

Abschlussarbeit

zur Erlangung der Magistra Artium

im Fachbereich Neuere Philologien

der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Institut für Deutsche Sprache und Literatur I

Thema:

**Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund vor dem
Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule am Beispiel der
hessischen Vorlaufkurse**

1. Gutachterin: Prof. Dr. Petra Schulz

2. Gutachterin: Prof. Dr. Helga Kelle

vorgelegt von: Barbara Voet Cornelli

aus: Cloppenburg

Einreichungsdatum: 29.9.2008

GLIEDERUNG

1	EINLEITUNG	4
2	SPRACHWISSENSCHAFTLICHE THEORIEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM FRÜHKINDLICHEN SPRACHERWERB	8
2.1	Erwerbstypen	9
2.2	Der Erstspracherwerb bis zur Einschulung	10
2.2.1	Ebenen des Spracherwerbs	10
2.2.2	Satzbau und Verbstellung im Deutschen	11
2.2.3	Meilensteine der morphosyntaktischen Entwicklung im Erstspracherwerb	12
2.2.4	Variation im Spracherwerb	14
2.2.5	Verbleibende Erwerbaufgaben im Vor- und Grundschulalter	16
2.3	Ein Sonderfall des Erstspracherwerbs: Der doppelte Erstspracherwerb	17
2.4	Der Zweitspracherwerb	18
2.4.1	Der späte Zweitspracherwerb	18
2.4.2	Der frühe Zweitspracherwerb	19
2.5	Erwerbsstrategien und Übergangsphänomene der Lernaltersprachen	22
2.6	Einflussfaktoren auf Verlauf und Erfolg des Zweitspracherwerbs	28
2.6.1	Altersfaktor(-en)	29
2.6.2	Qualität und Quantität des Inputs	31
2.6.3	Soziale Rahmenbedingungen	32
2.6.4	Eigenheiten der Zielsprache	34
2.7	Zusammenfassung und erstes Fazit: Der frühe Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund als eigenständiger Erwerbstyp	38
3	DER ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE AUS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE	40
3.1	Der Begriff des Übergangs	41
3.2	Die institutionelle Perspektive: Der Übergang in die Grundschule	42
3.2.1	Strukturelle und juristische Grundlagen	42
3.2.2	Kindliche Voraussetzungen und schulische Anforderungen: Schulfähigkeit und Schuleingangsdagnostik	42
3.2.3	Pädagogische und institutionelle Ansätze zur Unterstützung des Übergangs	44
3.3	Die soziologische Perspektive: Ein Schulkind werden bzw. Eltern eines Schulkindes werden	45
3.4	Die subjektive Perspektive: Der Übergang in die Grundschule als individuelle Entwicklungsaufgabe	46

3.5	Zusammenfassung und zweites Fazit: Der Übergang in die Grundschule als besondere Herausforderung für Familien mit Migrationshintergrund	48
4	SPRACHERWERBSTHEORETISCHE IMPLIKATIONEN FÜR DIE SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK UND -FÖRDERUNG IM VORSCHULALTER	49
4.1	Sprachstandsdiagnostik als Voraussetzung für Förderentscheidungen	49
4.1.1	Art und Zielsetzung verschiedener Verfahren	49
4.1.2	Probleme der Sprachstandsdiagnostik und Anforderungen aus linguistischer Sicht	50
4.2	Ausgewählte Aspekte der vorschulischen Sprachförderung	53
4.3	Zusammenfassung und drittes Fazit: Vorschulische Sprachstandsdiagnose und -förderung aus sprachwissenschaftlicher Perspektive	55
5	VORSCHULISCHE SPRACHFÖRDERUNG IN DER PRAXIS: DIE VORLAUFKURSE IN HESSEN	55
5.1	Konzeptionelle Grundlagen der Vorlaufkurse	55
5.1.1	Entstehungsgeschichte und Ziele	55
5.1.2	Organisation und Umsetzung	56
5.1.3	Vorlaufkurse in Zahlen; Erfolg und Kritik	58
5.2	Empirische Fallstudien zu Konzept und Durchführung der Vorlaufkurse an vier Schulen im Raum Frankfurt am Main	60
5.2.1	Methodenreflexion	60
5.2.1.1	Datenerhebung	60
5.2.1.2	Dokumentation und Transkription	64
5.2.1.3	Analyse und Auswertung	65
5.2.2	Die vier teilnehmenden Schulen	66
5.2.2.1	Portrait 1: Grundschule im dörflichen Umland	66
5.2.2.2	Portrait 2: Grundschule in Stadtrandlage	66
5.2.2.3	Portrait 3: Grundschule in einem innenstädtischen Bezirk	67
5.2.2.4	Portrait 4: Grundschule in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf	68
5.2.3	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	69
5.2.3.1	Das schulinterne Überprüfungsverfahren	69
5.2.3.2	Der Entscheidungsprozess	74
5.2.3.3	Die ausschlaggebenden Kriterien	76
5.2.3.4	Förderkonzepte und Ziele	83
5.2.3.5	Entwicklungsdokumentation und der Übergang in das Schulsystem	95
5.2.3.6	Auswahl, Qualifikation und Motivation der Lehrkräfte	97
5.2.3.7	Stellenwert und Ausrichtung der Elternarbeit	100

5.2.3.8	Institutionelle Verankerung: Zuständigkeiten, Konflikte und Lösungsansätze	102
5.2.3.9	Kontinuität der Förderung	106
5.3	Zusammenfassung und viertes Fazit: Konzept und Umsetzung der Vorlaufkurse – eine Bestandsaufnahme	107
6	DISKUSSION UND AUSBLICK: SPRACHFÖRDERUNG IN HESSISCHEN VORLAUFKURSEN IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN LINGUISTISCHEN ANFORDERUNGEN UND BILDUNGSPOLITISCHEN ENTSCHEIDUNGEN – EIN ERFOLGSMODELL?	111
7	LITERATUR	117
8	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	126
9	ANHANG	127
• I	Anschreiben an die Schulen	128
• II	Kurzfragebogen für die Schulen bzw. Vorlaufkurslehrer	130
• III	Protokoll eines Hospitationsbesuchs (exemplarisch)	132
• IV	Interviewleitfaden	136
• V	Transkript eines Interviews (exemplarisch)	138
• VI	Postskriptum zum Interview (exemplarisch)	153
• VII	Rechtsverbindliche Erklärung	154
• VIII	Lebenslauf	155

1 EINLEITUNG

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Einwanderungsland. Daran wird sich allen Prognosen nach auch in der Zukunft nichts ändern. Etwa ein Fünftel der heutigen Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund (vgl. BAUSCH 2008, o. S.). Zuwanderung und Mehrsprachigkeit gehören seit Jahrzehnten zur Realität in unserer Gesellschaft - auch für die vorschulischen und schulischen Bildungsinstitutionen. Geschätzte¹ 26% der Schülerinnen und Schüler² an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland sind selbst zugewandert oder stammen aus Familien, von denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist. Allein in Hessen haben heute circa 40% der Kinder im Alter zwischen 0 und 6 Jahren einen Migrationshintergrund, von den im Jahr 2006 Neugeborenen in der Stadt Frankfurt am Main sind es sogar mehr als 60% (vgl. ebd.). Auf welche statistischen Fakten oder offiziellen Schätzungen man sich auch beruft, Rückschlüsse auf die Sprachwahl und das Sprachverhalten in den zahlreichen Familien mit Migrationshintergrund bleiben in jedem Fall vage, da die diesbezüglichen Möglichkeiten vielfältig sind.³ Jedenfalls ist davon auszugehen, dass ein erheblicher Teil der in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund mit einer nichtdeutschen Erstsprache aufwächst.

Seit geraumer Zeit bemüht man sich deshalb in den Bildungsinstitutionen um die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Kinder mit Migrationhintergrund einerseits und um geeignete Maßnahmen zu ihrer Integration in das deutsche Schulsystem andererseits. Dennoch zeigen internationale Vergleichsstudien wie PISA, dass gerade letztere Bemühungen in Deutschland bislang nur begrenzten Erfolg haben, denn die Kinder mit Migrationshintergrund haben offensichtlich bis heute deutlich schlechtere Bildungschancen und -verläufe als ihre monolingualen deutschen Mitschüler. Dies wird insbesondere ihren unzureichenden Kompetenzen in der deutschen Sprache zugeschrieben (vgl. HKM 2002, 2).

Aus der Einsicht und Erkenntnis heraus, dass entgegen bisherigen Annahmen allein das frühe „Sprachbad“ im Kindergarten zum erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache oftmals nicht ausreicht, um fundierte Deutschkenntnisse zu erwerben, wird die Dringlichkeit von unterstützenden Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund heute kaum noch bestritten. Vor allem die im vorschulischen Bereich ansetzenden Maßnahmen zur Sprachstandsdiagnostik und -förderung sind in den Fokus der Bildungspolitik geraten. Eine Vielzahl von sprachfördernden Projekten wurde in den vergangenen Jahren vor allem in den Kinder-

¹ Die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund wird statistisch nicht erfasst. Durch die Neuregelung des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts zum 1.1.2000 lässt sich allein anhand der Staatsbürgerschaft heute nicht mehr ermitteln, ob die Eltern eines Kindes zugewandert sind. Das Merkmal Migrationshintergrund darf aus Datenschutzgründen nicht statistisch erhoben werden.

² Im Folgenden verwende ich maskuline Personenbezeichnungen generalisierend für beide Geschlechter.

³ In der PISA-Studie wurde deshalb nach dem Geburtsort der Getesteten und ihrer Eltern sowie konkret nach dem Sprachgebrauch in der Familie gefragt (vgl. GOGOLIN 2006, 37 f.).

gärten ins Leben gerufen (vgl. JAMPERT et al. 2007). Doch auch seitens der Schule, bzw. der Schulträger werden inzwischen Sprachförderangebote geschaffen, die noch vor der Einschulung das bis dahin Versäumte aufarbeiten helfen sollen, um dadurch zur Chancengleichheit der Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule beizutragen. Aus diesem Grund hat z. B. das Land Hessen flächendeckend sogenannte „Vorlaufkurse“ zur Sprachförderung im letzten Jahr vor der Einschulung eingerichtet, mit dem Ziel, den dort lebenden Kindern mit Migrationshintergrund zu besseren Startchancen zu verhelfen.

Um den Förderbedarf der Kinder zu ermitteln und damit Zuweisungsentscheidungen zu fördernden Maßnahmen zu begründen, werden in den Kindergärten und Schulen Auswahlverfahren unterschiedlicher Herkunft und Güte verwendet. Auch die eingesetzten Sprachförderkonzepte sind uneinheitlich. Sie wurden und werden oft von Pädagogen, Entwicklungspsychologen und Didaktikern aus der Praxis heraus, oder aber in Eigenregie entwickelt. BREDEL (2005) beschreibt den Markt für Förderangebote folgendermaßen: „Engagierte Lehrer und Lehrerinnen legen erfahrungsnahe Konzepte des sprachlichen Förderhandelns vor, die weitgehend von einer Augenscheindiagnostik bestimmt sind.“ (ebd., 77). Uneinigkeit besteht bei der Entwicklung der Förderkonzepte und Testinstrumente in vielen Fragen, vor allem aber hinsichtlich der theoretischen Grundlagen, des optimalen Förderalters, der Methoden, Inhalte und der Gestaltung geeigneter Rahmenbedingungen.

Obwohl die aktuelle linguistische Forschung zum Spracherwerb und speziell zum Zweitspracherwerb inzwischen umfangreiches theoretisches Grundlagenwissen und aufschlussreiche empirische Ergebnisse bereitstellt, sind bis heute offenbar wenige explizit linguistisch begründete Konzepte zur vorschulischen Sprachstandsdiagnose und -förderung entwickelt und erprobt worden. BREDEL führt hierzu aus: „Die theoretische und praktische Arbeit an Formen der Sprachstandsfeststellung wurde nur vereinzelt und unabhängig von sprachwissenschaftlichen und spracherwerbsbezogenen Erkenntnissen vorangetrieben.“ (ebd., 77).

In der vorliegenden Magisterhausarbeit möchte ich mich deshalb vor allem aus linguistischer Perspektive der Thematik der vorschulischen Sprachstandsdiagnostik und -förderung annehmen. Ziel dieser Arbeit ist es, zunächst aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die theoretischen Grundlagen einer vorschulischen Förderung in der Zweitsprache Deutsch zu erarbeiten und diese in einem zweiten Schritt auf die Analyse und Beurteilung eines Konzepts aus der Praxis – in diesem Fall die hessischen Vorlaufkurse – anzuwenden. In einer empirischen, qualitativen Studie möchte ich der Frage nachgehen, ob das Konzept und die praktische Umsetzung der hessischen Vorlaufkurse zur frühen Sprachförderung vor dem Hintergrund aktueller sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Ergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb begründet und begründbar ist.

Das Vorlaufkursmodell habe ich zum einen deshalb für meine Studie ausgewählt, weil die einzelnen durchführenden Schulen sich alle auf dasselbe zugrunde liegende Konzept des

Hessischen Kultusministeriums beziehen sollen, wodurch eine gewisse Vergleichbarkeit zu erwarten ist. Zum anderen unterscheidet sich dieses Modell durch die organisatorische und institutionelle Angliederung an die Schule und das Einschulungsverfahren grundlegend von allen anderen Sprachfördermaßnahmen im Vorschulalter. Die Begründungen und Auswirkungen dieser pädagogischen und institutionellen Rahmung, die damit verbundenen organisatorischen Entscheidungen und Anpassungen müssen für eine umfassende Beurteilung einer solchen Maßnahme mitgedacht und betrachtet werden. Deshalb interessiert mich über die Frage des Transfers von Wissen aus der linguistischen Theorie und Empirie in die Praxis hinaus auch die Frage, inwieweit die organisatorischen und institutionellen Aspekte des vorschulischen Förderkonzeptes „Hessische Vorlaufkurse“ der Effektivität der Maßnahme zuträglich oder hinderlich sein können.

Aus diesem Grund habe ich vier Schulen in Frankfurt und Umgebung besucht und auf der Basis von Unterrichtshospitationen und Interviews mit Lehrkräften und Schulleitern qualitative, einzelfallbezogene Daten über die Praxis der Vorlaufkurse an diesen Schulen erhoben. Der Fokus meiner Untersuchung lag auf den Verfahren und Kriterien zur Auswahl der Kursteilnehmer, der Konzipierung des Unterrichts und der Qualifikation der Lehrkräfte sowie der Gestaltung der Rahmenbedingungen insoweit, als sie für die Effektivität der Förderung relevant sein könnten. Die Ergebnisse dieser qualitativen Einzelfallstudien können selbstverständlich kein repräsentatives Bild des Modells „Vorlaufkurs“ abgeben. Angesichts der Komplexität dieses pädagogischen Arrangements und der unterschiedlichen Lösungsansätze in den einzelnen Schulen und angesichts der Tatsache, dass es meines Wissens bislang keine Ergebnisse zur Effektivität dieses immerhin seit 5 Jahren landesweit implementierten Förderprogramms gibt⁴, scheint mir die Absicht gerechtfertigt, einzelne Lösungsversuche aufzuzeigen und durch die detaillierte Analyse der vorgefundenen Praxis Fragestellungen bzw. Thesen zu entwickeln und Problembereiche aufzuzeigen.

