

Koch, Katja

## Vorschulische Sprachförderung. Erste Ergebnisse aus dem Projekt "Fit in Deutsch"

*Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 103-110*



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Katja: Vorschulische Sprachförderung. Erste Ergebnisse aus dem Projekt "Fit in Deutsch" - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 1, S. 103-110 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273653 - DOI: 10.25656/01:27365

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273653>

<https://doi.org/10.25656/01:27365>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Katja Koch

## Vorschulische Sprachförderung

Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Fit in Deutsch“

---

Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund stellt insbesondere der Erwerb und die Beherrschung der deutschen Sprache die entscheidende Hürde für den erfolgreichen Verlauf der Bildungskarriere dar (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 374). Die bisher in diesem Kontext unternommenen Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft (vgl. Gogolin/Neumann/Reuter 1998), die auf den Erwerb und die Erweiterung von Kenntnissen in der deutschen Sprache zielen, scheinen dabei bisher nicht den gewünschten Erfolg zu zeigen (Dinkel/Luy/Lebok 1999, Leschek 2002, Herwartz-Emden 2003).

Die Thematik einer möglichst frühen sprachlichen Förderung von Kinder ist jedoch auch hierzulande nicht wirklich neu. In den Empfehlungen der Bildungskommission von 1970 wird bereits darauf hingewiesen, dass eine wichtige zukünftige Aufgabe von Schule und Kindergarten darin bestünde, die Sprachentwicklung von Kindern „bereits im Vorschulalter durch planmäßig angelegte Lernprozesse“ zu fördern (Deutscher Bildungsrat 1972, S.47). 30 Jahre später hat diese Forderung im Kontext der durch die PISA-Studie angestoßenen Diskussion um die Benachteiligungen von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem wieder Konjunktur erfahren. Die Kultusministerkonferenz empfahl in diesem Kontext Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits vor der Einschulung in Angriff zu nehmen, und in einer Reihe von Bundesländern wurden Projekte zur vorschulischen Sprachförderung initiiert, die sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich angesiedelt sind.

Im Elementarbereich zielen die Bestrebungen langfristig darauf, Konzepte zur Qualitätssteigerung von Bildung und Erziehung im Kindergarten zu verankern (BSFSJ 2003). Besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei insbesondere jene Bildungsprozesse, die auf die Sprach- und Sprechfähigkeit von Kindern zielen. Die im Kontext der vorschulischen Sprachförderung von Schulseite initiierten Maßnahmen wie das niedersächsische Projekt „Fit in Deutsch“ oder das Berliner Pendant „Bärenstark“ zielen demgegenüber kurzfristig darauf, die Probleme, die sich aus den Sprachschwierigkeiten der Kinder für den Ablauf des Unterrichts in den ersten Klassen ergeben, abzumildern. Aussagen über den langfristigen Erfolg vorschulischer Sprachfördermaßnahmen sind derzeit kaum möglich, zum einen besuchen die in der letzten Zeit geförderten Kinder noch die ersten beiden Grundschulklassen, zum anderen findet eine systematische Forschung zu den Effekten der vorschulischen Sprachförderung bisher nur in Ausnahmefällen und auf Initiative einzelner Forscher/innen statt. Eine von den einzelnen Bundesländern initiierte langfristige Evaluation der Erfolge

fehlt bisher völlig. Von den Ergebnissen, die im Zeitraum der halbjährlichen vorschulischen Sprachförderung erzielt wurden, kann bisher lediglich auf der Grundlage der Evaluation des niedersächsischen Pilotprojektes „Fit in Deutsch“ (Koch 2003) berichtet werden.

## **1. Das niedersächsische Projekt: „Fit in Deutsch“**

Im Rahmen des niedersächsischen Pilotprojekts „Fit in Deutsch“, erprobten im Schuljahr 2002/03 20 Grundschulen ein Verfahren, das den Sprachstand der Kinder in Deutsch feststellte. Von den insgesamt 1.557 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. 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. Das Projekt wurde in der Pilotphase von Juli 2002 bis August 2003 wissenschaftlich durch das Pädagogische Seminar der Georg-August-Universität Göttingen begleitet, ein Abschlussbericht hierüber liegt mittlerweile vor (Koch 2003). Im Schuljahr 2003/04 nahmen ca. 10.008 Kinder an den Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung teil. Die Sprachstandsfeststellungsverfahren im September 2003 haben dabei in allen Bezirken 84.703 Kinder durchlaufen, davon hatten 970 keine Kenntnisse in der deutschen Sprache. Bei 9.038 Kindern wurden für den Schulbesuch unzureichende Deutschkenntnisse festgestellt.

