, an deren Schulen eine derartige Kooperation noch nicht etabliert ist, bewerteten die diesbezüglich entstandenen Kontakte positiv. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte meint, dass sich durch das Pilotprojekt die Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule und den Kindergärten verbessert habe. Dass sie sich auch

noch in Zukunft verbessern müsse, halten 60% der Lehrerinnen und Lehrer für zutreffend.

Fragt man die Lehrerinnen und Lehrer danach, welche Erfahrungen sie konkret bei der Arbeit in der Sprachfördergruppe gemacht haben, dann zeigt sich sehr häufig, dass sich nach einer Phase der Eingewöhnung in den Kindergarten so etwas wie Routine eingestellt hat und die Lehrerinnen und Lehrer sich mit den Gegebenheiten arrangiert haben. Eine Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und Erzieher ergab sich eher selten, die Sprachförderung lief parallel zum Kindergartenalltag.

Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer durchaus positive Erfahrungen mit Kindergärten

Die Erfahrungen, die die Lehrkräfte vor Ort in den Kindergärten machten, waren in der Regel nicht die schlechtesten. Als zutreffend wird bewertet, dass die Lehrerinnen und Lehrer freundlich aufgenommen wurden, die Kindergartenleitungen sie unterstützt haben, die Reaktionen der Mitarbeiterinnen im Wesentlichen positiv waren und diese mit den Lehrkräften gut kooperierten. Deutlich heterogener wird die Aussage, dass die Mitarbeiter das Pilotprojekt nicht als Konkurrenz zu ihrer eigenen Arbeit sehen, bewertet. Die Aussagen, dass die Mitarbeiter des Kindergartens die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer nicht unterstützen oder gar das Projekt ablehnen, werden demgegenüber wieder eindeutig als nicht zutreffend bewertet.

Bezogen auf die konkreten Erfahrungen mit der ungewohnten Arbeitssituation im Kindergarten, zeigt sich, dass auch hier die positiven Aspekte überwiegen. Dass ihnen die Integration in den Kindergarten nicht schwer fiel und sie sich selbst gut an das Konzept des Kindergartens angepasst haben, halten die Lehrerinnen und Lehrer für zutreffend. Auch die Aussage, dass die Kinder regelmäßig an der Sprachförderung teilnehmen, wird mit ‚trifft zu‘ beantwortet. Dass sie sich bei der Arbeit im Kindergarten eigentlich nie richtig wohlfühlten, ist nach Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer allerdings nicht zutreffend.

Wie sich die Kooperation gegen anfängliche Widerstände allmählich entwickeln kann und welche Potenziale in ihr stecken, soll abschließend durch den Bericht aus einer Schule verdeutlicht werden.

Der größte Reibungspunkt war von Anfang an der Kontakt mit den KiTas. Das ist sicherlich in den anderen Pilotschulen ähnlich. Da haben wir sehr viel Energie investieren müssen, bzw. müssen auch heute noch investieren. Mag sein, dass es am Anfang daran lag, dass wir sehr wenig Vorlauf hatten. Das Projekt fing ja erst nach den Sommerferien an und die Sprachfeststellung sollte dann schon im September durchgeführt werden und die KiTas fühlten sich da immer zu spät informiert. Dabei mussten wir uns erst mal selbst informieren, unser Team informieren usw. Da gab es schon Reibungsverluste und Widerstände, die gebrochen werden und aufgearbeitet werden mussten. Da haben wir sehr viel Zeit und Energie aufgewendet.

Wir hatten von Anfang an einen guten Start mit den städtischen KiTas hier, das sind ja immerhin 20, die hier gebündelt sind. Widerstände gab es insbesondere bei den kirchlichen Trägern. Bei den Freien war es nicht so dramatisch. Dort gab es Rückkopplungen, die Leiterinnen hatten sich schon bei den Landesjugendämtern informiert, ob denn Schulen so was dürften und welche Mittel sie hätten, um sich dagegen zu schützen. Das war schon ein sehr harter Häuserkampf.