Im Fokus des theoretischen Teils dieser Arbeit steht der frühe *ungesteuerte* Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindergartenalter, also vor Eintritt in die Schule. Der Begriff des Spracherwerbs bezieht sich deshalb immer nur auf die gesprochene Sprache (produktiv und rezeptiv). Aspekte des Schriftspracherwerbs werden nicht berührt. Auch werde ich mich in meinen Ausführungen auf die Darstellung der *ungestörten* Sprachentwicklung in der Zweitsprache beschränken. Des Weiteren beziehe ich mich im Wesentlichen auf den Erwerb der *Zweitsprache* und blende die weitere Entwicklung der vorhandenen Erstsprachen nach dem Einsetzen des Zweitspracherwerbs weitgehend aus, da diese je nach weiterer Förde-

⁴ Zur Zeit wird unter dem Titel „Schwerpunkt Sprache“ vom Transferzentrum für Neurowissenschaften (ZNL) mit Unterstützung der Metzlerstiftung und des Hessischen Kultusministeriums eine Langzeitstudie zur Effektivität der Förderung in Vorlaufkursen durchgeführt. Erste Ergebnisse sind für 2009/10 vorgesehen. Nähere Informationen unter: http://www.metzler.com/metzler/generator/metzler/de/Metzler-Stiftung/Resources/Brosch_C3_BCre_SP_Sprache.pdf und http://www.metzler.com/metzler/generator/metzler/de/Metzler-Stiftung/Resources/Praesentation_SP_Sprache_0308.pdf (zuletzt aufgerufen am 9. 9. 2008)

rung und kommunikativer Anforderung durch die Umgebung des Kindes sehr unterschiedlich verlaufen kann.⁵ Diese von mir vorgenommene Nichtberücksichtigung geschieht vor allem in Hinblick auf den Rahmen und die Fragestellung dieser Arbeit und soll nicht so interpretiert werden, dass eine mögliche parallele Förderung der Erstsprache abzulehnen wäre.⁶ Tatsache ist jedoch, dass der ganz überwiegende Teil der Kinder mit Migrationshintergrund nach wie vor ohne außerfamiliäre Förderung der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache Deutsch meistern muss. Ein fundiertes Konzept zur Deutschförderung sollte dementsprechend – im Hinblick auf die monolingual deutschen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen – unabhängig von der Förderung der Erstsprache erfolgreich sein können, d. h. das Erreichen eines erstsprachlichen Kompetenzniveaus in der Zweitsprache zum Ziel haben.

Für die grammatische Beschreibung beziehe ich mich in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen auf die Theorie der generativen Grammatik (vgl. GREWENDORF et al. 1989; STECHOW/STERNEFELD 1988), da zahlreiche in meiner Arbeit angeführte Studien ebenfalls auf diese zurückgreifen und insbesondere die damit verbundene Theorie der Universalgrammatik für die hier zu erarbeitenden theoretischen Grundlagen von Interesse ist. Diese Theorie muss ich aus Platzgründen als bekannt voraussetzen.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut. Nach der Einführung werde ich im Kapitel 2 den aktuellen Stand der Zweitspracherwerbsforschung unter Berücksichtigung sowohl theoretischer als auch empirischer Ergebnisse zusammenfassen. Dazu werde ich die verschiedenen Spracherwerbstypen des ein- und mehrsprachigen Spracherwerbs gegenüberstellen und durch diesen Vergleich die Besonderheiten des frühen Zweitspracherwerbs herausarbeiten. Neben dem Verlauf der Grammatikentwicklung werden hier auch typische Strategien zum Erwerb einer Sprache und die in diesem Zusammenhang möglicherweise auftretenden Übergangsphänomene der Lernaltersprachen Berücksichtigung finden, die für die adäquate Beurteilung des kindlichen Sprachstandes der Zweitsprachlerner von großer Bedeutung sind. Des Weiteren möchte ich die sprachwissenschaftliche Diskussion um die Einflussfaktoren auf den frühen Zweitspracherwerb skizzieren, da hier einige wesentliche Ursachen und Erklärungen für Erwerbsprobleme deutlich werden. Diese wiederum sind für die Entwicklung und Beurteilung von Förderansätzen von besonderer Relevanz. Im Kapitel 3 werde ich dann in eine erziehungswissenschaftliche Betrachtungsweise wechseln, um den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus institutioneller, soziologischer und subjektiver Perspek-

⁵ Nach heutigen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung sind für den *frühen* Erwerb einer Zweitsprache die Kompetenzen in der Erstsprache nicht entscheidend (entgegen den Annahmen sogenannter Schwellenmodelle, vgl. TRACY 2002, 13).

⁶ Aufgrund der Vielzahl der Herkunftssprachen in den meisten Kindergärten und Schulen bleiben diesbezügliche Ansätze aber immer auf die zahlenmäßig großen Sprachminderheiten und demzufolge oft auf städtische Ballungsgebiete beschränkt und können folglich höchstens einem Bruchteil der zweisprachigen Kinder zugute kommen. Allein in Frankfurt am Main gibt es Kinder aus mehr als 180 Nationen (Quelle: Stadt Frankfurt unter <http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=4110>, zuletzt aufgerufen am 22.9.08) mit vermutlich noch mehr verschiedenen Erstsprachen.

tive darzustellen. Hier soll vor allem die Bedeutung dieses normativen, institutionellen Übergangs – im regulären und im abweichenden Fall – für die kindliche Entwicklung aber auch für die Eltern herausgearbeitet werden. Daneben möchte ich die Diskussion um die Schuleingangsuntersuchung im Spannungsfeld zwischen kindlichen Voraussetzungen und schulischen Anforderungen, Selektions- und Förderabsichten zumindest anreißen. Dieser theoretische erziehungswissenschaftliche Hintergrund ist insbesondere für die Analyse und Beurteilung der organisatorischen Rahmenbedingungen und der institutionellen Zuordnung der Vorlaufkurse von Bedeutung. Im 4. Kapitel der Arbeit werde ich aus den zuvor skizzierten theoretischen Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung diejenigen auswählen, die für Fragen der Sprachstandsdiagnostik und -förderung von Bedeutung sind und daraus grundsätzliche Überlegungen und Anforderungen für diese beiden didaktischen Aufgabenfelder entwickeln. Das Modell und die Praxis der hessischen Vorlaufkurse stehen danach im Mittelpunkt des Kapitels 5. Nach einer Beschreibung der konzeptionellen Grundlagen dieser spezifischen Fördermaßnahme werde ich sodann die Methoden und vor allem die Ergebnisse meiner empirischen Studie vorstellen. Die Zusammenführung und Bewertung aller theoretischen Grundlagen und Perspektiven sowie der empirischen Ergebnisse unter der eingangs formulierten Fragestellung werde ich in der abschließenden Diskussion in Kapitel 6 vornehmen. Nach dem Literaturverzeichnis (Kapitel 7), und dem Abkürzungsverzeichnis (Kapitel 8) sind im Anhang unter Punkt 9 exemplarisch einige Dokumente und Unterlagen der empirischen Studie angefügt (der Brief an die Schulen, der Fragebogen, der Interviewleitfaden, Protokolle und Postskripte zu Hospitationen und Interviews), die mein methodisches Vorgehen in der empirischen Studie abbilden.

2 SPRACHWISSENSCHAFTLICHE THEORIEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM FRÜHKINDLICHEN SPRACHERWERB

Der Spracherwerb ist eine große Herausforderung für jeden Lerner und gilt zugleich als ein äußerst robuster Prozess, den jedes normal entwickelte Kind scheinbar mühelos und stets erfolgreich meistert, unabhängig von Intelligenz, sozialer Herkunft, Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. MEISEL 2007, 95) oder kulturell unterschiedlichen Erziehungspraktiken (vgl. TRACY 2007b, 69). Er vollzieht sich unter dem Zusammenwirken von internen Faktoren wie sprachspezifischen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und dem sprachlichen Input aus der Umgebung als externem Faktor. Das Kind erwirbt dabei rezeptive und produktive Sprachkompetenzen, erstere sind letzteren in der Regel überlegen, auch wenn es Ausnahmen gibt (vgl. SCHULZ et al. 2008, 18). Der Erwerbsverlauf folgt gleichförmigen, invarianten Entwicklungsmustern. Der Lernprozess ist intuitiver Natur, denn „das sprachliche Wissen, das der Mensch im Verlauf des Spracherwerbs ausbildet, bleibt in der Regel implizit, d. h. es ist nur

zu einem geringen Teil dem Bewusstsein zugänglich“ (TRACY 2002, 4). Der Erwerb der Sprache geht aber einher mit dem Aufbau metalinguistischen Wissens, mit dessen Hilfe die Kinder z. B. Selbstkorrekturen vornehmen und ihren Sprachgebrauch an die jeweilige Kommunikationssituation anpassen können.

2.1 Erwerbstypen

Man unterscheidet den *einsprachigen* bzw. *monolingualen Spracherwerb*, bei dem von Geburt an nur eine Sprache, die sogenannte *Erstsprache* (im Folgenden L1 genannt), erworben wird, von dem *zwei- und mehrsprachigen*⁷ bzw. *bilingualen Spracherwerb*, bei dem in der frühen Kindheit eine zweite Sprache (L2) gelernt wird. Je nach Erwerbsalter wird nochmals zwischen dem *doppelten* bzw. *simultanen Erstspracherwerb* (im Folgenden *2L1-Erwerb*) und dem *sukzessiven Zweitspracherwerb* differenziert. Findet der Erwerb zweier (oder mehrerer) Sprachen von Geburt an oder innerhalb der ersten zwei bis drei Lebensjahre⁸ statt, spricht man von einem doppeltem Spracherwerb, beginnt der Erwerb der Zweitsprache zeitlich versetzt – in der Regel wird hier ein Erwerbsbeginn nach dem dritten Lebensjahr angenommen (vgl. z. B. MÜLLER et al. 2007, 15 ff. oder ROTHWEILER 2007, 122) – handelt es sich um einen sukzessiven Erwerb. Von diesem L2-Erwerb, der auch den Erwerb erwachsener Lerner mit einschließt, unterscheidet man aufgrund neuerer Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung heute den *frühen L2-Erwerb* (fL2), der den Erwerbsbeginn im Alter zwischen 3 und 6 (bis spätestens 10) Jahren bezeichnet. Diese Altersgrenzen sind immer einer gewissen interindividuellen Variation unterworfen (vgl. TRACY 2007b, 87). Abgesehen von vielen übergreifenden Gemeinsamkeiten des Zweitspracherwerbs weist jeder dieser Erwerbstypen charakteristische Merkmale im qualitativen Verlauf und Endergebnis auf, durch die er sich von den anderen Typen deutlich unterscheidet. Auf die Diskussion zu diesem sogenannten *Altersfaktor* im Spracherwerb werde ich unter Punkt 2.6.1 näher eingehen. Die Differenzierung nach dem Alter bei Erwerbsbeginn ist auch für die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung zentral.

Zur Differenzierung der Erwerbstypen ist an diese Stelle noch auf die Unterscheidung zwischen *gesteuertem* und *ungesteuertem* Spracherwerb hinzuweisen. Während der erste sich auf den Erwerb durch formale Unterweisung im Unterricht bezieht (z. B. zum Erlernen einer Fremdsprache, die nicht Umgebungssprache ist), vollzieht sich letzterer in einer natürlichen Sprachumgebung ohne Instruktion. In der vorliegenden Arbeit soll es vor allem um den *ungesteuerten frühen L2-Erwerb* (fL2) und hier insbesondere um diejenigen Kinder gehen, die

⁷ Im Folgenden werde ich die Begriffe zweisprachig und mehrsprachig synonym verwenden, da sie sich vom Erwerbstyp nicht unterscheiden.

⁸ In diesem Punkt unterscheiden sich die Definitionen in der Literatur. „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wissen wir noch nicht, wo die Grenze zwischen dem bilingualen und doppelten Erstspracherwerb und dem sukzessiven Zweitspracherwerb verläuft.“ (THOMA/TRACY 2007, 76)

im Alter zwischen 3 und 6 Jahren erstmals in nennenswerten Kontakt mit der deutschen Sprachen kommen. Es handelt sich um die große Gruppe der sogenannten *Kinder mit Migrationshintergrund*, die vorwiegend in Deutschland geboren sind, in der Familie ihre Erstsprache erwerben und zumeist mit Eintritt in den Kindergarten mit dem Zweitspracherwerb im Deutschen beginnen.

Zum Verständnis der Eigenheiten des L2-Erwerbs werde ich im Folgenden zunächst einen kurzen Überblick über den Erstspracherwerb geben.

2.2 Der Erstspracherwerb bis zur Einschulung

2.2.1 Ebenen des Spracherwerbs

Die Sprache ist ein komplexes, vielschichtiges System. Ihr Erwerb vollzieht sich auf mehreren Ebenen, nicht immer parallel, nicht immer linear und ist folglich ein ebenfalls komplexer Prozess. Die einzelnen Strukturebenen der gesprochenen Sprache sind die *Phonologie*, die die Lautbildung und -zuordnung umfasst, das *Lexikon*, das die einzelnen Wortstämme beinhaltet, die *Syntax*, die die Struktur von Sätzen regelt, die *Morphologie*, deren Regeln bei der Bildung der Wörter und der Markierung grammatischer Merkmale am Wort befolgt werden, die *Pragmatik*, welche die angemessene Verwendung von Sprache im Diskurs steuert, und die *Semantik*, die die Bedeutung von Wörtern und Sätzen beinhaltet. Morphologie und Syntax, sowie ihre Schnittstelle, die Morphosyntax werden auch als *Grammatik* bezeichnet.

In meinen Ausführungen zur Beschreibung des Spracherwerbs werde ich mich vor allem auf den Erwerb der Grammatik, also auf formal-strukturelle Aspekte von Sprache, konzentrieren und daneben die Wortschatzentwicklung insoweit berücksichtigen, als sie für die syntaktische Entwicklung relevant ist. Diese Auswahl ist keineswegs willkürlich getroffen, sondern lässt sich in mehrfacher Hinsicht begründen. Grundsätzlich ist die Grammatik ein ganz entscheidender Aspekt der menschlichen Sprachen, durch den sie sich von anderen Kommunikationssystemen unterscheiden (vgl. MEISEL 2007, 94). Des Weiteren, und das ist in dem hier besprochenen Zusammenhang entscheidend, hat die Grammatik in der sprachlichen Entwicklung eine Schlüsselfunktion inne. Sie ist einerseits eng an den Aufbau des Lexikons gebunden (vgl. GRIESSHABER 2006, 43) und stellt andererseits die Voraussetzung für die Ausdifferenzierung der semantischen und pragmatischen Kompetenzen dar. Zugleich ist sie ein Indikator für morphosyntaktische Entwicklungszusammenhänge und zugrunde liegende Prozesse und „ist in funktionaler Weise mit der Verfügbarkeit oder (Noch-) Nichtverfügbarkeit bestimmter Mittel verbunden.“ (ebd., 43). Auch ist die Grammatik mehr als andere Sprachbereiche einem gleichförmigen Erwerbsmuster unterworfen. Vor allem die Wortstellung lässt zudem schon in einem ganz frühen Stadium Aussagen über den Erwerb der Satzstrukturen zu. Nicht zuletzt deshalb gehört die Morphosyntax, vor allem die Stellung des Verbs im Satz und seine morphologische Markierung, zu den am besten untersuchten Bereichen des kind-

lichen Spracherwerbs, die einen Vergleich verschiedener Erwerbsverläufe ermöglichen (vgl. TRACY 2007b, 69). Ihr kommt eine bedeutende Rolle in der Sprachentwicklung und -diagnostik zu. Des Weiteren bereitet der Erwerb der Grammatik den Lernern einer Zweitsprache oftmals besondere Schwierigkeiten (vgl. JEUK 2007, 110) und – dies ist für die hier verfolgte Fragestellung relevant – diese Schwierigkeiten des Grammatikerwerbs nehmen mit steigendem Erwerbsalter zu. Das Alter bei Erwerbsbeginn hat offensichtlich einen Einfluss insbesondere auf den Verlauf und den erreichbaren Endzustand der Grammatikentwicklung (vgl. MEISEL 2007, 94).

Insofern bezieht sich die oben angeführte Unterscheidung von Erwerbstypen nach Alter insbesondere auf die – hinlänglich untersuchten – Unterschiede im Grammatikerwerb. Die Entwicklung der anderen Sprachebenen werde ich an verschiedenen Stellen mit einbeziehen, sofern sie für die Grammatikentwicklung relevant sind.