Um entscheiden zu können, welche Kinder an der Sprachförderung teilnehmen, wurden im Rahmen des Projektes „Fit in Deutsch“ die zukünftigen Erstklässler zehn Monate vor der Einschulung auf ihre deutschen Sprachkenntnisse hin überprüft. Das Verfahren selbst ist kein normierter und standardisierter Test, sondern ein informelles Screening-Verfahren, das vor allem auf eine praktische und einfache Durchführung angelegt ist. Auf eine testtheoretische Fundierung wurde bisher verzichtet. In den Expertisen Fried (2004) und Ehlich u.a. (2004) wird das niedersächsische Verfahren wegen seiner mangelnden Reliabilität und Validität kritisiert.

In seiner konkreten Ausführung umfasst das 30-minütige Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes fünf Teile<sup>1</sup>. Es beginnt mit einem Elterngespräch, in dem einige grundlegende Informationen zur bisherigen Sprachentwicklung des Kindes eingeholt werden. In einem Gespräch mit dem Kind lassen sich erste Einschätzungen über den aktiven Wortschatz ableiten. Der passive Wortschatz wird im Folgenden dadurch überprüft, dass 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 Lehrerin 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 aktive Äußerungen des Kindes. Hier werden ihm farbige „Was-ist-falsch-Bildkarten“

---

1 Das Verfahren ist abrufbar unter:

<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=946>, (Stichwort „Schulbereich“)

(z.B. Hund mit Sonnenbrille) vorgelegt und seine spontanen Äußerungen hierzu protokolliert. Eine Sprachförderung gilt als notwendig, wenn die Kinder in zwei von drei Überprüfungsteilen die Anforderung nicht erfüllen.

Die Sprachförderung selbst beginnt jeweils am 1. Februar und endet mit Beginn der Sommerferien. Jedem für die Sprachförderung vorgeschlagenem Kind stehen dabei eineinhalb Stunden Förderzeit pro Woche zur Verfügung. In der Regel werden die Kinder mehrfach in der Woche in Gruppen von zwei bis sechs Kindern im Kindergarten oder in der Schule gefördert, die Förderung selbst wird von den Lehrerinnen der entsprechenden Grundschulen durchgeführt. Für die Ausgestaltung des Unterrichts liegen didaktisch-methodische Empfehlungen vor. Thematisch stehen Wortschatzarbeit und Grammatikübungen im Vordergrund. Aus der Evaluation der Pilotphase ging hervor, dass die Umsetzung der entsprechenden Einheiten kindgerecht erfolgt (Koch 2003, S. 28f). Lieder, Klopfspiele, Partner- und Einzelarbeit und vor allem Memory- und Lotospiele sorgen für ein spielerisches, kindgerechtes Lernen und altersangemessenes Üben. Neben dem Ausbau des Wortschatzes werden auch soziale Verhaltensweisen und Rituale eingeübt, die für den zukünftigen Schulalltag wichtig sind (z.B. melden, bevor man spricht, still sitzen im Kreis und den anderen zuhören).