Ja. Wir haben versucht, das dann aufzufangen, indem wir von vornherein Gesprächsrunden gestartet haben mit Schulträgern, Jugendamt und den beiden Pilotschulen

hier im Stadtgebiet. Das war eine gute Plattform und wir haben dann für uns separat wirklich alle betroffenen KiTas zu mehreren Gesprächsrunden eingeladen zu Informationsgesprächen und Austausch. Wir haben in einem zweiten Schritt auch den Vertreter des Landesjugendamtes mit dazu eingeladen, um auch diesen Bereich aufzuknacken. Aber da gab es auch Widerstände, das muss man auch deutlich sagen, die mussten auch aufgearbeitet werden. Das Landesjugendamt hatte sich auch stark abgegrenzt, später dann nicht mehr, da gab es dann auch entsprechende Annäherungen.

Dann hatten wir die Prämisse, alle Kinder in der KiTa zu fördern. Eine Einrichtung stellte sich dann auf den Standpunkt, dass sie keinen Platz für eine weitere Gruppe hätte. Das hatte für uns natürlich die Herausforderung wieder zur Folge, dass wir in der Schule einen Raum auch in möglichst kindgerechter Form auch gestalten mussten. Wobei hier ein Kompromiss gefunden wurde, dass wir gesagt haben: „Förderung in der Schule o.k., aber nicht vom ersten Tag an. Wie wollten nicht, dass die Kinder ins Taxi gesetzt werden und zur Sprachförderung kommen, sondern wir wollten einen gleitenden Übergang schaffen, durch eine Hospitationsphase von 2-3 Wochen, so dass die Kinder schon die Lehrerinnen und Lehrer kennen lernen konnten und die Lehrerinnen und Lehrer die Gelegenheit hatten, die Kinder im normalen Umfeld in der KiTa kennen zu lernen. Das hat dann doch noch geklappt.

Die KiTas hatten zu Anfang die Befürchtung, dass ihnen Kinder weggenommen werden. Da herrschte der Eindruck vor: „Jetzt kommen also wieder einmal die LehrerInnen, die es besser wissen und reißen uns die Kinder aus dem normalen Ablauf und den Programmen heraus“. Das musste erst mal ausgeräumt werden. Die KiTas selbst fühlten sich am Anfang auch etwas unter Druck gesetzt, was ihre Arbeit angeht. Da einige von ihnen mit dem Würzburger Modell arbeiten, haben wir beschlossen dass wir dies in der Sprachförderung kontinuierlich begleitend mit einführen wollen. Das denken wir schon, dass wir diese Zeit dann auch noch haben.

Insgesamt hat sich die Zusammenarbeit dann auch entwickelt. Zunächst hatten wir den Fall, dass die andere Pilotschule in der Stadt im gleichen Kindergarten fördern sollte. Wir haben uns dann darauf geeinigt, dass die ein Kind von uns mitfördern. Das war ganz gut und das war auch eine wichtige Erfahrung. Wir haben diese Erfahrung auch für Gespräche mit der Stadt und mit dem Jugendamt genutzt und wir sind jetzt gemeinsam daran, so genannte Bezirke zu gestalten. D.h. wir weisen bestimmten Schulen bestimmte KiTas im Stadtgebiet zu. Da kann es also passieren, dass ein Kind von einer anderen Schule in der Sprachförderung betreut wird und nicht von der Schule, in die es dann eingeschult wird. Einfach auch, um das aus logistischen Gründen dann geregelt zu bekommen. Für das Stadtgebiet wird es eine eindeutige Zuständigkeit geben. Wobei man sicher im Einzelfall noch nachbessern kann. Für die Stadt hat sich dann ein weiterer Arbeitskreis als weiterer Ableger davon entwickelt, der sich speziell mit der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen KiTas und Grundschulen beschäftigt. Das läuft parallel. Das war ein ganz positiver Nebeneffekt.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen, dass es besser wird, je länger das Projekt läuft. Ich persönlich begreife das aber auch als große Chance für eine engere Zusammenarbeit. Alle Beteiligten waren ja dadurch auch gefordert, sich miteinander auch zusammenzusetzen und entsprechende Wege zu finden. Das finde ich sehr positiv.