2.2.2 Satzbau und Verbstellung im Deutschen

Charakteristisch für den Satzaufbau im Deutschen ist die Satzklammer, die zwei Verbpositionen für das finite und das nicht-finite Verb vorsieht (siehe Abb. 1). Im Hauptsatz befindet sich das finite Verb an zweiter Stelle (V2-Stellung) im Satz, d. h. in der linken Satzklammer (LSK) (siehe Beispiel 1 – 4), während die möglichen infiniten Teile des Verbs, also Partizipien und Infinitive (3 und 4), aber auch abtrennbare Verbpartikel (2), in die rechte Satzklammer (RSK) gehören. Das Vorfeld kann entweder durch das Subjekt besetzt werden (*Subjekt-Verb-Objekt-Abfolge*, kurz: SVO) (1), aber auch beispielsweise durch Adverbien bzw. adverbiale Bestimmungen (4) oder W-Wörter in Interrogativsätzen (6). In diesen Fällen wird das Subjekt durch Inversion in das Mittelfeld verschoben, um die V2-Position des Verbs zu erhalten (*Subjekt-Verb-Inversion*). In Nebensätzen wird die linke Satzklammer durch eine einleitende Konjunktion wie *weil* oder *wenn* besetzt, oder aber durch einen Komplementierer wie *dass* und *ob* (7). In beiden Fällen wird die Distanzstellung des Verbs aufgehoben und der finite sowie der infinite Verbteil werden nacheinander in der rechten Satzklammer angeordnet. Einzelne Konjunktionen ziehen jedoch einen V2-Satz nach sich (9), was bedeutet, dass die obligatorische Verbstellung im Nebensatz je nach einleitender Konjunktion lexemspezifisch und nicht mithilfe einer übergreifenden Regel zu erwerben ist. Im Mittelfeld des Satzes befinden sich neben dem Subjekt und/oder Objekten auch Partikelwörter wie *auch*, *nicht*, oder *noch* (1, 2, 5).

		LSK		RSK	
(Vorvorfeld)	Vorfeld	V2(+fin.)	Mittelfeld	VE (+/-fin.)	Nachfeld
		Komplementierer			
		↑ _____ Satzklammer _____ ↑			
(1)	Ich	habe	auch einen Regenschirm.		
(2)	Ich	mache	meinen Schirm nicht	auf.	
(3)	Ich	habe	meinen Regenschirm	vergessen	im Bus.
(4)	Heute	möchte	ich einen neuen Schirm	kaufen.	
(5)		Möchtest	du meinen Schirm noch	haben?	
(6)	Wo	ist	mein Schirm	geblieben?	
(7)		weil/ dass	ich meinen Schirm	verloren habe.	
(8)		den	ich	verloren habe.	
(9) denn	er	hat	den Schirm	vergessen.	

Abb. 1 (vgl. z. B. GREWENDORF et al. 1989, 215; MEIBAUER et al. 2007, 121 ff.)

Von besonderem Interesse für die Untersuchung des Grammatikerwerbs im Vorschulalter und vor allem für den Vergleich zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb ist aber nicht nur die oben gezeigte Zielstruktur, sondern ebenso der *qualitative Verlauf* des Erwerbs, von den ersten Einwortäußerungen bis zum komplexen Satz über mögliche Zwischenschritte hinweg. Diesen möchte ich im Folgenden näher beschreiben.

2.2.3 Meilensteine der morphosyntaktischen Entwicklung im Erstspracherwerb

TRACY (vgl. z.B. 2005, 60 oder 2007b, 72) hat auf der Basis erhobener kindlicher Sprachproduktionsdaten die gemeinsamen Merkmale verschiedener Verläufe in einem Meilensteinmodell zusammengefasst (Abb. 2), an dem sich ablesen lässt, dass sprachlich normal entwickelte Kinder etwa zweieinhalb bis drei Jahre benötigen, „um sich die wichtigsten Baupläne ihrer Erstsprachen zu erschließen.“ (TRACY 2007b, 69).

		↓ ----- Satzklammer ----- ↓			
Meilenstein	Vorfeld	V2/ LSK	Mittelfeld	VE/ RSK	
M. I			(nein, weg, Hund)		
M. II			Tür	auf	
			Mama Bus	fahren	
			Mama auch Bus		
			Mama nicht Bus	fahren	
M. III	Jetzt	geh	ich	hoch.	
	Da	kommt	Ball	rein.	
	Wo	kann	der	hingehen?	
M. IV	...	bis	der Hund	weggelaufen ist.	
	...	wenn	die Julia Futter	reintut.	

Abb. 2 Meilensteinmodell nach Tracy (vgl. z. B. TRACY 2007a, 81)

Nach der Phase der Einwortäußerungen mit 10 bis 18 Monaten (Meilenstein I), in der Nomen, Eigennamen, referentielle Ausdrücke wie *da*, Adjektive wie *heiß*, sozialpragmatische Ausdrücke wie *hallo*, *ja*, *nein* oder Verbpartikeln wie *aus*, *auf* oder *weg*, aber auch erste einfache Verben verwendet werden (vgl. SCHULZ 2007, 71), steigt das Kind mit den ersten Zweiwortäußerungen in die Syntaxentwicklung ein (Meilenstein II). Dabei kommt den bereits erwähnten Verbpartikeln insofern eine besondere Bedeutung zu, als viele Kinder sie aufgrund ihrer Salienz, Einsilbigkeit und phonologischen Einfachheit, invarianten Form, Platzfestigkeit und semantischen Relevanz (vgl. TRACY 2007a, 81 f.) schon früh als Vorläufer von Verben nutzen und sie nach dem Subjekt bzw. Objekt in die Position der rechten Satzklammer setzen. So kann das Vorhandensein von Verbvorläufern bzw. Verben im ersten Wortschatz schon früh als Hinweis auf den Einstieg in die syntaktische Entwicklung betrachtet werden. Mit der Kombination aus Verben bzw. Verbpartikeln und Nomen wird die bis dahin lineare Abfolge der Argumente einer Äußerung aufgegeben und hierarchischen syntaktischen Strukturen unterworfen. Die Eroberung der Hauptsatzstruktur setzt sich von rechts nach links aufbauend fort. Das Kind besetzt die RSK zunächst vorwiegend mit einfachen Verben, die dort in der Regel noch im Infinitiv stehen. In dieser Phase II zwischen dem 18. und dem 24. Lebensmonat wird auch das Mittelfeld des Satzes erweitert. Hier spielt vor allem die Verwendung der Partikeln *auch*, *noch* und des Negators *nicht* eine bedeutende Rolle für den Erwerb der Satzstruktur, die über das Mittelfeld den Weg zur linken Satzklammer ebnen (vgl. TRACY 2007b, 86; SCHULZ 2007, 70 f., PENNER et al. 1999, 231). Ganz entscheidend ist dann der Meilenstein III (24 bis 26 Monate), mit dem die linke Satzklammer entdeckt wird. Während die Verbalphrase (VP) bis zum Meilenstein II immer in der rechten Satzklammer gestanden hat, nimmt das Kind nun die Anhebung des finiten Verbs in die linke Satzklammer vor. Zeitgleich erwirbt das Kind die Finitheit des Verbs. „Sobald die Unterscheidung [+/- finit] getroffen werden kann, wird auch das finite Verb in V2 bewegt“ (KROFFKE/ROTHWEILER 2006, 147). Der infinite Teil des Verbs verbleibt in der RSK. Nun kann das Kind auch zweiteilige Verbkonstruktionen aus einem finiten Modal-, Kopula- oder Hilfsverb und ggf. einem Vollverb im Infinitiv bilden. GRIESSHABER (2006) weist darauf hin, dass damit die Grundlagen geschaffen sind, um Modalität und Tempus morphosyntaktisch ausdrücken zu können. „Die systematische Anwendung der Separation bereitet die Grundlage für die zielsprachenkonforme Verwendung von Modal- und Auxiliarkonstruktionen. Damit wird das Spektrum der Verankerung in der Zeit und die Modalisierung von Äußerungen zugänglich“ (ebd., 42).

Die Bildung finiter Verbformen geht jedoch nicht unmittelbar mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz einher. Das Flexionsparadigma der Verben wird erst graduell erworben, zunächst die 0/-e-Endung, dann -t, dann -n, und zuletzt -st (vgl. ROTHWEILER 2006, 100). Die Fokus- und Negationspartikeln, die bis dahin präverbal, also vor der VP standen, befinden sich durch die Anhebung des Verbs nun als Platzhalter im Mittelfeld und erlauben

es dadurch, die Position des Verbs in V2 oder VE schon sehr früh, auch bei noch sehr kurzen Äußerungen und unabhängig von der Verbform eindeutig zu bestimmen (vgl. KROFFKE/ROTHWEILER 2006, 146). Die zielsprachliche Anordnung der verschiedenen Konstituenten des Mittelfeldes wird dann schrittweise erworben (vgl. ebd., 150). Bereits in dieser Phase des Meilensteins III besetzt das Kind das Vorfeld auch mit Nicht-Subjekten, z. B. Adverbien oder Objekten und nimmt die dadurch erforderlich werdende Subjekt-Verb-Inversion vor. GRIESSHABER (2006) betont in diesem Zusammenhang die „Funktionalität der Prä-V2-Position für die Verkettung von Äußerungen“ (ebd., 42), die dem Kind neue diskurs- und erzählpragmatische Möglichkeiten eröffnet. „Im Verlauf des L2-Erwerbs charakterisiert der Erwerb des *UND DANN* (Herv. im Orig.) mit der damit verbundenen Inversion von Subjekt und Finitum einen entscheidenden Schritt hin zum äußerungsübergreifenden, d. h. zusammenhängenden Verbalisieren komplexer Ereignisse.“ (GRIESSHABER 2006, 21).

Auch W-Fragen werden im 3. Lebensjahr schon gebildet, die Fragewörter werden in der Reihenfolge *wo, was, wer, wie, warum, wann* erworben (vgl. Schulz 2007, S.74). Mit Erreichen des Meilensteins IV (ab 30 Monaten) bildet das Kind dann erste Nebensätze mit den finiten *und* infiniten Verbteilen am Satzende (VE). Dabei kommt es in der linken Satzperipherie allerdings zunächst durchaus zu Abweichungen (aufgrund verschiedener Verbstellungsmöglichkeiten im Nebensatz, siehe Kap. 2.6.3). Der Erwerb von Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen, Präpositionen, Auxiliaren und Konjunktionen findet zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr statt (vgl. ebd., 71). Infinitivsätze und erste Passivsätze werden ebenfalls bereits ab dem Alter von 3 bis 4 Jahren gebildet (vgl. ebd., 73).

An dieser Stelle gilt es, auf den idealisierten Modellcharakter des obigen Phasenmodells (und aller anderen Modelle) aufmerksam zu machen, das keinen Aufschluss über das Spektrum möglicher individueller Variationen gibt. Diese möchte ich im nächsten Abschnitt beschreiben.

2.2.4 Variation im Spracherwerb

TRACY selbst weist ausdrücklich darauf hin, dass die Phaseneinteilung verschweigt, inwieweit sich die einzelnen Phasen auch im normalen Erwerb überlappen können (vgl. 2005, 63) und dass gerade von schnellen Lernern bestimmte Erwerbsschritte oft auch übersprungen werden (TRACY 2007b, 73). Langsame Lerner hingegen fügen unter Umständen weitere Zwischenschritte auf dem Weg zur Zielsprache ein (vgl. TRACY 2007a, 86). So stellten FRITZENSCHAFT et al. (vgl. 1990, 105) in einer Studie an monolingualen Kindern z. B. fest, dass einige von ihnen entgegen den Darstellungen in Phasenmodellen bereits Nebensätze produzierten, bevor die Verbstellung und Kongruenz in der Hauptsatzstruktur sicher erworben war, was vielfach als typisch für Zweitsprachler angenommen wird. FRITZENSCHAFT et al. (vgl. ebd., 106) finden in ihren Daten auch nicht bestätigt, dass die Verbstellung im Nebensatz von Beginn an fehlerfrei produziert wird und die als eng angenommene

Korrelation zwischen Erwerb der Satzklammer und der Finitheit bzw. Kongruenz des Verbs im Einzelfall immer zutrifft.

Die Variationen in der Lernersprache auf dem Weg zur Zielsprache sind dennoch keineswegs beliebig und unsystematisch, sondern folgen übergreifenden Mustern und Beschränkungen. In der Literatur zur Variation im Spracherwerb wird in diesem Zusammenhang verschiedentlich auf die Theorie der Universalgrammatik recurriert. Variationen in der normalen Sprachentwicklung sind demnach auf noch nicht vollzogene einzelsprachliche Parameterfixierungen/-setzungen zurückzuführen und müssen mit den Prinzipien der Universalgrammatik verträglich sein.

„The internal representations that children assign to sentences must be compatible with the principles of Universal Grammar. This is necessary in light of the problems of learnability that would otherwise arise. Essentially, children's grammar can differ from the target grammar only in ways that adult grammars can differ from each other.“ (CRAIN/THORNTON 1998, 121).

Auch TRACY (1991) kommt im Hinblick auf die vorgefundene Variationsbreite in von ihr durchgeführten Fallstudien zur kindlichen Sprachentwicklung zu dem Schluss, dass diese keineswegs die Gültigkeit von Phasenmodellen in Frage stellen, solange sie mit der Universalgrammatik vereinbar sind:

„Die Fallstudien zeigten ein Ausmaß an inter- und intraindividuelle Variation, das nicht zu den gegenwärtigen Konzeptionen aufeinanderfolgender und klar trennbarer Phasen passt. Dieses Ausmaß anzuerkennen ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, den Anspruch einer Universalen Grammatik aufzugeben. Aus der Perspektive der linguistischen Theorie gibt es keinen Grund, Kinder auf einen einzigen Erwerbspfad zu verpflichten.“ (ebd., 434).

Folgt man dieser Annahme, so kommt es aufgrund der genannten Beschränkungen durch die UG-Prinzipien zu den übergreifenden, sich wiederholenden Erwerbsmustern in den Lernersprachen. Vorgefundene Variationen lassen sich von tatsächlichen Abweichungen, z. B. im gestörten Spracherwerb, folglich nicht dadurch unterscheiden, ob sie zielsprachenkonform sind, sondern dadurch, ob sie nach den Prinzipien der UG mögliche, d. h. zulässige Varianten sind oder nicht. Nicht jede Abweichung ist somit ein „Fehler“, sondern unter Umständen ein systematischer, zulässiger Zwischenschritt zur Zielsprache. So lassen sich auch unter den Variationen typische Muster ausmachen, wie ich im weiteren noch zeigen werde (siehe Kap. 2.6). Diese Feststellungen haben besondere Relevanz für den Umgang mit lernersprachlichen Abweichungen von der Zielsprache in der Sprachstandsanalyse und Förderung.

Doch wo stehen nun die L1-Lerner in ihrer sprachlichen Entwicklung vor dem Übergang in die Grundschule? Diese Frage ist von Bedeutung für den Vergleich der Kompetenzen von L2-Lernern mit denen monolingualer Kinder zum Schulbeginn. Trotz individueller Unterschiede lassen sich einige Richtwerte für den Erstspracherwerb nennen, zu denen ich im Folgenden kommen möchte.

2.2.5 Verbleibende Erwerbaufgaben im Vor- und Grundschulalter

Die wichtigsten morphosyntaktischen Meilensteine des Spracherwerbs, d. h. die Grundmuster des deutschen Satzes werden – wie oben dargestellt – von L1- und 2L1-Kindern bis zum Ende des 4. Lebensjahres erworben (vgl. TRACY 2005, 59). In der Regel verfügt das Kind in diesem Alter auch über die wichtigsten Wortklassen wie Konjunktionen, Personalpronomen, Artikel und Präpositionen, kennt aber unter Umständen noch nicht die „pragmatischen Bedingungen für eine zielsprachliche Verwendung von Artikeln und Pronomina“ (ebd., 68). Daneben sind auch die Ausdifferenzierung von Satztypen, die „zielsprachliche Besetzung einzelner syntaktischer Positionen“ und die „Differenzierung von Auxiliärverben, Fragepronomen und Konjunktionen“ weitere Erwerbsaufgaben (TRACY 2007b, 73).

Nach dem 4. Geburtstag steht des weiteren der Ausbau morphologischer Paradigmen (Genus, Kasus, Kongruenz, Tempus) an. Während die Genusmarkierung von Anfang an fast fehlerfrei produziert wird, erwirbt das Kind den Kasus in der Erstsprache sukzessive bis ins Vorschulalter hinein, in der Reihenfolge Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv (vgl. SCHULZ 2007, 72). Auch die Pluralmarkierungen am Nomen sowie die Partizip- und Imperfektformen des Verbs weichen noch bis zum Schulanfang teilweise von den zielsprachlichen Formen ab (vgl. ebd., 72). Ebenso müssen der Konjunktiv und der Konditional noch erworben werden.