## **2. Erreichte Lernfortschritte**

Bei der Überprüfung der erreichten Lernfortschritte der Kinder besteht das Problem darin, dass das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes nicht als standardisierter Test, sondern als informelles Screening-Verfahren angelegt ist und somit eine zweite Testung keine Aussagen über die Fortschritte geben kann. Um in der Pilotphase 2002/03 die erreichten Lernfortschritte dennoch zu dokumentieren, wurde ein Fragebogen an die mit der vorschulischen Sprachförderung betrauten Lehrerinnen (N=28) verschickt, der den Kompetenzzuwachs eines jeden Kindes dokumentieren sollte. Neben allgemeinen Rahmendaten (Ort der Förderung, Geschlecht und Herkunft des Kindes), interessierte hinsichtlich der Sprachentwicklung, welche Fortschritte im Bereich des passiven Wortschatzes, des Verständnisses von einfachen Satzreihen mit Präpositionen, der komplexen Handlungsanweisungen und der freien Äußerungen erreicht wurden. Damit wurden bei der Dokumentation der Lernfortschritte durch die Lehrerinnen jene Bereiche erhoben, die auch im Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes abgefragt und die in der Förderung besonders trainiert wurden. Bei den folgenden Ergebnissen handelt es sich deswegen lediglich um die subjektiven Einschätzungen der Lehrerinnen und nicht um durch Testverfahren objektivierbare Daten.<sup>2</sup> In die Auswertung einbezogen wurden jene Schulen, die bis August 2003 ihre Rückmeldungen abgegeben haben. Die Stichprobe bezieht sich auf 452 Kinder und damit auf 81% der gesamten Pilotgruppe. 15% der Kinder waren deutsche Muttersprachler.

Aus Sicht der Lehrerinnen machten 92% der Kinder im Halbjahr der Förderung Fortschritte, 8% hingegen nicht. Fragt man weiterhin danach, in welchen Bereichen diese Fortschritte hauptsächlich erzielt wurden, dann zeigt sich, dass

---

<sup>2</sup> Ob und ggf. welche Rückmeldeverfahren bei der landesweiten Umsetzung im Schuljahr 2003/04 zur Anwendung kamen, entzieht sich der Kenntnis der Autorin.

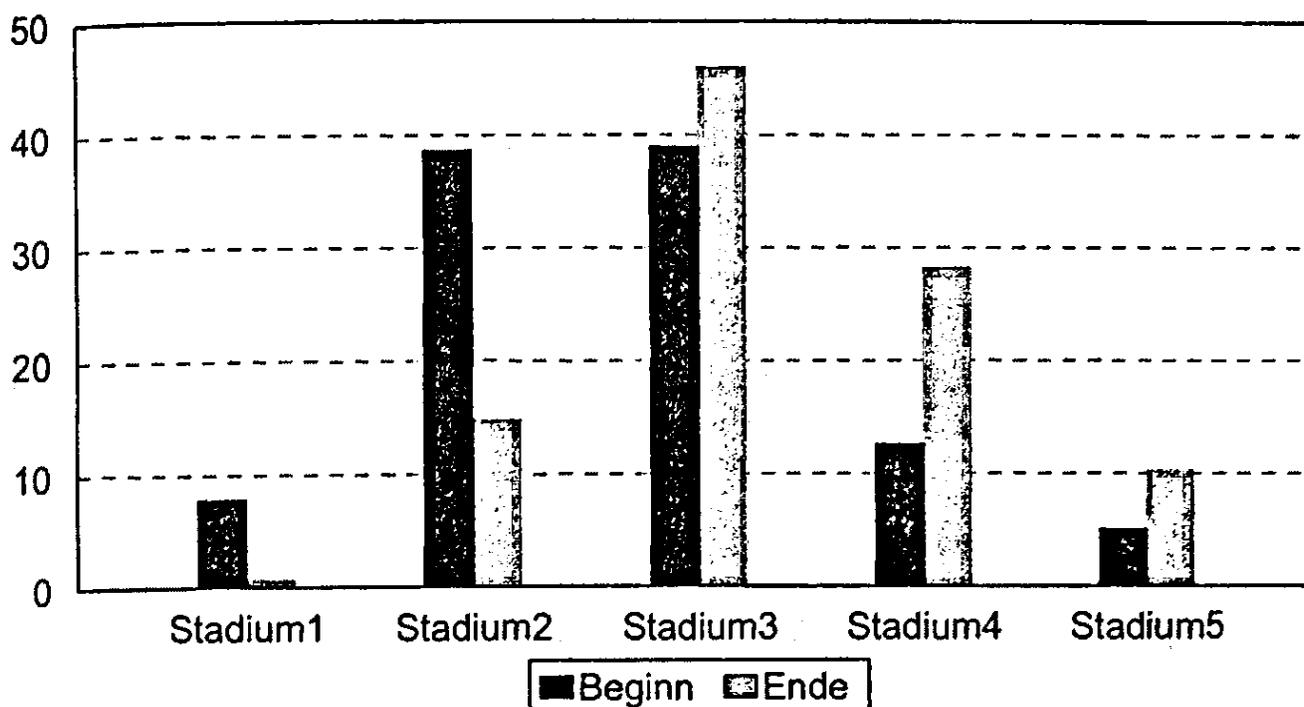
die weitaus meisten Kinder nach Einschätzung der sie unterrichtenden Lehrerinnen in allen vier Bereichen Fortschritte gemacht haben. Hinsichtlich des passiven Wortschatzes, der freien Äußerungen und des Verständnisses von komplexen Satzreihen erzielten über 80% der Kinder Fortschritte, bezogen auf die Fähigkeit, einfache Satzreihen mit Präpositionen verwenden zu können, erzielten 63% der Kinder Fortschritte. Die entsprechende Auswertung des Verfahrens zur Feststellung des Sprachstandes zeigte, 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 und im Bereich der freien Äußerungen. Vergleicht man nun die Lernfortschritte mit den Ausgangslagen zu Beginn, dann stellt man fest, dass die Zuwächse aus Sicht der Lehrerinnen zum einen in jenen Bereichen erfolgten, in denen bereits Kompetenzen vorhanden waren (passiver Wortschatz, Handlungsanweisungen) und zum anderen den Bereich der freien Äußerungen betreffen. Hier scheint die Sprachpraxis in der Förderung und das hiermit einhergehende Training, zumindest aus Sicht der Lehrerinnen, Erfolge gezeigt zu haben.