6.2 Die Zusammenarbeit aus Sicht des Kindergartens

Um die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten nicht nur aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer und Schulleitungen darstellen zu können, sollte auch die Sicht der betreffenden Kindergartenleitungen erhoben werden. Hierzu wurde ein vierseitiger Fragebogen an alle am Pilotprojekt beteiligten Kindergärten versandt. Dabei interessierte, was bei der Umsetzung des Pilotprojektes aus Sicht der Kindergärten gut funktioniert hat, was nur schlecht geklappt hat und was bei der landesweiten Umsetzung dringend beachtet werden sollte. Von den 101 angeschriebenen Einrichtungen sandten 47 die ausgefüllten Fragebögen zurück. Der

Rücklauf lag bei 46%, was im Vergleich zu anderen empirischen Untersuchungen hoch ist, im Kontext der Pilotstudie jedoch verwundert, da aufgrund des hohen öffentlichen Interesses an dem Thema mit einem stärkerem Rücklauf gerechnet wurde.

Die weitaus meisten Kindergärten hatten schon vor Beginn des Pilotprojektes eine Kooperation mit einer Grundschule. Bei 11% der Einrichtungen war dies nicht der Fall. Jeweils ein Drittel bezeichnet die Zusammenarbeit allgemein als gut oder eher gut, 27% schätzen sie als eher schlecht und 10% als schlecht ein. Betrachtet man in diesem Kontext die Angaben zu den Pilotschulen, dann zeigt sich im Vergleich zu allen Schulen folgendes Phänomen: Zum Einen steigt der Anteil derjenigen Einrichtungen, die die Zusammenarbeit als gut bezeichnen deutlich an, zugleich steigt auch der Anteil derjenigen Kindergärten, die sie als schlecht bezeichnen. 45% der Einrichtungen geben an, dass die Zusammenarbeit mit den Pilotschulen gut sei, 25% bewerten sie als eher gut, 15% als eher schlecht und 14% als schlecht.

In einer offenen Frage wurden die Einrichtungen gebeten, ihre spezifischen Erfahrungen mit dem Pilotprojekt zu beschreiben. Dabei war es möglich, mehrere Aspekte anzusprechen. Die entsprechenden Aussagen wurden dann zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Abbildung 3 verdeutlicht die Rückmeldungen auf die Frage, was gut geklappt und was schlecht geklappt hat. Positiv bewerten die befragten Erzieherinnen und Erzieher die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen, die Zusammenarbeit mit der Grundschule, die positiven Reaktionen der Kinder auf die Sprachförderung, die durch die Schule erfolgten Informationen und das Einhalten von Absprachen.

Was hat bei der Zusammenarbeit mit den Schulen gut funktioniert, was weniger gut ?