Der produktive *Wortschatz* in der Erstsprache monolingualer Kinder umfasst zum Schuleintritt ca. 3000 bis 5000 Wörter, der rezeptive zwischen 9000 und 14000 Wörtern (vgl. ebd., 71). Das Lexikon wird mit Übergang in die Schule nochmals stark erweitert, vor allem um Abstrakta, Idiome und komplexe Komposita, und kann lebenslang weiter ausgebaut werden. Kinder verfügen in der Regel auch bereits früh über *pragmatische Kompetenzen* in Bezug auf verschiedene Sprechakte (wie Zustimmung, Bitte, Aufforderung) und die Fähigkeit zur Anknüpfung an andere Gesprächsbeiträge sowie die einfache Verknüpfung von Sätzen zu einer Erzählung (z. B. schon früh mit *und dann*) (vgl. ebd., 76). Dennoch gilt es, diese pragmatischen Fähigkeiten, insbesondere die Referenteneinführung sowie die satzübergreifende Textverknüpfung zum Aufbau einer Erzählstruktur durch referentielle und temporale Ausdrücke im Schulalter weiter auszubauen (vgl. ebd., 78 f.).

Untersuchungen zur *semantischen Entwicklung* haben ergeben, dass im Vorschulalter die Interpretation vieler komplexer syntaktischer Strukturen trotz bereits kompetenter Verwendung noch nicht verfügbar ist (vgl. ebd., 73 f.). Ebenso verwenden die Kinder in diesem Alter Begriffe, deren Bedeutung ihnen nicht in alle Aspekten bekannt ist. (vgl. ebd., 71 f.). Deshalb

ist neben der Ausdifferenzierung in der *Produktion* der sprachlichen Formen, Strukturen und Wortklassen insbesondere die *zielsprachliche Interpretation* von komplexen Sätzen wie Infinitiv- oder Passivkonstruktionen mit realisiertem Agens, von Quantoren, Junktionen und modifizierenden Ausdrücken, pronominaler Referenz und Tempusverwendungen zur Markierung von Ereignisabfolgen im Satz eine bis ins Schulalter hinein reichende Entwicklungsaufgabe (vgl. ebd., S. 78 f.). SCHULZ (2007) fasst die für Vorschulkinder verbleibenden Erwerbsaufgaben wie folgt zusammen: „Der Aufbau und die Differenzierung pragmatischer und satzsemantischer Fähigkeiten sowie die Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes stehen also im Mittelpunkt der Grundschulzeit.“ (ebd., 79).

Als nächstes möchte ich kurz auf den simultanen Erstspracherwerb (2L1-Erwerb) im Vergleich zum L1-Erwerb eingehen (vgl. TRACY 2005, 66 f. und MEISEL 2007, 97 f.), auch wenn dieser für die hier verfolgte Fragestellung in der Folge nicht weiter vertieft werden soll.

2.3 Ein Sonderfall des Erstspracherwerbs: Der doppelte Erstspracherwerb

Nach heutigem Forschungsstand sind beim gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen – in der Regel in Familien mit zwei verschiedenen Elternsprachen (vgl. LUCHTENBERG 2003, 123) – beide Sprachen schon früh getrennt repräsentiert. Dies lässt sich unter Umständen schon anhand erster Wortkombinationen nachweisen, die z. B. je nach einzelsprachlich fixiertem Kopfparameter bereits eine unterschiedliche Abfolge von Verb und Objekt aufweisen können (vgl. TRACY 2007b, 76). Während englischsprachige Kinder z. B. mit *read book* (VO) beginnen, sagen deutschsprachige Kinder *Buch lesen* (OV). Auch ist bereits vor Ende des 2. Lebensjahres eine funktionale Trennung beider Sprachen nachweisbar (vgl. LANZA 1992). Die grammatische Entwicklung folgt im Wesentlichen den Meilensteinen und Erwerbssequenzen des jeweiligen Erstspracherwerbs. Dies gilt auch für die oben dargestellte Korrelation von Verbstellung und Finitheit (vgl. TRACY 2007b, 75). Ist die Erwerbsreihenfolge in den beiden Sprachen abweichend, so kann dies zu Asymmetrien in der grammatischen Entwicklung beider Sprachen führen (vgl. ebd., 77). Die Erwerbsgeschwindigkeit des doppelten Erstspracherwerbs ist der des monolingualen durchaus vergleichbar, kann zum Teil sogar darüber hinaus gehen (vgl. ebd., 78). Die erreichbare grammatische Kompetenz in beiden Sprachen unterscheidet sich qualitativ nicht grundsätzlich von der des Erstspracherwerbs. Ähnlichkeiten und Unterschiede der beteiligten Sprachen können aber den Erwerb in den betreffenden Teilbereichen der Sprache beeinflussen (vgl. TRACY/GAWLITZEK-MAIWALD 2000, 512 f. und MÜLLER et al. 2001). Eine unterschiedliche Progression im Erwerbsverlauf beider beteiligten Sprachen ist in Abhängigkeit vom jeweiligen Input möglich und kann zur Dominanz einer Sprache führen, die im Erwerbsverlauf wechseln oder domänenspezifisch sein kann. Eine Besonderheit des simultanen Spracherwerbs sind die sogenannten bilingualen Sprachkontaktphänomene wie *Transfer*, *Code-switching*, *Code-mixing* und *Interferenzen* (vgl. ROTHWEILER 2007, 128 f. und TRACY/GAWLITZEK-MAIWALD 2000, 521 ff.), die die

Möglichkeiten des Zugriffs auf beide Sprachsysteme aus pragmatischen bzw. diskursfunktionalen Gründen beschreiben.⁹

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der doppelte Erstspracherwerb bezogen auf die grammatikalische Entwicklung aufgrund seines in beiden Sprachen zum jeweiligen L1-Erwerb analogen Verlaufs, seiner unter günstigen Umständen gleichen Erwerbsgeschwindigkeit und des vergleichbaren erreichbaren Sprachniveaus als eine spezielle Form des L1-Erwerbs betrachtet werden kann, was seine Bezeichnung als „doppelten Erstspracherwerb“ bzw. „2L1-Erwerb“ rechtfertigt.¹⁰ Im folgenden Kapitel möchte ich nun auf die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs zu sprechen kommen.

2.4 Der Zweitspracherwerb

2.4.1 Der späte Zweitspracherwerb

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb jugendlicher und erwachsener Lerner wurde seit den 70er Jahren u. a. anhand von Spontansprachdaten der sogenannten „Gastarbeiter“ ausführlich untersucht (vgl. ROTHWEILER 2007, 104 f.). Ich werde mich im Rahmen dieser Arbeit darauf beschränken, die typischen Merkmale der Grammatikentwicklung dieser späten Lerner unter den Aspekten des qualitativen Erwerbsverlaufs und der Erfolgsaussichten im Überblick darzustellen.

Es ist bemerkenswert, dass alle Lerner (auch verschiedener Erst- und Zweitsprachen) zunächst eine auf das Wesentliche reduzierte *Basisvarietät* ausbilden, die vor allem durch die fehlende Verbflexion gekennzeichnet ist. In dieser ersten Phase des Erwerbs „folgt die Anordnung der Konstituenten in der Regel einer Topik-Fokus-Ordnung“ (ebd., 110). Die Wortstellung im Satz ist auf wenige Muster beschränkt, „die nicht direkt von Ausgangs- oder Zielsprache geprägt sind, sondern von Prinzipien der Informationsgliederung im Kontext abhängen“ (DIMROTH 2007, 125). Der weitere Verlauf beim späten Erwerb einer Zweitsprache unterscheidet sich vom Erstspracherwerb durch eine deutlich höhere Variabilität (vgl. DIEHL et al. 2000, 51), durch die Überlagerung von Erwerbsphasen und einen ungleichförmigen Erwerbsverlauf, eine deutlich längere Erwerbsdauer, erheblich geringere Aussichten auf das Erreichen eines erstsprachlichen Kompetenzniveaus und insbesondere durch einen zeitversetzten Erwerb der oben beschriebenen, in L1 zusammenhängend erworbenen Phänomene, insbesondere der Verbstellung/Satzklammer und Finitheit sowie der Position des Negationspartikels (vgl. KROFFKE/ROTHWEILER 2006, 147). Die sich im weiteren Erwerbsverlauf herausbildenden Interimsgrammatiken oder Lernervarietäten weisen im Bereich der Syntax die im Folgenden beschriebenen typischen Phänomene auf, die für den Erstspracherwerb

⁹ Aus diesem Grunde ist der doppelte Erstspracherwerb vor allem unter den Aspekten des Sprachgebrauchs und der Sprachverarbeitung interessant.

¹⁰ TRACY (2007b, 87) weist allerdings darauf hin, dass verschiedentlich diskutiert wird, ob die deutlich schwächere Sprache sich auch wie eine Zweitsprache entwickeln könnte.

hingegen selten nachzuweisen sind (vgl. ROTHWEILER 2007, 124; vgl. TRACY 2007b, 80; vgl. DIMROTH 2007, 124 f.):

- Bei Voranstellung von Nicht-Subjekten wird keine Subjekt-Verb-Inversion vorgenommen, was zu Sätzen mit V3-Stellung führt: *Dann er schläft noch.*
- Die V2-Position und die Finitheit bzw. SVK werden nicht zusammenhängend erworben, wodurch Infinitivformen in der LSK auftreten: *Ich müssen putzen hier.* (vgl. TRACY 2007b, 80).
- Die Distanzstellung der Verbteile in der Satzklammer wird nicht realisiert, finite und infinite Verbteile werden in der linken Satzklammer vor dem Mittelfeld angeordnet: *Ich habe gesehen große Mann.* (vgl. ebd.).
- Die nach vielen Konjunktionen obligatorische Verbendstellung im Nebensatz wird nicht realisiert: *Aber wenn das Kind kommt nach Hause* (vgl. ebd.).
- Negationspartikel werden oft nicht zielsprachlich positioniert, sondern stehen präverbal, d. h. vor ihrem Anwendungsbereich (Skopus) (vgl. DIMROTH 2007, 124 f.) *aber stefan will nicht diese Lokal* (Beispiel aus CLAHSSEN 1988, zitiert nach KROFFKE/ROTHWEILER 2006, 147).

Auffallend ist, dass die späten Lerner Schwierigkeiten mit der zielsprachlichen Besetzung der *rechten* Satzklammer haben und nicht wie die frühen L2-Lernern mit der *linken* Klammer. Dies zeugt von einem grundsätzlich anderen Erwerbsverlauf. Im Bereich der Flexionsmorphologie fallen darüber hinaus lang anhaltende Schwierigkeiten beim Erwerb der zielsprachlichen Genus-, Numerus- und Kasusmarkierungen, der Kongruenz in der Nominal- und Präpositionalphrase, unregelmäßiger Verbformen und bei der zielsprachlichen Verwendung von Determinierern auf.

Im Folgenden möchte ich mich nun zu dem für die hier verfolgte Fragestellung vorrangigen Erwerbstyp, dem frühen L2-Erwerb (fL2) zuwenden und vor dem Hintergrund der obigen Darstellungen des (doppelten) Erstspracherwerbs und späten Zweitspracherwerbs die Besonderheiten des Erwerbs der L2 im frühen Kindesalter herausstellen.

2.4.2 Der frühe Zweitspracherwerb

Die Forschung zum fL2-Erwerb ist noch vergleichsweise jung, da er lange als im Vergleich zum späten Erwerb unproblematisch und damit weniger forschungsrelevant eingestuft wurde (vgl. DIMROTH 2007, 118). Dies hat sich erst in allerjüngster Zeit einerseits aus aktuellen gesellschaftspolitische Gründen und andererseits aus einem gestiegenen Interesse der Spracherwerbsforschung an dem Einfluss des Erwerbsalters auf den Erwerbsverlauf geändert (vgl. ROTHWEILER 2007, 125). Aufgrund der Erkenntnis, dass auch der frühe Zweitspracherwerb durchaus nicht immer erfolgreich ist, bemüht sich die Forschung heute, die einzelnen Einflussfaktoren wie Alter bei Erwerbsbeginn, Input, Einfluss der L1 etc. getrennt

zu untersuchen und die spezifischen Merkmale des frühen Erwerbs dem Erstspracherwerb und dem späteren L2-Erwerb gegenüberzustellen, um zu ermitteln, ab welchem Erwerbsalter sich der qualitative Verlauf gegenüber dem L1-Erwerb verändert. Diesbezügliche Erkenntnisse sind von entscheidender Bedeutung für die Diagnostik und Förderung früher Zweitsprachler. KROFFKE und ROTHWEILER (2006) weisen auf die besondere Relevanz dieser Fragestellung im Folgenden hin:

„Solange ein sukzessiver Erwerbsverlauf im Rahmen der im Erstspracherwerb (oder im simultanen bilingualen Erwerb) beobachteten Variation bleibt, solange können Konzepte, Methoden und Verfahren zur Diagnostik und Sprachförderung, die für einsprachige Kinder entwickelt wurden, prinzipiell auch hier angewendet werden. Sobald sich der sukzessive Erwerb aber qualitativ vom Erstspracherwerb unterscheidet, ist dies nicht mehr erlaubt.“ (ebd., 145)

Für die hier vorliegende Fragestellung soll der ungesteuerte Erwerb des Deutschen mit Beginn im Alter zwischen 3 und 4 bis 5 Jahren, also mit Eintritt in den Kindergarten, fokussiert werden. Zu diesem Alter liegen bisher einzelne Studien vor, die jeweils nur wenige Einzelfälle untersuchen und dennoch erste vorsichtige Generalisierungen zulassen. ROTHWEILER (2006) erhob Produktionsdaten von drei türkischen Kindern, die im Alter zwischen 2;10¹¹ und 4;5 Jahren mit dem Deutscherwerb begannen, und untersuchte den Erwerb der Satzstruktur mit Fokus auf der Verbposition und der Subjekt-Verb-Kongruenz. Sie kam zu dem Ergebnis, dass sich der Erwerb der Satzstruktur in der Zweitsprache bei einem Erwerbsbeginn zwischen 3 und 4 Jahren hinsichtlich der Qualität des Verlaufs analog zum L1- bzw. 2L1-Erwerb vollzieht. Vorgefundene Variationen bewegen sich im Rahmen der Variationsbreite des Erstspracherwerbs. Der fL2-Erwerb im Alter zwischen 3 und 4 Jahren ist nach ROTHWEILER somit als Variante des 2L1-Erwerbs zu betrachten.

THOMA und TRACY (2007) untersuchten ebenfalls den Erwerb der deutschen Satzstruktur, insbesondere der Verbstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz, an Kindern, die im Alter zwischen 3 und 4 Jahren erstmals regelmäßig mit dem Deutschen in Kontakt kamen. Die von ihnen untersuchten sieben Probanden verfügten über unterschiedliche Erstsprachen. Bezüglich des Erwerbs der morphosyntaktischen Eigenschaften der deutschen Haupt- und Nebensätze kamen die Autoren zu einem mit ROTHWEILER übereinstimmenden Ergebnis (vgl. THOMA/TRACY 2007, 73 ff.). Auch ihre Kinder erwarben die Satzstrukturen in einer dem L1-Erwerb vergleichbaren Weise und Geschwindigkeit. Darüber hinaus konnten sie feststellen, dass die untersuchten Kinder trotz reduzierter Inputmenge in diesem frühen Alter zwischen 3 und 4 Jahren die Grundstrukturen des Deutschen ohne Einfluss der jeweiligen typologischen Besonderheiten der Erstsprachen erwarben. Diese Feststellung bezieht sich insbesondere

¹¹ Die Schreibweise 2;10 Jahre ist gleichbedeutend mit 2 Jahre und 10 Monate.

auf den Erwerb der Artikel und die Verbstellung im Satz. Abweichungen gegenüber dem monolingualen Erstspracherwerb machten die Autoren aber in der lexikalischen Entwicklung der Kinder aus: im Erwerb der sprachlichen Feinheiten, also des Kasus und Genus bzw. ihrer zielsprachlichen Markierung sowie der unregelmäßigen Paradigmen und der spezifischen Satzeinleiter der linken Satzperipherie. Diese führten sie auf die reduzierte Inputmenge und -qualität zurück (vgl. ebd., 76).