Ein gegenüber der subjektiven Einschätzung der Lehrerinnen etwas verlässlicherer Referenzpunkt für die Feststellung der Lernfortschritte ist die Einteilung der Kinder in Sprachstadien, die zu Beginn und am Ende der Sprachförderung erfolgte. Die Einteilung selbst wurde durch die Lehrerinnen vorgenommen, sie orientierten sich dabei an folgendem Modell (Glumpler/Apeltauer 1997, S. 13):

- 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.

Hier zeigt sich, 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

Abb. 1: Anteile der Sprachstadien zu Beginn und am Ende der Förderung – in Prozent



nur noch 0,7%. In Stadium 2 befanden sich am Anfang der Förderung 39% , 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 auf 28% am Ende des Förderzeitraumes. In Stadium 5 verdoppelte sich der Anteil von 5% zu Beginn auf 10% der Kinder am Ende. Auffällig ist hier, dass diese Gruppe zu Beginn der Sprachförderung nur aus deutschen Muttersprachlern bestand. Am Ende der Sprachförderung zeigte sich, dass auch ein gewisser Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund dieses Stadium erreicht hatte. Der Erfolg der Sprachförderung zeigt sich jedoch vor allem darin, dass zu Beginn der Förderzeit die Hälfte der Kinder noch nicht Stadium 3 erreicht hatte, sich am Ende der Förderung aber 85% der Förderkinder auf diesem Niveau befanden.

### 3. Förderziel erreicht?

Die Frage, ob vorschulische Sprachfördermaßnahmen das Verständnis der deutschen Sprache fördern, kann demnach mit ja beantwortet werden. Die meisten Kinder der Stichprobe können sich nach einem halben Jahr der Förderung 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, sie auch in der ersten Klasse und darüber hinaus gezielt und intensiv zu fördern. Erfolgt dies nicht, waren die Anstrengungen in der vorschulischen Sprachförderung umsonst. In Zukunft scheint es zudem dringend notwendig, valide Daten über die schulische Entwicklung der Sprachförderkinder bis zum Ende der Grundschulzeit zu generieren. Weitgehend ungeklärt ist bisher, wie die geförderten (Migranten-)Kinder 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 werden. 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. Ein erster Versuch in diese Richtung wird mit dem Göttinger Projekt „Effekte vorschulischer Sprachförderung vor dem Hintergrund institutioneller Unterstützungsleistungen“ unternommen.