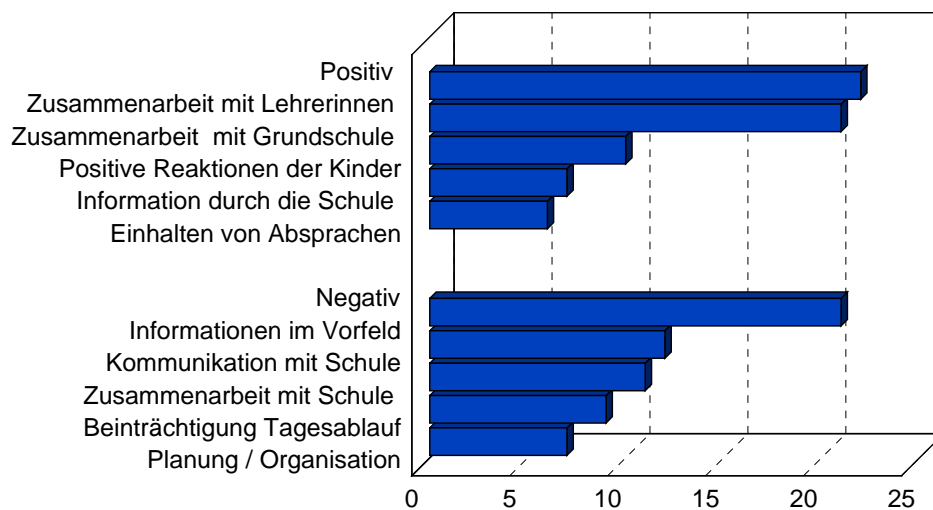


Abb. 3: Erfahrungen mit dem Pilotprojekt – Sicht der Kindergärten (Rangreihe nach Häufigkeiten der Nennung)

Besonders *schlecht funktioniert* hat aus Sicht der Kindergärten die Information durch die Pilotschulen im Vorfeld der Maßnahme, die Kommunikation mit der Schule und die Zusammenarbeit mit selbiger. Zudem stören die Sprachfördermaßnahmen den Tagesablauf der Kinder. Als problematisch bewertet wurden die Planung und die Organisation der Maßnahme.

Bei der Frage, was bei der *landesweiten Umsetzung* des Pilotprojektes berücksichtigt werden sollte, stand die Forderung nach einer Förderung bevorzugt in der Einrichtung ganz oben auf der Prioritätenliste der Kindergärten. Ein Teil der Einrichtungen konnte sich vorstellen, die Sprachförderung gemeinsam mit den Lehrkräften durchzuführen, ein nahezu gleich großer Teil wollte dies lieber in Eigenregie verantworten. Ähnlich wichtig wie der Verbleib der Maßnahme in der Einrichtung sind den befragten Kindergärten auch eine ausreichende Information der Eltern im Vorfeld, die Berücksichtigung des eigenen Kindergartenkonzeptes bei der Umsetzung des Projektes sowie ein Einpassen der Fördermaßnahmen in den Tagesablauf der Einrichtung.

Aus Sicht der Kindergärten sollte die Sprachförderung vornehmlich in der eigenen Einrichtung stattfinden

6.3 Gemeinsame Förderung von Kindergarten und Schule

Aus den vorherigen Kapiteln lässt sich ableiten, dass vorschulische Fördermaßnahmen, trotz der im Kontext des Pilotprojektes unternommenen Ansätze zur Kooperation, zumeist noch keine gemeinsame Sache von Kindergarten und Schule sind. Derzeit ist es noch so, dass die von schulischer Seite organisierte Förderung nicht in den Kindergartenalltag integriert ist, sondern parallel hierzu stattfindet. Die vorschulische Sprachförderung kann allerdings auch auf der Basis einer „echten“ Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten erfolgen. Das folgende Beispiel zeigt, dass eine gemeinsame Förderung von ErzieherIn und LehrerIn durchaus möglich ist.

Idealfall: gemeinsame Förderung von Kindergarten und Schule sowie Integration der Förderung in den Kindergartenalltag

Im Sitzkreis wurden zunächst die Aufgaben für den heutigen Tag verteilt. Anhand einer Wäscheklammer mit dem eigenen Namen und den dazugehörigen Symbolen, konnte jedes Kind erkennen, welchen Dienst es verrichten musste. Reihum sagten alle Kinder, welche Aufgabe sie erfüllen müssen. „Ich lege heute die Federtaschen auf den Tisch“, „Ich hole heute die Zahnputzbecher“, „Ich wische heute den Tisch ab“. Einige Kinder hatten keine Aufgabe, sie sagten „Ich habe Ferien und muss heute nichts tun“.

Anschließend teilte Frau S. die Kinder in zwei Gruppen ein: Melike und Murat wurden der Erzieherin, Frau E., zugeteilt, alle anderen bekamen individuelle Aufgaben von Frau Y. Die Kinder verteilten sich im Raum und begannen zu arbeiten. Frau S. ging im Raum herum und setzte sich immer abwechselnd zu jedem Kind, erklärte ihm unverständliche Aufgaben oder forderte es auf, weiterzuarbeiten. Frau E. hatte sich mit den beiden Kindern an den kleinen Tisch gesetzt und übte intensiv mit ihnen Farben. Am Ende der Arbeitsphase bat Frau S. die Kinder, ihre Sachen aufzuräumen und ihr Frühstück hervorzuholen.