KROFFKE und ROTHWEILER (2006) untersuchten neben der Verbstellung den Erwerb des Satznegators *nicht* durch Kinder mit türkischer Erstsprache. Sie stellen die Daten von Kindern mit Erwerbsbeginn zwischen 2;8 und 4;4 Jahren denjenigen von Kindern gegenüber, die frühestens mit 6;0 Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begannen. Die Studie führte zu dem Ergebnis, dass auch hier die Kinder, die mit etwa 3 Jahren in den Erwerb des Deutschen einsteigen, mit den monolingualen vergleichbar sind. Die älteren Kinder hingegen zeigen in einigen (nicht allen) Bereichen ihrer Entwicklung deutliche Parallelen zum Erwerb erwachsener Lerner, vor allem hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Erwerb der linken Satzklammer und der Finitheit bzw. Subjekt-Verbkongruenz (vgl. ebd., 152). Diese Erkenntnisse bestätigen die Ergebnisse HABERZETTLIS (2005, 2007), die für Kinder mit Erwerbsbeginn in der L2 zwischen 6 und 8 Jahren einen deutlichen Einfluss der Erstsprache und vom L1-Erwerb abweichende Erwerbsmuster feststellte.

Nach den Ergebnissen der genannten Studien zum fL2-Erwerb mit 3 bis 4 oder 5 Jahren lässt sich zum heutigen Zeitpunkt bezogen auf die syntaktische Entwicklung sagen, dass sich diese Kinder „im Laufe von fünf bis sieben Monaten die syntaktischen Grundstrukturen deutscher Sätze aneignen können“ (TRACY 2005, 67) und hinsichtlich der erreichbaren Sprachkompetenzen deutlich erfolgreicher sind als erwachsene Zweitsprachlerner (vgl. ROTHWEILER 2007, 122). TRACY (2007b, 86) bezeichnet den Erwerb der Satzstruktur als „robust“, „zügig“ und „treffsicher“. Betrachtet man die absolute Kontaktzeit mit der deutschen Sprache, unterschreiten die von TRACY (ebd.) untersuchten fL2-Lerner die von den L1-Kindern benötigte Zeit zum Erwerb der Satzklammer sogar. Sie eignen sich in der Regel innerhalb von 5 bis 7 Monaten die Grundstrukturen der deutschen Syntax an (vgl. TRACY 2005, 67) und schließen in diesem Bereich rasch zu den monolingualen Kindern auf. Analog zum L1-Erwerb ist eine von Beginn an enge Orientierung an den Wortstellungsmustern der Zielsprache, der V2-Stellung, Subjekt-Verb-Inversion etc. zu beobachten (vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2007a, 84). Auch der Erwerb der Satznegation folgt offenbar dem Verlauf des L1-Erwerbs (vgl. KROFFKE/ROTHWEILER 2006, 151). Die oben (Punkt 2.4.1) angeführten, für den späten L2-Erwerb typischen Probleme mit der Wortstellung, also V3-Strukturen, fehlende Satzklammer und Finitheit sind in diesem frühen Alter nicht zu beobachten. Interferenzen aus der Erstsprache spielen noch keine nennenswerte Rolle (vgl. TRACY 2007b, 86).

Wie unter Punkt 2.2.5 ausgeführt, kommen aber selbst auf die monolingualen Kinder nach dem 4. Geburtstag über die bedeutsamen Meilensteine der Grammatikentwicklung hinaus noch weitere beachtliche Herausforderungen auf dem Weg bis zur Zielsprache zu, deren Erwerb selbstverständlich auch den fL2-Lernern bevorsteht. Einige dieser verbleibenden Erwerbsaufgaben scheinen viele fL2-Lerner vor besondere Probleme zu stellen und können somit unter Umständen zu entscheidenden Stolpersteinen für ihre weitere Sprachentwicklung und damit auch ihre Bildungsbiografie werden. Hier sind es – neben dem Ausbau des Wortschatzes – vor allem die morphologischen und lexikalischen Feinheiten, allen voran die Genuszuweisung und -markierung, deren Erwerb den Zweitsprachlernern aufgrund der geringen Regelhaftigkeit offensichtlich weitaus größere Schwierigkeiten bereitet als ihren monolingualen Altersgenossen und die zu hartnäckigen Abweichungen von der Zielsprache führen.

Wie oben erläutert haben darüber hinaus selbst monolinguale Kinder im Vorschulalter noch erhebliche, aus Sicht eines Erwachsenen zum Teil überraschende Probleme mit der Satzsemantik (der Interpretation von Satzstrukturen, satzverbindenden Mitteln und satzübergreifenden Bezügen) und der Pragmatik. Diese dürften bei zweitsprachigen Kindern nicht zuletzt aufgrund des individuell sehr unterschiedlichen lexikalischen Entwicklungsstandes oftmals deutlich größer sein. Der viel beachtete Beitrag von KNAPP (vgl. 1999, 30 f.) über die verdeckten Sprachschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund und ihr auch dadurch bedingtes Scheitern im Bildungssystem weist eben in diese Richtung.

Bis hierher habe ich gezeigt, dass es sich bei den Kindern, die im Alter zwischen 3 und 4 bis 5 Jahren mit dem ungesteuerten Erwerb der Umgebungssprache Deutsch als Zweitsprache beginnen, um einen aus spracherwerbstheoretischer Sicht speziellen Erwerbstyp handelt. Vor allem unter syntaktischen Aspekten verläuft der Spracherwerb hier analog zur Entwicklung der L1, in anderen Bereichen jedoch zeigen sich abweichende Verlaufsmuster. Mit zunehmendem Alter zeigen sich Parallelen zum späten L2-Erwerb. Abgesehen von diesen gleichförmigen Erwerbsschritten bedienen sich die kindlichen Lerner auf ihrem Weg zur Zielsprache dennoch auch unterschiedlicher Strategien und Zwischenschritte, die ich im Folgenden näher betrachten möchte.

2.5 Erwerbsstrategien und Übergangsphänomene der Lernaltersprachen

Die Übergänge von einem Erwerbsschritt zum jeweils nächsten können mit einem zeitweiligen Ungleichgewicht zwischen strukturellen, funktionalen und/oder lexikalischen Wissensbeständen einher gehen. Dies veranlasst die Kinder nicht selten zu kreativen Lösungen, um das neue, wenn auch noch unvollkommene Wissen einzusetzen und auszuprobieren (vgl. TRACY 2005, 64 f. und TRACY 2002, 9 ff.). Demzufolge gibt es interindividuell unterschiedli-

che Erwerbswege und -strategien, die den Weg zur Zielsprache ebnen.¹² Einige dieser für die Lernaltersprachen durchaus typischen Lösungsansätze zum Überbrücken zeitweiliger Dissonanzen und zum Erreichen fortgeschrittener Kompetenzstufen möchte ich im Folgenden aufzeigen. Hierbei handelt es sich in der Regel um vorübergehende Phänomene, die im weiteren Erwerbsverlauf wieder verschwinden.

Holistische oder analytische Erwerbsstrategien

Grundsätzlich lassen sich hinsichtlich der ersten Analyse und Verarbeitung der sprachlichen Informationen aus dem Input zwei unterschiedliche Vorgehensweisen von Kindern ausmachen (vgl. TRACY 2005, 64; TRACY 2007a, 84 f. und SZAGUN 2000, 247). Es gibt Kinder, die sich vornehmlich an der Prosodie des Gehörten orientieren. Sie speichern zunächst größere, mehrere Phoneme und Wörter umfassende Einheiten als Ganzes, also holistisch, ab und produzieren sie auch so, bevor sie sie nach und nach in ihre Teile zerlegen und analysieren. Analytisch orientierte Kinder hingegen beginnen den Erwerb mit kleineren Einheiten, z. B. einzelnen Phonemen oder Silben und bauen in der Folge daraus größere Einheiten zusammen. Gerade in der ersten Phase des Spracherwerbs unterscheiden sich die produzierten Äußerungen dieser Kinder folglich erheblich in der Länge und in der Struktur.

Inkonsistenzen und die Koexistenz verschiedener Formen und Strukturen

Neben der oben in Bezug auf das Meilensteinmodell dargelegten interindividuellen Variation sind auch intraindividuelle Variationen in den Lernaltersprachen zu beobachten. Nicht jeder „Neuerwerb“ wird konsequent umgesetzt und verdrängt sofort ältere Lösungsansätze. Vielmehr werden neue Kompetenzen nach und nach in das bestehende sprachliche System integriert. Dadurch kommt es gelegentlich zum zeitgleichen Nebeneinander zielsprachlicher und weniger zielsprachlicher Strukturen, wie TRACY (vgl. 2002, 10) am Beispiel des Kindes Valle zeigt, der folgende Sätze mit und ohne Nebensatzleiter zum gleichen Zeitpunkt produziert:

- (i) Valle will dann weiter malen [Ø] Valle fertig badet hat.
- (ii) Valle badet weiter **bis** du fertig malt hast.

Die verschiedenen Strukturanalysen treten zunächst in Konkurrenz miteinander, bevor dieser „kognitive Konflikt“ (TRACY 1991, 80) eine Entscheidung – in der Regel zugunsten einer der Zielsprache näheren Variante – herbeiführt. Demzufolge ist die beschriebene Koexistenz verschiedener Formen und Strukturen als Indikator für den Vollzug von Entwicklungsschrit-

¹² Der Begriff „Strategie“ darf hier allerdings nicht als eine bewusste, geplante, absichtsvolle Vorgehensweise verstanden werden, wie sie gelegentlich in auf den Spracherwerb bezogenen Beschreibungen von Vermeidungs- oder Umgehungsverhalten anklingt. Hier wird impliziert, das Kind stelle sich seiner Erwerbsaufgabe nicht. „Im Gegensatz zu Linguisten oder Psychologen weiß das Kind nicht um die strukturelle Komplexität seiner Erwerbsaufgabe. Es weiß auch nicht, in welcher Hinsicht das sprachliche Angebot seiner Umwelt Mängel aufweist und welchen Zufälligkeiten es dabei ausgesetzt ist.“ (TRACY 1991, 105).

ten zu interpretieren. (vgl. ebd.), nicht etwa als Hinweis auf Erwerbsschwierigkeiten. Die Analyse einer isolierten kindlichen Äußerung kann somit nicht ausreichend Auskunft über seinen tatsächlichen Entwicklungsstand unter einem bestimmten sprachstrukturellen Aspekt geben.

Unanalysierte Einheiten

Häufig zu beobachten ist im kindlichen L1- und L2-Spracherwerb auch die vorübergehende Verwendung *unanalysierter Einheiten*, die in der Literatur auch als *formelhafte Sequenzen* (vgl. AGUADO 2002) oder *Chunks* (vgl. z. B. DIEHL et al. 2000, 38) bezeichnet werden.¹³ Der Begriff *unanalysierte Einheiten* beschreibt das Phänomen, dass Lerner auch auf fortgeschrittenen Kompetenzstufen größere sprachliche Einheiten zunächst als zusammenhängendes Ganzes in ihrem Lexikon abspeichern und auch so reproduzieren, ohne vorerst ihre Einzelteile und Strukturen zu segmentieren und zu analysieren. Unanalysierte Einheiten spielen nicht nur im Anfangsstadium des Spracherwerbs eine Rolle, sondern weit über das achte Lebensjahr hinaus (vgl. AGUADO 2002, 34 f.). Den Sprechern gelingt auf diese Weise ein früher Einstieg in fortgeschrittenere Erwerbsphasen, z. B. in die Satz- und Fragesatzproduktion und sie erscheinen damit als vergleichsweise kompetente Sprecher. Erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnen die Kinder, die formelhaften Sequenzen zu analysieren, zu variieren und in ihr Regelwissen zu integrieren. TRACY (1991) verdeutlicht dies an folgendem Beispiel:

„Kinder und Erwachsene können gleichermaßen äußern: 'Haste Hunger?', aber mit jeweils unterschiedlichen Repräsentationen auf abstrakteren Ebenen. Das heißt, während Erwachsene eine solche Äußerung morphosyntaktisch als [Verbstamm + 2. Pers. Sing. + PRON 2. Pers. Sing. + NP] und zudem als V1-Interrogativstruktur analysieren, mag für ein Kind eine Analyse wie [hastə + NP] vorliegen, die nicht einmal mit einer Fragefunktion korrelieren muß; d. h. „[hastə + Hunger]“ wäre etwas, was man in bestimmten Kontexten sagen kann, z. B. beim Füttern einer Puppe.“ (ebd., 415 f.).

Es werden auch teilvariable Formeln verwendet, wie in den unten aufgeführten Beispielen (i) und (iv), in denen ein Teil ganzheitlich reproduziert wird (*wose* und *mußma*), der andere Teil austauschbar ist. „Solche Muster sind 'erwerbsgünstige' Strukturen, weil ihnen – im Unter-

¹³ Ihre Rolle für den Spracherwerb wurde aufgrund des vorherrschenden generativen Paradigmas in der Forschung lange vernachlässigt (vgl. AGUADO 2002, 28). Der Nutzen der formelhaften Sequenzen für den L1- und kindlichen L2-Erwerb wird heute weitgehend anerkannt (vgl. AGUADO 2002, 34 f.). DIEHL et al. (2000) betrachten die Verwendung formelhafter Sequenzen als „ein konstitutives Merkmal von Lernaltersprachen“ (ebd., 38) im L1- und L2-Erwerb. Erwachsene L2-Lerner verwenden ebenfalls häufig formelhafte Sequenzen. AGUADO (2002) weist aber darauf hin, „dass Erwachsene im Vergleich zu Kindern formelhafte Sequenzen nahezu ausschließlich kommunikationsstrategisch verwenden und das ihnen inhärente Erwerbspotential nicht nutzen“ (ebd., 40 f.). Entsprechend sind nach ihrer Ansicht Chunks bei Erwachsenen ein typisches Phänomen fossilisierter Sprachen (vgl. ebd., 41).

schied zu feststehenden, invariablen Formeln – über den Einzelfall hinausgehende, produktive Regeln zugrunde liegen, die vergleichsweise leicht zu extrahieren sind.“ (AGUADO 2002, 42).

Beispiele (aus TRACY 2007a, 88 und FRITZENSCHAFT et al. 1991,101):

- | | | |
|-------|--------------------------|--------------------------------------|
| (i) | wose Ball?/wose Mama? | (<u>Wo ist</u> der Ball/ die Mama?) |
| (ii) | <u>takörtas</u> | (<u>da gehört das</u> (hin)) |
| (iii) | <u>gehtich</u> | (<u>geht nicht</u>) |
| (iv) | dann <u>mußma</u> kleben | (dann <u>muß man</u> kleben) |

Insbesondere bei der Sprachstandsanalyse ist folglich Vorsicht geboten, wenn das Kind einen Ausdruck verwendet, der formal komplexer, semantisch dichter und/ oder grammatikalisch korrekter als die übrigen Produktionsdaten erscheint (vgl. AGUADO 2002, 42). Um eine Struktur als tatsächlich erworben anzunehmen, sollte sie mehrmals und in variablen Konstruktionen nachweisbar sein (vgl. TRACY 2007a, 85; SCHULZ et al. 2008, 24).

Systematische Auslassungen

Beim Aufbau eines Satzes kommen viele Kinder, auch wenn sie die Satzstruktur in den Grundzügen bereits beherrschen, zunächst ohne Wörter der geschlossenen Klasse (Funktionswörter) aus. Sie lassen Artikel und Präpositionen, aber auch Konjunktionen bzw. Komplementierer und Fragepronomen (Beispiel (i)) sowie semantisch wenig relevante morphologische Komponenten zunächst aus. In diesen Fällen geht der Strukturwerb der lexikalischen Entwicklung voran. Die Auslassungen betreffen vor allem die linke Peripherie des Haupt- und Nebensatzes, d. h. das Vorfeld bzw. die linke Satzklammer (vgl. TRACY 2002, 10). Häufig sind auch vorübergehende Subjektauslassungen (Null-Subjekt) wie im Beispiel (iii) zu beobachten. Letztgenanntes Phänomen ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie sich Variationen im Rahmen der Universalgrammatik erklären lassen. So gibt es Sprachen wie das Italienische, die als sogenannte PRO-DROP-Sprachen Sätze ohne realisiertes Subjekt (Null-Subjekt) zulassen, andere wie das Deutsche gestatten dies nicht. Der Parameter +/- PRODROP wird nach der Theorie der UG also einzelsprachlich fixiert. Insofern ist die Subjektauslassung eine den Beschränkungen der UG gehorchende zulässige Variation im Spracherwerb, die nach vollzogener Parameterfestlegung im Deutschen nicht mehr auftritt. TRACY (1991) stellt in ihrer Studie über die sprachliche Strukturentwicklung bei Kindern fest, dass „sämtliche Auslassungen allmählich auf diskursadäquate Ellipsen hin eingeschränkt wurden“ (ebd., 410), dann also zur Zielsprache konform sind.