Um den Erfolg vorschulischer Sprachfördermaßnahmen langfristig zu sichern, sollte sich diese Sprachförderung nicht nur auf den Bereich der Schule beziehen, sondern auch andere Orte der Sprachförderung berücksichtigen.

## **4. Weitere Orte der vorschulischen Sprachförderung**

### *4.1 Die Familie*

Die Familie ist der Ort, an der die Sprachentwicklung der Kinder beginnt. Hier findet Sprachförderung statt, lange bevor die Kinder eine vorschulische Einrichtung besuchen. Der im Elternhaus praktizierte Umgang mit Sprache und die entsprechende Eltern-Kind-Interaktion, (Miteinandersprechen, Geschichtenerzählen, Vorlesen oder Anschauen von Bilderbüchern), legt die konzeptuelle Grundlage, auf der das Sprachlernen und später auch das Lesenlernen leichter fällt. Die literale Umgebung im Elternhaus ist ein wichtiger Prädiktor für die spätere Wortschatzentwicklung, und die sprachliche Umgebung fördert sprachlich-kognitives Wissen, das die Leseerwerbssituation in der Schule erleichtert. „Literalität im Elternhaus führt zu dem Bewusstsein, dass Gedrucktes sinnhaft ist, mündliche und schriftliche Sprache nicht dasselbe sind (Ehlers 2001, S. 48). Die sprachlichen Ressourcen in unterschiedlichen Herkunftsmilieus sind dabei ungleich verteilt und in Zukunft wird eine große Herausforderung darin liegen, pädagogische Programme zu installieren, die die Spracherwerbssituation in bestimmten Familienmilieus verbessert. Als Beispiele hierfür seien nur das aus Israel stammende Hippy-Konzept (Home Instruction Programm für Preschool Youngsters) (Franzmann 2002, S.182f), das niederländische Projekt Opstapje (Manstetten / Sann / Thrum 2004) oder das amerikanische Head-Start Programm (Washington / Oyemade / Ura 1995, Opp / Fingerele 2000) erwähnt, die Sprach- und Leseförderung in den Familien betreiben.

### *4.2 Der Kindergarten*

Ein weiterer Ort der Sprachförderung ist der Kindergarten. Auch wenn die institutionelle Vorschulerziehung für Kinder unter sechs Jahren keine Pflicht ist, wird doch der Besuch einer vorschulischen Einrichtung zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Mittlerweile besuchen ca. 75% der Vierjährigen einen Kindergarten. Unter Bildungsgesichtspunkten ist dies dringend notwendig, denn der Besuch eines Kindergartens ist ein wichtiger Prädiktor für den späteren Schulerfolg eines Kindes. Die Bildungsleistung des Kindergartens wird in letzter Zeit allerdings stark hinterfragt (Elschenbroich 2001). Da die Einrichtungen selbst sehr unterschiedlich arbeiten, lässt sich diese Einschätzung nicht pauschalisieren, dennoch kann konstatiert werden, dass sich der Bildungsbegriff des Kindergartens aus Sicht vieler Erzieher/innen deutlich von schulischer Wissensvermittlung abgrenzen lässt.

Im Feld der vorschulischen Sprachförderung hat diese Einstellung lange den Habitus befördert, dass es nicht die spezifische Aufgabe des Kindergartens sei, systematische Sprachförderung zu betreiben, sondern diese Sprachförderung quasi en passant erfolge. Dies hatte zur Folge, dass kaum darauf geachtet wurde, dass Kinder über jene Basisfertigkeiten verfügen, die sie brauchen, um sich später die Schriftsprache erfolgreich aneignen zu können. Dabei lassen sich drei Ansätze unterscheiden:

- Systematische Sprachbeobachtung und -förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache,
- Teilleistungsförderung sprachlicher Störungen basierend auf psychologischen und sprachheilpädagogischen Konzepten (z.B. Förderung der phonologischen Bewusstheit),
- Ansätze einer frühen Fremdsprachenförderung.

Wie erfolgreich diese Ansätze in Zukunft sein werden, wird davon abhängen, ob es gelingt, sie konzeptionell und praktisch in den Kindergartenalltag einzubinden.