Aus dem Beispiel wird jedoch auch deutlich, dass die meisten Impulse zur Strukturierung der Sitzung von der Lehrerin Frau S. kommen und Frau E. im Wesentlichen ihren Anweisungen folgt. Im Kontext der Fortbildungsinitiative in den Kindertagesstätten sollte es in Zukunft auch möglich sein, Förderstunden nicht nur gemeinsam durchzuführen, sondern auch gemeinsam zu planen. Dass dies in der Regel auch der Fall ist, macht die Lehrerin, Frau S., im Interview deutlich. Sie setzt sich regelmäßig mit der Erzieherin zusammen und *wir sprechen dann inhaltlich ab, was wir machen wollen. Die Ideen kommen mal von Frau E., mal von mir.*

Als Vorteile stellten sich in diesem Fall das Vorhandensein von Kooperationsstrukturen, das Interesse des Kindergartens an Sprachförderung und das persönliche Interesse von Frau E. heraus. Die Kindergartenleiterin betont z.B., dass

ihre Einrichtung sehr eng mit der Schule zusammenarbeite: *Einmal in der Woche gehen alle Vorschulkinder mit zwei Erzieherinnen und Erziehern in die Schule, nutzen die Räume und Materialien und lernen die neue Umgebung kennen.* Die Zusammenarbeit musste jedoch erst wachsen. Es galt, Vorbehalte auf beiden Seiten abzubauen. Bevor die Schulleitung der Schule wechselte, hatten die Erzieherinnen und Erzieher nach Aussagen von Frau E. das Gefühl, *dass wir nur der Kindergarten waren und die Lehrer eben was Besseres sind.* Jetzt gäbe es aber eine echte Zusammenarbeit und keiner frage mehr, wer was sei. Die Schulleiterin betont, dass die bestehenden Kontakte das Vorhaben, *die Sprachförderung im Kindergarten durchzuführen, sicherlich begünstigt* haben.

Im Kindergarten selbst herrschte schon seit einiger Zeit die Einsicht vor, dass Sprachförderung für die Kinder notwendig sei. Diese - so die Kindergartenleiterin - finde bisher im Alltag statt:

Die Kinder finden bei uns eine sprachanregende Umwelt, in der sie die Möglichkeit haben mit ihrer Sprache zu experimentieren. Alle Kinder treffen auf Menschen, die ihrer Mehrsprachigkeit gegenüber positiv eingestellt sind.

Deswegen, so Frau E., trügen auch die anderen Erzieherinnen und Erzieher der Einrichtung ihr Engagement in dem Projekt mit. Dies müssen sie auch, denn Frau E. leitet neben ihrem Einsatz in der Sprachförderung eine eigene Gruppe, die täglich 1,5 Stunden von einer ihrer Kolleginnen mit betreut werden muss. Die Sprachförderung wurde so gelegt, dass die Zeit in das Freispielangebot des Kindergartens fällt. In dieser Zeit sind die Stammgruppen aufgehoben und *jeder Raum ist sowieso mit einer Kollegin besetzt, die dann eben die Kinder in dem Raum beaufsichtigt und ich bin da in der Sprachförderung.* Nach der Sprachförderung kümmert sich Frau E. wieder um ihre Gruppe.