Beispiele (aus TRACY 2002, 9 f. und TRACY 2007a, 88.):

- | | | |
|-------|---|--------------------------|
| (i) | _____ macht Mama? | (was/Fragepronomen) |
| | _____ das ist? | (was/Fragepronomen)() |
| (ii) | _____ weiß nicht _____ ich das abmachen kann. | (wie/ob/Komplementierer) |
| (iii) | _____ Hund füttern | (Subjekt) |

Platzhalter

Anstelle der oben beschriebenen systematischen Lücken werden von einigen Kindern im Verlauf des Spracherwerbs auch Platzhalter in Form von Füllsilben, also idiosynkratischen Lautsequenzen wie [əə]¹⁴ oder [ənən] als Vorläufer zur Besetzung syntaktisch erforderlicher Positionen eingesetzt. Besonders betroffen sind von diesen Ersetzungen Modalverben (Beispiel (i)) und Auxiliare in V2-Position, Konjunktionen und Komplementierer sowie Artikel (vgl. TRACY 2007b, 73 f.). Aber auch zur Einleitung von Interrogativsätzen können zunächst unspezifische Platzhalter genutzt werden, wie das Beispiel (ii) zeigt.

- | | | |
|------|--------------------------|---|
| (i) | ich [əəə] ein hose maln. | (ich will/kann) (FRITZENSCHAFT et al. 1990, 91) |
| (ii) | nDAS für Farbe? | (Was ist das...)(TRACY 2007b, 73) |

Dieses Platzhalterphänomen ist für die Spracherwerbsforschung insofern besonders interessant, als es zum einen das Vorhandensein von zugrundeliegenden Satzstrukturen bereits zu einem frühen Zeitpunkt sichtbar macht, zum anderen weil auch hier veranschaulicht wird, dass es im Erwerb zu zeitweiligen Dissonanzen zwischen verschiedenen Sprachbereichen, z. B. zwischen syntaktischer und lexikalischer Entwicklung kommen kann, die das Kind zu überbrücken trachtet.

„Platzhalterphänomene sind vor allem deshalb so bemerkenswert, weil sie uns viel über das Bemühen von Kindern verraten, abstrakte Strukturschemata auszubuchstabieren. Dabei gewähren sie uns Einblick in frühe metasprachliche Intuitionen über formale und semantische Äquivalenzen, die offensichtlich (..) an Sprachgrenzen keinen Halt machen.“ (TRACY 2007b, 74).

Neben solchen idiosynkratischen Füllsilben können auch einzelne Funktionswörter als Platzhalter für andere oder für gesamte Wortklassen verwendet werden, so zum Beispiel die Präposition *wegen* für Subjunktionen (Beispiel (i)) oder die Konjunktion *wenn* stellvertretend für andere Konjunktionen (ii).

Beispiele (aus TRACY 2007b, 74):

- | | | |
|------|-------------------------------|---|
| (i) | <u>wegen</u> 's zum Parken is | (,weil es zum Parken ist') |
| (ii) | <u>wenn</u> wir nicht frieren | (im Sinne von: ,damit wir nicht frieren') |

¹⁴ ə dient als Symbol für das Phonem *Schwa*, das im Deutschen unbetonte „e“ z.B. in Blume.

Doppelbesetzungen

Zeitweise werden von Kindern auch syntaktische Positionen in einem Satz doppelt besetzt. Dabei kann es sich um die Realisierung des Subjektes in den beiden strukturell möglichen Positionen – also im Vorfeld und im Mittelfeld – handeln oder aber um die doppelte Verwendung eines einfachen Verbs in der linken oder rechten Satzklammer. Beide Phänomene lassen den Schluss zu, dass das Kind die möglichen Positionen in der deutschen Satzstruktur erkannt hat (vgl. TRACY 2007b, 81 und 2002, 11).

Beispiele (aus TRACY 2002, 11 und TRACY 2007b, 81):

- | | | | | |
|-------|--------------|------------|------------|---------------|
| (i) | <u>Julia</u> | brauch | <u>ich</u> | das. |
| (ii) | Der Elefant | <u>geh</u> | Disco | <u>geht</u> . |
| (iii) | | <u>Hab</u> | kein Angst | <u>habe</u> . |

Übergeneralisierungen

Durchaus üblich und gelegentlich auch hartnäckig sind die sogenannten Übergeneralisierungen, die die „Anwendung einer Regel auf alle durch die Regel prinzipiell erfassten Elemente bezeichnet, d. h. auch solche, die in der Zielsprache Ausnahmen zur Regel darstellen“ (MÜLLER et al. 2007, 72). Dieses Phänomen kann z. B. die Verwendung der Auxiliare *haben* und *sein* mit Partizipien betreffen. Hier verwenden Kinder häufig zunächst auch in denjenigen Fällen *haben*, in denen *sein* obligatorisch ist. Ebenso wird die Flexion regelmäßiger Verben bei der Partizip- und Imperfektbildung gern auf die unregelmäßigen Verben angewendet, indem sie z. B. *geschwimmt* oder *werfte* bilden. Darüber hinaus übergeneralisieren Kinder oftmals das Satzklammerprinzip, auch wenn bei einem finiten Vollverb nicht beide Satzklammern gefüllt sein müssen. KALTENBACHER und KLAGES (vgl. 2007a, 84) beobachteten insbesondere an frühen Zweitsprachlernern im Vorschulalter, dass sie das Vollverb vorzugsweise in der rechten Satzklammer platzieren und die linke Klammerposition mit *machen*, *wollen*, *sein* oder auch *werden* füllen, wie die folgenden Beispiele (ebd.) zeigen:

- | | | | | |
|-------|---------|--------------|-------------|-----------------|
| (i) | das | <u>ist</u> | eine Roller | <u>fahren</u> . |
| (ii) | das | <u>macht</u> | Freunde | <u>gehen</u> . |
| (iii) | und der | <u>macht</u> | | <u>essen</u> . |

Die monolingual deutschsprachigen Kinder verwenden im Falle einer übergeneralisierten Satzklammer hingegen bevorzugt das umgangssprachliche *tun* in der V2-Position, welches bei Zweitsprachlernern nur selten nachgewiesen wird.

Insbesondere hinsichtlich des Genus- und Kasuserwerbs sind Übergeneralisierungen auf dem Weg zum zielsprachlichen Paradigma zu beobachten. So verwenden einige zweitsprachige Kinder zunächst ausschließlich den femininen Artikel für alle Substantive (vgl. WEGENER 1995, 9) etwas später dann die maskulinen und femininen Formen *der* und *die*, ebenso werden zunächst nur zwei Kasus, nämlich Nominativ und Akkusativ verwendet, insbeson-

dere der Akkusativ wird auf Dativobjekte übergeneralisiert (vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2007a, 86). Auch in der Pluralbildung sind Übergeneralisierungen der frequenten Formen zu beobachten, sowie im Gebrauch von Präpositionen. „Charakteristisch ist, dass die Kinder sich auf einige wenige Präpositionen beschränken und diese übergeneralisieren. Die am häufigsten gebrauchten sind mit *in*, *auf* und *bei* (Herv. im Orig.) topologische Präpositionen, die keine Perspektivierung implizieren und in diesem Sinne kognitiv einfach sind.“ (KALTENBACHER/KLAGES 2007a, 88).

Entlehnungen aus der L1

Während oben beschriebene Übergangsphänomene sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb vorkommen können, haben zweisprachige Kinder zusätzlich die Möglichkeit, auf den Wortschatz der jeweils anderen Sprache zuzugreifen und mit diesen Entlehnungen vorübergehende Lücken in der Satzstruktur zu füllen (vgl. TRACY 2007b, 74). TRACY (vgl. ebd.) verdeutlicht dieses Übergangsphänomen an folgendem Beispiel, in dem das Kind die im Deutschen offenbar vorhandene lexikalische Lücke an der Stelle des konditionalen Nebensatz-einleiters durch das englische Äquivalent schließt:

(i) das darf man, **if** man will (Stani 3;0)

Damit sollen nur einige typische Phänomene der Lerner Sprachen genannt sein. Das Wissen um die individuellen Wege zur Zielsprache kann nicht ohne Konsequenzen für die Beurteilung von sprachlichen Äußerungen und den Umgang mit vermeintlichen „Fehlern“ (d. h. Abweichungen von der Zielsprache) haben. Sie sind in vielen Fällen kreative und kompetente Zwischenschritte auf dem Weg zur Zielsprache und somit Indikatoren für den eigenaktiven Lernprozess des Kindes, nicht etwa für Defizite.

Bis hierher habe ich die Strategien und Phänomene der L2-Lerner und ihrer Lerner Sprachen dargestellt, um den frühen L2-Erwerb möglichst in all seinen Facetten und Variationen nachzuzeichnen. Um nun das theoretische Fundament für die Diskussion über Fördermöglichkeiten und –notwendigkeiten zu vervollständigen, möchte ich im Folgenden die wichtigsten Einflussfaktoren aufzeigen, die auf den Verlauf des Erwerbsprozesses der Kinder mit Migrationshintergrund einwirken.

2.6 Einflussfaktoren auf Verlauf und Erfolg des Zweitspracherwerbs

Dass der Zweitspracherwerb von Fall zu Fall sehr unterschiedlich verlaufen kann, ist vielfach zu beobachten. Die Unterschiede beziehen sich auf Verlauf, Geschwindigkeit und letztlich den Erfolg des Erwerbs. Von einer hinreichenden Erklärung dieser Unterschiede ist die Forschung noch weit entfernt (vgl. TRACY/THOMA 2007, 58). Verschiedene Einflussfaktoren und ihr Zusammenspiel werden für den individuellen Verlauf des Erwerbsprozesses verantwortlich gemacht. Dabei ist zu unterscheiden zwischen externen Faktoren, die die nichtsprachlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Erwerbsprozesses beschrei-

ben, und den unmittelbar sprachbezogenen Faktoren. Zu ersteren sind biologische, psychologische und soziale Faktoren, also z. B. das Erwerbsalter, die kognitiven Voraussetzungen, kommunikativen Bedürfnisse und Anforderungen sowie die Motivation zum Spracherwerb und zur Integration zu zählen (vgl. KLEIN 2000, 349 ff. und ROTHWEILER 2007, 122). Unmittelbar sprachbezogene Faktoren sind hingegen die Qualität und Quantität des Inputs, die Eigenheiten der Zielsprache L2 und deren Unterschiede zur Erstsprache L1.

Unter Berücksichtigung der hier verfolgten Fragestellung und der betrachteten Altersgruppe werde ich mich im Folgenden auf die Darstellung derjenigen Einflussfaktoren beschränken, die für die beabsichtigte Diskussion um Fördermöglichkeiten und Diagnostik früher Zweitsprachler von besonderer Bedeutung sind. Entsprechend werde ich im Folgenden die Rolle des Erwerbsalters, des Inputs, der sozialen Einflussfaktoren sowie der sprachlichen Eigenheiten der Zielsprache beleuchten. Motivationsbezogene Faktoren und den Einfluss der L1 werde ich vernachlässigen, weil sie für den frühen Erwerb eine untergeordnete Rolle spielen.

2.6.1 Altersfaktor(-en)

Der Zeitpunkt des Erstkontakts mit einer Sprache ist – soviel ist heute bekannt – für die drei Dimensionen des Zweitspracherwerbs, also seinen *Verlauf*, die *Geschwindigkeit* und den *erreichbaren Endstand* von maßgeblicher Bedeutung. Bezogen auf die letzten beiden Punkte, also Geschwindigkeit und Endzustand, lässt sich allein anhand von Performanzdaten die Gültigkeit der Faustregel *Je jünger desto besser* belegen, d. h. der Erwerbsprozess wird mit steigendem Erwerbsalter deutlich langsamer und die Wahrscheinlichkeit, die Sprachkompetenz eines native speakers zu erlangen, sinkt sukzessive ab. Bei erwachsenen Zweitsprachlern sind nicht selten Fossilierungen des Sprachstandes auf einem lerner-sprachlichen Niveau zu beobachten. Die Gründe hierfür sind vielfältig, können auch in den genannten außersprachlichen Bereichen, d.h. in der Motivation und Integrationsbereitschaft, also der lebensweltlichen Relevanz der Sprache für den Lerner (vgl. KLEIN 2000) gesucht werden.¹⁵

Die bisher vorliegenden Studien zum Zweitspracherwerb zeigen neben diesen quantitativen Unterschieden jedoch auch *qualitativ* unterschiedliche Erwerbsmuster von 2L1-, fL2- und L2-Lernern. Der *Verlauf* des Zweitspracherwerbs unterliegt demzufolge deutlich stärkeren inter- und intra-individuelle Variationen und weist vor allem auch invariante, aber vom L1-Erwerb

¹⁵ DIMROTH (2007) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei einem späten Erwerb die von Beginn an hohen kommunikativen Bedürfnisse und Anforderungen, die zumeist eklatant von den zunächst begrenzten vorhandenen Ausdrucksmöglichkeiten abweichen, die Entwicklung der Sprachkompetenz und -performanz möglicherweise ungünstig beeinflussen. „Ältere Lerner finden sich häufig in Situationen, in denen sie die Ausdrucksmöglichkeiten ihres beschränkten Repertoires soweit wie möglich ausdehnen müssen, um ihre kommunikativen Bedürfnisse zu erfüllen. Diese Notwendigkeit zum übereilten Einsatz aller verfügbaren Mittel im Dienste der Informationsvermittlung wird im Gegensatz zum sozialen Assimilationsdruck nicht als hilfreich für den Zweitspracherwerb angesehen.“ (ebd., 120).

deutlich abweichende Erwerbsphasen und -sequenzen auf. Insbesondere diese qualitativen Abweichungen lassen Rückschlüsse auf altersbedingte Veränderungen der angewandten Erwerbsmechanismen, der Erwerbsvoraussetzungen und Erwerbsstrategien zu, die in der Spracherwerbsforschung unter dem Begriff „Altersfaktor“ diskutiert werden (vgl. MEISEL 2007, 99 f.). Diese Diskussion kann ich an dieser Stelle nur in aller Kürze nachzeichnen.

Zunächst einmal gilt vorzuschicken, dass der L2-Erwerb mit steigendem Alter unter zunehmend anderen Voraussetzungen als der L1-Erwerb statt findet. So sind die kognitiven Fähigkeiten des Lernalters (z. B. allgemeine Lernmechanismen, Kapazitäten zur Speicherung und Verarbeitung von Sprache und Information) gegenüber dem Erstspracherwerb weiter entwickelt und er kann auf ein zumindest implizites sprachliches Wissen aus der Erstsprache sowie ein erweitertes Welt- und Erfahrungswissen zurückgreifen (vgl. auch ROTHWEILER 2007, 122). Welche Auswirkungen die einzelnen Voraussetzungen auf den Erwerb haben, ist noch unklar. Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung weisen aber darauf hin, dass trotz dieser scheinbar gegenüber dem Erstspracherwerb erweiterten Kompetenzen die Fähigkeit zum Erwerb einer zweiten Sprache mit steigendem Alter sukzessive abnimmt. Verantwortlich dafür sind nach Ansicht vieler Forscher spezifische angeborene Spracherwerbsfähigkeiten, die nur im frühen Kindesalter verfügbar sind. Diese „müssen in bestimmten Entwicklungsphasen aktiviert werden, um nicht unwiederbringlich verloren zu gehen.“ (MEISEL 2007, 94).