## 5. Zukünftige Aufgaben

Langfristige Erfolge in der vorschulischen Sprachförderung werden sicher nur dann erzielt werden, wenn die Förderung in der Schule durch weitere Maßnahmen flankiert werden: Zunächst gilt es, die Sprachförderung in den Familien durch Präventionsstrategien zu verankern, wobei das Know-how der freien Träger gefordert ist. In den Kindertagesstätten müsste die Sprachförderung für alle Kinder konzeptionell verankert werden. Dies erfordert eine bessere Qualifizierung der Erzieherinnen und eine Aufwertung ihrer Arbeit. Damit bleiben finanzielle Belastungen für die Kommunen nicht aus. Um in Zukunft im Bildungsbereich wieder wettbewerbsfähig zu werden, kommt es darauf an, auch weiterhin vorschulische Sprachfördermaßnahmen anzubieten. Diese müssen dabei allerdings sinnvoll in die jeweiligen Sprachförderkonzepte der Schulen eingepasst werden. Hierzu sind zielgerichtet Konzeptionen erforderlich, in denen die Lernfortschritte kontinuierlich überprüft werden. Trotz allgemeiner Finanzknappheit ist es notwendig, konstruktive und pädagogisch anspruchsvolle Konzepte zu entwickeln und zu erproben. 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 oder in den Kindergarten gehen.

## Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2003: Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlag

Deutscher Bildungsrat 1972: Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Verlag.

Deutsches PISA-Konsortium 2001: PISA 2001. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Dinkel, Reiner H.; Uwe Lebok Marc Luy 1999: Die Bildungsbeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Lüttinger, Paul (Hg.): Sozialstrukturanalysen mit dem Mikrozensus. Mannheim: ZUMA, S. 354-375

Ehlers, Swantje 2001: Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In: Sigrun Richter, Michael Hug: Ergebnisse psychologischer und soziologischer Forschung –

- Impulse für die Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 44-61
- Ehlich, Konrad u.a. 2004: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. München: noch nicht veröffentlicht
- Elschenbroich, Donata 2001: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann
- Franzmann, Bodo 2002: Sprach- und elementare Leseförderung in Familien und Familienbildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Fried, Lilian 2004: Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergarten und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung. Abrufbar unter: [http://cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf) [11.11.04]
- Glumpler, Edith; Ernst Apeltauer 1997: Ausländische Kinder lernen Deutsch. Berlin: Cornelsen-Verlag
- Gogolin, Ingrid; Ute Neumann; Lutz Reuter 1998: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 5, S. 663-678
- Herwartz-Emden, Leonie 2003: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 661-709
- Koch, Katja 2003: „Fit in Deutsch“ – Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Abschlussbericht der Pilotphase. Göttingen 2003. Abrufbar unter <http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf> [11.11.2004]
- Leschek, Wolfgang 2002: Ausbildung junger Ausländer in Deutschland: Rückschritte bei der Berufsausbildung. In: DIW-Wochenbericht 27/2002. Abrufbar unter: [www.diw.de/deutsch/publikationen/wochenberichte/docs/02-27-2.html](http://www.diw.de/deutsch/publikationen/wochenberichte/docs/02-27-2.html). [28.08.2004]
- Manstetten, Astrid; Alexandra Sann, Kathrin Thrum (Hg.) 2004: Opstapje – Schritt für Schritt. Vorstellung des Modellprogramms und der wissenschaftlichen Begleitung. München: DJI
- Opp, Günther; Michael Fingerle 2000: Risiko und Resilienz in der frühen Kindheit am Beispiel von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien: amerikanische Erfahrungen mit Head Start. In: Hans Weiß (Hg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München: Reinhardt, S. 164-174
- Washington, Valora; Bailey Oyemade, Jean Ura 1995: Project Head Start. Models and strategies for the twenty-first century. New York, NY: Garland

*Katja Koch*, geb.1970, Dr. phil., Geschichte, Deutsch, Lehramt an Gymnasien; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, Anschrift: Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen  
Email: [kkoch@uni-goettingen.de](mailto:kkoch@uni-goettingen.de)