Ihr Interesse an der Sprachförderung begründet sie mit dem Motiv, etwas dazu lernen zu wollen: *Ich habe dann auch gedacht, dass ich für mich selber auch noch was tun muss, um da noch mehr zu wissen. Da kam dieses Projekt gerade recht.* Und auch die Schulleiterin betont, dass Frau E. ein großes Interesse an der Sprachförderung zeige. Um das Projekt weiterzutreiben, hat die Schule eine Fortbildung zum Thema „Sprache und Sprachentwicklung“ organisiert, an der Frau E. und eine weitere Erzieherin teilnehmen werden. Die Kindergartenleiterin wiederum betont, dass mehr Fortbildungen zur Sprachförderung nötig seien und die Erzieherinnen und Erzieher hier entsprechend qualifiziert werden müssten. Perspektivisch müsste die Sprachförderung schon mit drei Jahren beginnen und nicht erst ein halbes Jahr vor der Einschulung einsetzen. Frau E. plant derweil schon den nächsten Durchlauf zusammen mit der Schule und betont: *Uns liegt viel daran, dass es so weitergehen kann. Es ist schön, dass von beiden Seiten immer etwas dazu getan wird und deswegen klappt das auch.*

IV. Literatur

- Beher, K./ Hoffmann, H./ Rauschenbach, T.: Das Berufsbild der Erzieherinnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied 1999.
- Bellenberg, G.: Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim/München 1999.
- Bos u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn 2001.
- Colber-Schrader, H./ Derschau, D. von: Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, K./ Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1998, S. 335-353.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Elschenbroich, D.: Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder. Kinder können und wollen mehr lernen, als wir ihnen zutrauen. Ein Plädoyer gegen Langeweile und Monotonie in deutschen Kindergärten. In: DIE ZEIT 2001, Ausgabe 44.
- Grossenbacher, S.: Umbruch im Verhältnis der Geschlechter - Konsequenzen für die Lernkultur. In: Beck, E./ Guldemann, T./ Zutavern, M. (Hrsg.): Lernkultur im Wandel: Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen 1997, S. 31 - 43.
- Hacker, H.: Vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. 2. Auflage. Bad Heilbrunn 1998.
- John, T.: Ergebnisse der Sprachstandserhebung „Bärenstark“. Berlin 2000. Als PDF abrufbar: http://www.senbjs.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/baerenstark/thema_baerenstark.asp
- Knörzer, W./ Grass, K.: Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. Weinheim 1992.
- Mader, J./ Rossbach, H.-G./ Tietze, U.: Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich. Untersuchungen zum Regelsystem. In: Beck, K./ Kelle, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand. Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 15-49.
- Marpe, U./ Teller, B.: Bausteine zum Schulanfang. In: Praxis Grundschule, 23 (2000) 1, S. 4-11.
- Rakow, S.: Übergänge gestalten - vom Kindergarten zur Schule. In: Grundschulunterricht, 46 (1999) 5, S. 20-21.
- Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Materialien zum 6. Familienbericht: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Opladen 2000.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Bericht über die Sprachstandserhebung mit allen für das Schuljahr 2003/04 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin. Berlin 2003. Als PDF abrufbar: http://www.senbjs.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/baerenstark/thema_baerenstark.asp

V. Liste der Pilotschulen

Bezirksregierung Braunschweig:

Grundschule An der Driebe, Königslutter
Brüder-Grimm-Schule, Göttingen
Grundschule Am Lehmanager, Braunschweig
Grundschule Rötgesbüttel, Rötgesbüttel
Diesterwegschule, Braunschweig

Bezirksregierung Hannover:

Grundschule Albert-Schweitzer-Schule, Hannover-Stadt
Grundschule Am Lindener Markt, Hannover Stadt
Fridtjof-Nansen-Schule, Hannover-Stadt
Grundschule Nord, Hildesheim
Grundschule Saturnring, Garbsen

Bezirksregierung Lüneburg:

Grundschule Am Paulsberg, Achim
Montessori-Grundschule, Stade
Anne-Frank-Schule, Lüneburg
Abendrothschule, Cuxhaven
Waldwegschule, Celle

Bezirksregierung Weser-Ems:

Parkschule, Delmenhorst
Grundschule Heiligenweg, Osnabrück
Teutoburger Schule, Osnabrück
Grundschule Neustadt, Quakenbrück
Brüder-Grimm-Schule, Lohne