In diesem Zusammenhang wird auch von einer *kritischen Periode* oder *sensiblen Phase* für den Spracherwerb gesprochen, die nicht abrupt beginnt und endet, sondern sich zwar rasch auf einen Höhepunkt hin entwickelt, aber langsam ausklingt. (vgl. ebd., 103). Wird diese Phase verpasst, ist der qualitative und quantitative Verlauf des Zweitspracherwerbs deutlich beeinträchtigt. Heute geht man davon aus, dass es für jeden Bereich der Sprache eine eigene kritische Periode gibt. Auch diese unterliegen zudem einer gewissen individuellen Variation. MEISEL (ebd., 103) postuliert dem entsprechend, „dass die kritische Periode besser als ein *Bündel sensibler Phasen* (Herv. im Orig.) verstanden werden sollte, von denen jede eine für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens optimale Periode definiert.“ ROTHWEILER (2007, 127) stellt diesbezüglich fest: „Die kritische Phase scheint für die Phonologie früher zu enden als für die Syntax. Für den lexikalischen Bereich scheint es keine Grenze und damit keine kritische Phase zu geben.“ Auch scheint die kritische Periode für die Morphologie früher auszuklingen als für die Syntax, wenn man bedenkt, dass Vierjährige zwar die Wortstellungsregeln noch zielsprachlich erwerben, mit der Markierung von Kasus, Genus und Tempus aber bereits erhebliche Schwierigkeiten haben (vgl. MEISEL 2007, 106). Nach MEISELS Auffassung ist für den Erwerb morphologischer und syntaktischer Kompetenzen das Alter um 7 Jahre von besonderer Bedeutung, aber auch schon die Phase zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr. Die oben angeführten Studien von KROFFKE/ROTHWEILER (2006), ROTHWEILER (2006), THOMA/TRACY (2006) und HA-

BERZETTL (2005) untermauern diese Annahmen. Für die hier verfolgte Fragestellung ist insbesondere das Ausklingen der ersten sensiblen Phase im Alter ab drei Jahren von Bedeutung. Die Tatsache, dass im Erstspracherwerb die grammatische Entwicklung mit circa drei Jahren abgeschlossen ist, stützt die These, dass bis zu diesem Alter die angeborenen Sprachlernmechanismen zumindest aktiviert sein müssen (vgl. ROTHWEILER 2007, 126). Nach Verpassen der kritischen Perioden wird das Erlernen einer Zweitsprache deutlich mühsamer und stärker abhängig von individuellen Fähigkeiten (vgl. MEISEL 2007, 111), aber dennoch nicht unmöglich.¹⁶

Hinsichtlich der Ursache für diese alterskorrelierte Abnahme der angeborenen Spracherwerbsfähigkeit wird heute vielfach die sogenannte *Reifungshypothese* vertreten, die besagt, dass die Sprachentwicklung in weiten Teilen einem Reifungsprozess des Gehirns unterworfen ist (vgl. z. B. ebd., 102). Nach Abschluss dieser Reifungsperiode sind die angeborenen Erwerbsmechanismen für die genannten Teilbereiche der Sprache, also insbesondere große Teile der Grammatik, nicht mehr zugänglich. Der Lerner muss auf allgemeine, eben nicht sprachspezifische Lernmechanismen zurückgreifen, was zu einer Abweichung von der Erwerbsreihenfolge und den invarianten Sequenzen des Erstspracherwerbs sowie zu einer stärkeren Variation im Erwerbsverlauf führt. Die Vertreter der Theorie der Universalgrammatik (UG) in der Spracherwerbsforschung sehen insbesondere diejenigen grammatischen Phänomene betroffen, die als universalgrammatische Prinzipien eine einzelsprachliche Parametrisierung erfordern (vgl. ebd., 106).

2.6.2 Qualität und Quantität des Inputs

Neben dem Altersfaktor ist als zweiter wichtiger Einflussfaktor auf Verlauf und Erfolg des L2-Erwerbs der sprachliche Input zu nennen, der den Erwerb determiniert. Von Bedeutung ist hier zum einen die Menge des Inputs, d. h. wie viel und wie kontinuierlich das Kind die L2 hört bzw. in dieser Sprache kommuniziert. Noch wichtiger ist aber zum anderen die Qualität des Gehörten. Das für den simultanen L2-Erwerb als erfolgversprechend angenommene Modell „eine Person – eine Sprache“ steht hier vielfach Pate für die Forderung nach einem möglichst *mischungsfreien, eindeutigen Angebot* in der jeweiligen Sprache ohne dabei jedoch die kommunikativen Mittel des Sprachwechsels und der Sprachmischung auf Seiten des Lerners unterbinden zu wollen (ROTHWEILER 2007, 123).

Des Weiteren sollte der zielsprachliche Input – darüber besteht weitgehende Einigkeit in der Spracherwerbsforschung – *von Muttersprachlern* kommen (ebd.). So einleuchtend diese

¹⁶ So weist TRACY (2007b, 88) darauf hin, „dass ältere Zweit- oder Fremdsprachenlerner ebenfalls sehr erfolgreich sein können, auch wenn sie für den Erwerb andere Strategien einsetzen. In manchen Bereichen (Lexikon, syntaktische Komplexität, schriftsprachliche Repertoires) können sie Muttersprachler in den Schatten stellen, und zwar auch dann, wenn sich ihre Aussprache nur in seltenen Fällen einem muttersprachlichen Niveau annähert.“

Forderung ist, sind dennoch in der Praxis der Kindergärten – aus Personalmangel oder auch aus pädagogischen Erwägungen – häufig Erzieher/innen mit anderer Herkunftssprache anzutreffen. Deren Sprachkompetenzen in ihrer L2 Deutsch sind von einem erstsprachlichen Niveau bedauerlicherweise nicht selten weit entfernt.

Last but not least ist die *Reichhaltigkeit und Vielfältigkeit des Inputs* von entscheidender Bedeutung für die Ausbildung weitreichender Sprachkompetenzen in allen sprachlichen Teilbereichen der L2. Dabei scheint eine unterschiedlich große Mindestmenge an Input für die Entwicklung auf der syntaktischen, lexikalischen und pragmatischen Ebene erforderlich zu sein, um ausgewogene Fähigkeiten zu entwickeln. LUCHTENBERG (2003) beschreibt die Auswirkungen eines unausgewogenen Inputs folgendermaßen:

„Da v. a. ein ausgebauter Wortschatz leicht in Interaktionen erworben werden kann, verfügen nicht wenige Kinder über einen relativ großen Wortschatz, zu dessen Gebrauch ihnen z. T. syntaktische Strukturen fehlen. Kinder mit relativ wenig kommunikativem Austausch in Deutsch können durch Förderung in der Zweitsprache über ein gutes Maß an syntaktischer Kompetenz verfügen, ohne einen ausreichenden Wortschatz zu haben, so dass ihre mündlichen Fähigkeiten eher eingeschränkt sind.“ (ebd., 2003, 126 f., unter Verweis auf Grießhaber).

Dass es in der Praxis bei Kindern des gleichen Erwerbsalters und mit der selben Zielsprache Deutsch zu stark differierenden Ergebnissen kommen kann, ist neben unterschiedlichen Input- bzw. Kommunikationsangeboten oftmals auch auf ungünstige soziale Rahmenbedingungen zurückzuführen, die sich zusätzlich negativ auf den verfügbaren Input und damit auf den Erwerbsprozess auswirken. Der Spracherwerb ist eben nicht nur ein mentaler Prozess, in dem die aus dem Input gewonnenen Informationen durch spracherwerbsspezifische oder allgemeine kognitive Verarbeitungsprozesse zu sprachlichem Wissen verarbeitet werden. Vielmehr findet er immer auch in einem soziokulturellen Kontext statt, in dem der Lerner agiert und der mit auf den Erwerbsprozess einwirkt (vgl. OHM 2007, 24 ff.). Im Folgenden möchte ich deshalb die Gruppe der frühen Zweitsprachlerner nicht nur aus linguistischer Perspektive betrachten, sondern zusätzlich die sozialen, für den Erwerbsprozess ebenso relevanten Bedingungen des Aufwachsens einbeziehen, die für die interindividuell sehr verschiedenen Erfolgsaussichten des Zweitspracherwerbs mit verantwortlich sind und in der Diskussion um Förderbedarf und -möglichkeiten unbedingt zu berücksichtigen sind.

2.6.3 Soziale Rahmenbedingungen

Viele Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in einem Umfeld auf, das einem ungestörten Zweitspracherwerb nicht eben zuträglich ist. Insbesondere in urbanen Ballungsräumen ist die Lebenssituation ihrer Familien oft dadurch gekennzeichnet, dass sie sich bevorzugt in räumlich konzentrierten ethnischen Gemeinden bewegen, so dass sie ihre Herkunftssprache vorwiegend auch außerhalb der Kernfamilie im Alltag praktizieren. Die Mehrheitssprache

Deutsch hat für diese Migranten einen untergeordneten Stellenwert. Auch die Kindergärten in diesen urbanen Wohnvierteln – für viele Kinder der erste und einzige Ort, an dem sie in Kontakt mit der deutschen Sprache kommen – weisen oftmals einen besonders hohen Anteil von Kindern nicht-deutscher Erstsprache auf, was nicht nur ungünstige Auswirkungen auf die Qualität und Quantität des Inputs, sondern auch unter Umständen auf die kommunikativen Anforderungen und Bedürfnisse (vgl. KLEIN 2000) der Kinder haben kann. Zudem sind viele dieser Kinder neben ethnischer und sprachlicher zugleich von sozio-ökonomischer Benachteiligung betroffen (vgl. RÖSCH 2003, 59 f.), die oftmals zu insgesamt anregungsarmen Bedingungen des Aufwachsens führt. Auch die monolingual deutschen Kinder in diesen Bezirken wachsen häufig unter ähnlich ungünstigen Bedingungen auf und können – da selbst oft förderbedürftig – nicht zu einer Bereicherung des Inputs ihrer zugewanderten Altersgenossen beitragen. KALTENBACHER und KLAGES (2007a) beschreiben den Erwerb der Zweitsprache vor diesem Hintergrund folgendermaßen:

„Der frühe Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen stellt einen spezifischen Erwerbskontext dar. Viele der Kinder sind nur für einige Stunden am Tag, im Kindergarten, in aktivem Kontakt mit der deutschen Sprache. Die Erwerbssituation ist für diese Kinder durch ein eingeschränktes Sprachangebot, d. h. einen quantitativ unzulänglichen sprachlichen Input, gekennzeichnet. Auch in qualitativer Hinsicht lässt er oft zu wünschen übrig: In Einrichtungen mit einem hohen Anteil zugewanderter Kinder hören diese nicht nur wenig, sondern vielfach auch fehlerhaftes Deutsch von anderen Kindern.“ (ebd., 81).

KALTENBACHER und KLAGES (vgl. ebd., 80 ff.) erstellten im Rahmen ihres Projektes „Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf“ ein Sprachprofil zweisprachiger Kinder zu Beginn ihres letzten Kindergartenjahres, also exakt zu dem Zeitpunkt, an dem in Hessen die Sprachüberprüfung für die Aufnahme in die Vorlaufkurse stattfindet. Die untersuchte Probandengruppe bestand aus Kindern, die im Alter von 3 bis 4 Jahren, z. T. auch später erstmals im Kindergarten in nennenswerten Kontakt mit der deutschen Sprache gekommen sind, einen Kindergarten mit mindestens 40% Kindern nichtdeutscher Herkunft besuchten und als förderbedürftig eingestuft wurden.

Die Autoren (vgl. ebd., 89 f.) stellen bei den förderbedürftigen Kindern mit Migrationshintergrund vor allem Nachteile in Bezug auf Lernerfahrung und Verhalten, eine z. T. unzureichende „Nutzung von Sprache bei der Aufnahme und Speicherung von Wissen und der Verarbeitung von Erfahrungen“ (ebd., 89), geringe Erfahrung im Bereich der Literalität und eine „anregungsarme Umgebung bezüglich der Herkunftssprache“ (ebd., 90) fest. KALTENBACHER und KLAGES testeten bei den ausgewählten Kindern anhand von elizitierten Sprachproduktionsdaten und Spontansprachaufnahmen den Sprachstand in den Bereichen Wortschatz, Syntax, Nominalflexion, Verbflexion und Erzählfähigkeit. In Übereinstimmung mit den

oben dargestellten Forschungsergebnissen von THOMA und TRACY (2007) und ROTHWEILER (2006) stellten sie fest, dass die Kinder die Grundmuster des deutschen Satzes, d. h. die Verbstellung und die Abfolge der Satzglieder, in diesem Alter bereits durchgängig erworben hatten. Sie verwendeten Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen und Hilfsverben in obligatorischen Kontexten, allerdings oft in fehlerhafter Form (vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2007a, 82).

Zusammenfassend kommen die Autoren zu folgender Beschreibung des fL2-Erwerbs:

„Die Ergebnisse unserer Sprachstandserhebung weisen den frühen L2-Erwerb unter den skizzierten Bedingungen als eigenständigen Erwerbstyp aus. Er teilt Merkmale mit dem L1-Erwerb, aber auch mit dem ungesteuerten späten L2-Erwerb des Deutschen und stellt damit einem Mischtyp dar, dessen Spezifika Einblick in wesentliche Determinanten der Sprachentwicklung versprechen.“ (ebd., 82).

Bis hierhin bleibt festzuhalten, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund in einer L2-dominierten Umgebung und unter ungünstigen sozialen Rahmenbedingungen in Familie und Kindergarten aufwachsen. Dadurch sind sie nicht in der Lage, die Sprache ungesteuert, nur mithilfe der angeborenen Sprachlernmechanismen selbstständig und erfolgreich zu erwerben. Sie sind auf zusätzliche Unterstützung im Erwerb der Zweitsprache Deutsch angewiesen. Sprachfördermaßnahmen mit vor allem einer Intensivierung des Inputs und darüber hinaus einer Verbesserung der sozialen Rahmenbedingungen sind erforderlich, um den störungsfreien Spracherwerb zu begünstigen (vgl. RÖSCH 2003, 60).

2.6.4 Eigenheiten der Zielsprache

In diesem letzten Punkt soll es um den Erwerbsgegenstand selbst gehen, das „System Sprache“. Es handelt sich also nicht um einen Einflussfaktor im eigentlichen Sinne, der als veränderbare Variable auf den Erwerb einwirkt. Dennoch möchte ich einige Merkmale der deutschen Sprache herausarbeiten, die offensichtlich eine besondere Herausforderung für den Lerner darstellen und deren Eigenheiten Erklärungen dafür liefern können, „warum Lerner oberflächlich ähnlich verteilte Eigenschaften in manchen Fällen recht unterschiedlich schnell und erfolgreich erwerben“ (DIMROTH 2007, 122). Hier könnten wertvolle Ansätze für die Förderung enthalten sein. So stellten FRITZENSCHAFT et al. (1991) fest:

„Schwierigkeiten, die ein Kind bei der Ausbildung satzinterner und satzübergreifender Zusammenhänge zu meistern hat, sind sicherlich in gewissem Maße abhängig von der Art und Weise, in der eine jeweilige Einzelsprache Mittel zur Markierung und damit eventuell zur leichteren Aufschlüsselung struktureller Beziehungen zur Verfügung stellt.“ (ebd. 53).

Im Folgenden möchte ich nun einige Charakteristika der Zielsprache Deutsch darstellen, die z. B. durch die Zuordnung von Formen und Funktionen, die Markierung grammatischer und

semantischer Relationen, ihre Regeln und Ausnahmen, ihre formale Komplexität und funktionalen Alternativen sowie die Frequenz und Salienz bestimmter Phänomene (vgl. DIMROTH 2007, 122 f.) den Zugang des Lernalters zum System Sprache, ihre Erschließung und Übernahme in das eigene Lernaltersystem vorstrukturieren und oftmals erschweren. Dies möchte ich an einigen Beispielen verdeutlichen.

Form und Funktion: Synkretismen, Redundanz, Ambiguitäten und Alternativen

Das Verhältnis zwischen einzelnen sprachlichen Formen und ihren Funktionen ist keine 1:1-Beziehung. Die deutsche Sprache weist zahlreiche Synkretismen auf, also formale Gleichheiten bei je nach Kontext verschiedener grammatischer Funktion, zum Beispiel in der Nominal- und Adjektivflexion (vgl. DIMROTH 2007, 132). So kann das Suffix *-er* an einem Nomen entweder ausdrücken, dass es sich um ein (grammatikalisch) maskulines Wort handelt (der Teller, der Keller, der Becher), eine Bezeichnung für eine (biologisch) maskuline Person (der Lehrer, der Fischer, der Maler), oder in anderen Fällen um den Plural (das Kind – die Kinder, das Rad – die Räder, aber auch der Teller – die Teller, der Lehrer – die Lehrer). Daneben kann die Endung *-er* aber an Adjektiven im prädikativen Gebrauch auch den Komparativ (der Teller ist bunt/ bunter; der Raum ist hell/ heller) oder in der attributiven Verwendung – und in diesem Fall sogar komplett formgleich – lediglich die Kongruenz innerhalb der Nominalphrase markieren (ein bunter Teller, ein heller Raum). Der Komparativ wäre in diesem Fall durch ein zusätzliches *-er* auszudrücken (ein bunterer Teller, ein hellerer Raum).

Als weiteres Beispiel für die Formgleichheit von Morphemen mit verschiedener Funktion ist das Wort *das* zu nennen, welches neben seiner Funktion als bestimmter Artikel mit der Genusmarkierung „Neutrum“ (*das* Haus) formgleich als deiktisches Pronomen ohne Genusinformation fungiert (Was ist *das*?) und als solches schon sehr früh erworben wird. Letztere Formgleichheit führt vor allem im Zweitspracherwerb zu einem im Vergleich zum femininen und maskulinen Artikel deutlich verzögerten Erwerb des Artikels *das*. So stellen KALTENBACHER und KLAGES (2007a) in ihrer Untersuchung zum Sprachprofil von L2-Lernern im Vorschulalter fest: „Besondere Schwierigkeit stellt darüber hinaus der Erwerb des Neutrumartikels *das* dar, der aufgrund seiner Formgleichheit mit dem deiktischen *das* (Was ist *das*? *Das* kann ich nicht!) von vielen Kindern für diese verweisende Funktion reserviert zu sein scheint und demzufolge als Artikel zunächst gar nicht erkannt wird.“ (ebd., 88; alle Herv. im Orig.). Neben Synkretismen weist das System der deutschen Sprache an vielen Stellen auch Redundanz auf, d. h. eine grammatische Information wird an mehreren Stellen gekennzeichnet (vgl. DUDEN 2001, 848). Hier sei nur auf die mehrfache Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung innerhalb einer NP (z. B. den jungen Männern) oder die mehrfache Person- und Numerusmarkierung durch SV-Kongruenz (z. B. die Kinderer schlafen; du spielst.) hingewiesen.

Neben diesen schwer durchschaubaren Form-Funktions-Relationen weist die Sprache auch zahlreiche weitere Ambiguitäten auf. Hier möchte ich vor allem auf die Besetzung der linken

Satzperipherie und die jeweils davon abhängende obligatorische Verbposition verweisen, die oben bereits erwähnt wurden. Wird ein Nebensatz zum Beispiel mit der Konjunktion *weil* in der Komplementierer-Position eingeleitet, so steht im Schriftdeutsch das Verb immer in der VE-Position am Ende des Nebensatzes (*weil* er verschlafen *hat*). Im mündlichen Sprachgebrauch hingegen folgt auf *weil* sehr häufig ein V2-Satz (*weil* er *hat* verschlafen). Ersetzt man *weil* durch das semantische und funktionale Äquivalent *denn*, so ist die V2-Position des Verbs im folgenden Nebensatz sogar obligatorisch (*denn* er *hat* verschlafen). Wenn man anstelle von *denn* das formal ähnliche *dann* als Satzeinleiter wählt, leitet dieses einen Hauptsatz ein und besetzt als Adverb das Vorfeld des Satzes, wodurch eine Subjekt-Verb-Inversion erforderlich wird. Mit anderen Worten ist die Zuordnung von Form und Funktion oftmals schwer zu durchschauen und muss *item-by-item* gelernt werden.

Auf dem Weg zur Zielsprache bieten sich dem Lerner zu denjenigen Strukturen, die er noch nicht beherrscht, zudem in vielen Fällen formale Alternativen mit gleicher oder ähnlicher Funktion. Der Plural lässt sich beispielsweise vorübergehend auch mithilfe von Zahlwörtern ausdrücken (z. B. *drei* Kind), Adverbiale können die Tempusmarkierung ersetzen (vgl. DIMROTH 2007, 122) (*gestern* ich *geh* einkaufen), Adjazenzstellung ersetzt die erforderliche Kongruenz (vgl. ebd., 122) und Präpositionalphrasen dienen als Ersatz für ein Dativobjekt (Ich gebe die Karotte *für das Eichhörnchen*) (vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2007a, 87).

Regeln und Ausnahmen, idiosynkratische Formen

Das System der deutschen Sprache ist des Weiteren nicht nur durch Regeln und Regelmäßigkeiten, sondern auch durch zahlreiche Ausnahmen und idiosynkratische Formen gekennzeichnet, welche nach der Theorie der Universalgrammatik die Peripherie der Sprache bilden. Hier finden sich neben Lehnwörtern und historischen Formen auch Umlaute und vor allem die starken bzw. unregelmässigen Verben, einige Bereiche der Pluralbildung, deren Regeln schwer zu durchschauen sind sowie die zahlreichen Fälle der Genuszuweisung, die sich weder über ein sogenanntes Natürliches-Geschlechts-Prinzip, also semantische Regeln, noch über phonologische Regeln wie die Schwa- oder die Einsilber-Regel (vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2007a, 87; vgl. WEGENER 1995, 2) erklären lassen. SCHULZ et al. (vgl. 2008, 19) weisen darauf hin, dass diejenigen Bereiche des sprachlichen Wissens, die sich durch Idiosynkrasie und Unregelmässigkeit auszeichnen, nicht durch Regelkonstruktion, sondern *item-by-item* gelernt werden müssen und deren Erwerb somit vor allem vom Input abhängig ist.

Hierarchischer Strukturaufbau

Als Eigenheit der menschlichen Sprachen ist auch ihr hierarchischer Aufbau zu nennen, mit dem es möglich wird, aus einer zugrundeliegenden Tiefenstruktur durch Bewegung der Konstituenten zahllose syntaktische und morphologische Varianten an der Oberfläche zu generieren. Diese zugrundeliegenden Strukturen und die Bewegungsprozesse regulieren den

Erwerbsprozess maßgeblich, wie sich an dem oben dargestellten Meilensteinmodell des Syntaxerwerbs verdeutlichen lässt. Sie sind auch verantwortlich für verschiedene lerner-sprachliche Phänomene, wie Auslassungen oder Platzhalter, die von einer zeitweiligen Dissonanz zwischen dem Erwerb syntaktischer Strukturen und lexikalischer Elemente zeugen. Dass häufig gerade die lexikalischen Komplementierer *dass*, *ob* oder *wenn* verzögert erworben werden, lässt sich ebenfalls auf die hierarchischen syntaktischen Strukturen und Bewegungsprozesse zurückführen. FRITZENSCHAFT et al. (vgl. 1991, 110) weisen darauf hin, dass es sich bei diesen Nebensatzeinleitern aus der Sicht der generativen Grammatik insofern um eine besondere Kategorie handelt, als sie nicht nur semantisch leer sind, sondern im Gegensatz zu allen anderen Konstituenten nicht durch Bewegung aus der Basisstruktur generiert werden, sondern von außen hinzukommen und zudem mit C° eine Position besetzen, die im Hauptsatz für das flektierte Verb, also eine ganz andere lexikalische Klasse, vorgesehen ist. Zugleich verhindern sie auf dieser Position die Besetzung des Vorfeldes. In diesem komplexen Erzeugungsprozess könnte nach Meinung der Autoren die Ursache für den oftmals verzögerten Erwerb der Kategorie der Komplementierer liegen.

Salienz, Frequenz und Komplexität

Auch die Salienz sprachlicher Phänomene kann sich auf die Erwerbsreihenfolge auswirken, wie ich bereits am Meilensteinmodell bezüglich des frühen Erwerbs von Verbpartikeln ausgeführt habe. Daneben spielt auch die Frequenz innerhalb einer Wortklasse eine Rolle, zum Beispiel beim Erwerb der verschiedenen Pluralendungen, von denen die wenig frequenten spät erworben werden, oder beim Artikelerwerb, wo aufgrund des häufigen Vorkommens der feminine Artikel *die* häufig zuerst erworben und dann vorübergehend übergeneralisiert wird (vgl. WEGENER 1995, 9). Den Zeitpunkt der Übernahme neuer Strukturen oder Wortklassen in die kindliche Lerner Sprache kann man allerdings umgekehrt durch eine Erhöhung der Frequenz im Input nicht soweit beeinflussen, dass es zu einer veränderten Chronologie der Erwerbssequenzen käme. Das wäre ein Trugschluss. Denn ansonsten müsste z. B. der mit Genus und Kasus markierte Artikel aufgrund der äußerst hohen Frequenz immer frühzeitig und zielsprachlich erworben werden (vgl. LONG/ROBINSON 1998, 20). Diese Feststellung ist vor allem für die Sprachförderung von Bedeutung. Die gehörte Struktur muss sich in die Lernergrammatik integrieren lassen und dies ist aufgrund der übergeordneten Erwerbssequenzen nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt möglich. SCHULZ (2007) nennt hier das Beispiel von *aber* und *sondern*, deren zielsprachliche Bedeutung und Verwendung trotz hoher Frequenz spät erworben wird, und führt hierzu aus: „Die Sequenz der Entwicklungsphasen ergibt sich aus der unterschiedlichen Komplexität der verschiedenen Strukturbereiche.“ (ebd., 69). Die Dauer und der Verlauf des Spracherwerbs, der sich bekanntlich bei *allen* Kindern über mehrere Jahre erstreckt, lassen sich allein durch die Inputmenge nicht entscheidend beeinflussen.

Semantischer Gehalt und kommunikative Relevanz

Auch der Informationsgehalt und die Relevanz grammatischer Markierungen für die Satzsemantik und damit für das Gelingen der Kommunikation beeinflussen den Erwerbsprozess der Zweitsprache. So ist die Zuweisung des grammatischen Geschlechts in den meisten Fällen ohne jeglichen semantischen Bezug zum jeweiligen Substantiv. Sie ist jedenfalls für die Kommunikation weniger relevant als die Unterscheidung zwischen definiten, indefiniten oder demonstrativen Artikeln, die Unterscheidung von Singular und Plural sowie die Unterscheidung von Subjekt und Objekt durch die Kasusmarkierung (vgl. WEGENER 1995, 5).¹⁷ So stellt WEGENER in einer Studie zum Genus-Erwerb von DaZ-Kindern fest, „dass für den Lerner die Markierung von Kasus und/oder Numerus Vorrang hat, da diese Kategorien funktional sind, dass das fast völlig funktionslose Genus dagegen für ihn in den Hintergrund tritt“. (ebd., 7). Ebenso bringt die Flexion attributiver Adjektive keinen unmittelbaren semantischen Mehrwert, und aufgrund der vorherrschenden Adjazenzstellung zum Substantiv auch keine für die Interpretation der Struktur unerlässliche grammatische Information. Dagegen ist die Verbflexion und die Pluralmarkierung von größerer Bedeutung für die Satzsemantik und wird entsprechend auch zügiger erworben. Insofern spielen auch kommunikative Erfordernisse eine Rolle im Erwerb einer zweiten Sprache.

Es bleibt festzuhalten, dass die Spracherwerbsbedingungen im engeren Sinne, d.h. das Alter bei Erwerbsbeginn, der Input und die sozialen Rahmenbedingungen sowie die Beschaffenheit der Sprache selbst, maßgeblich für den Verlauf und Erfolg des Erwerbsprozesses verantwortlich sind.

2.7 Zusammenfassung und erstes Fazit: Der frühe Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund als eigenständiger Erwerbstyp

Der fL2-Erwerb zwischen 0 und 6 bis 10 Jahren ist ein eigenständiger Erwerbstyp, der sich vom späten L2-Erwerb unterscheidet. Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch vollzieht sich bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund überwiegend im Kindergarten im ungesteuerten Kontext. Diese komplexe Erwerbsaufgabe bewältigen sie in weiten Teilen selbstgesteuert und ohne explizite Unterweisung. Relevante Informationen zur Phonologie, Syntax, Morphologie, Semantik und zum Lexikon sowie die pragmatischen Regeln für den Gebrauch der Zweitsprache Deutsch entnehmen sie dem ihnen angebotenen Input. Die Zweitsprache entwickelt sich auf den verschiedenen Sprachebenen unterschiedlich schnell und erfolgreich. Die rezeptiven Kompetenzen der Lerner übersteigen in der Regel die produktiven, es gibt aber auch Ausnahmen. Zentral für die erfolgreiche Sprachentwicklung ist der zügige und zusammenhängende Erwerb der Grammatik, und hier vor allem der verschiedenen Satzstrukturen mit den für das Deutsche typischen Verbstellungsmustern in der Satzklammer

¹⁷ was man nicht zuletzt an der englischen Sprache sieht, die ohne Einschränkung des Informationsgehalts mit *a*, *the* und *this* bzw. *that* auskommt.

sowie der Subjekt-Verb-Kongruenz. Bei einem Erstkontakt innerhalb des 4. Lebensjahres verläuft der Erwerb der morphosyntaktischen Grundstrukturen deutscher Sätze quantitativ und qualitativ analog zu den Meilensteinen des L1- bzw. 2L1-Erwerbs im Deutschen, gemessen an der Kontaktdauer zum Teil sogar schneller, und gilt als auch unter ungünstigen Bedingungen robuster Prozess. Die Beschaffenheit der Erstsprache hat in diesem Alter noch keinen relevanten Einfluss auf den Erwerbsverlauf in der Zweitsprache. Interindividuelle Variationen im Erwerbsverlauf sind denen vergleichbar, die auch im L1-Erwerb monolingualer Kinder zu beobachten sind und sie sind im ungestörten Erwerb stets konform zu den Prinzipien der Universalgrammatik. Einzelne Phasen können sich überlappen, übersprungen oder um Zwischenschritte ergänzt werden. Auf dem Weg zur Zielsprache setzen die Lerner intuitiv verschiedene typische Strategien und kreative Lösungsansätze zum Überbrücken struktureller und lexikalischer Lücken bzw. Dissonanzen ein. Dies führt zu Phänomenen wie Übergeneralisierungen, Platzhaltern, Doppelbesetzungen, Auslassungen und Entlehnungen aus der L1. Auch koexistieren in der Sprache der Kinder zeitweise fortgeschrittenere und ältere Formen zeitgleich nebeneinander, bis sich die der Zielsprache nähere Lösung durchsetzt. Neu erworbene Wörter, Sequenzen, gar ganze Sätze werden vielfach zunächst als unanalyisierte formelhafte Einheiten eingesetzt. Diese Übergangsphänomene der Lernaltersprachen sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Zielsprache und als Indikatoren für fortschreitende Entwicklungsprozesse zu betrachten.

Setzt der Erwerb der Zweitsprache nach dem 4. bis 5. Lebensjahr ein, nehmen die Ähnlichkeiten mit dem L2-Erwerb erwachsener Lerner sukzessive zu. Die Grammatikentwicklung verläuft nach Regeln, die von den L1-Meilensteinen abweichen können und eigene typische Erwerbsmuster, vor allem hinsichtlich der Verbstellung im Satz, erzeugen. Die fortgeschrittene kognitive Entwicklung des Lerners, die veränderten kommunikativen Bedürfnisse und Anforderungen sowie das erworbene Sprachwissen aus der L1 verändern mit zunehmendem Alter den L2-Erwerb. Zusammenhängende Entwicklungssequenzen werden aufgebrochen, der Transfer aus der L1 sowie die Variationsbreite der inter- und intraindividuellen Entwicklung nehmen zu und das Erreichen eines zielsprachlichen Kompetenzniveaus wird mit ansteigendem Alter unwahrscheinlicher. Die über die grammatischen Meilensteine hinaus gehenden Erwerbsaufgaben der fL2-Lerner betreffen – neben der semantisch-lexikalischen Entwicklung – vor allem die morphologischen Feinheiten der Sprache, aber auch die zielsprachliche Interpretation komplexer Sätze und Strukturen. All diese Befunde stützen die These, dass in einem Erwerbsalter von 3 bis 4 bzw. 5 Jahren die im L1-Erwerb wirksamen, angeborenen Sprachlernmechanismen der UG noch voll zugänglich sind, danach aber diese sensible oder kritische Phase für den Grammatikerwerb langsam, bis zum Alter von 6 bis 10 Jahren, auslaufen scheint und der Lerner infolgedessen auf andere, nicht sprachspezifische Erwerbsmechanismen zurückgreifen muss. Nach heutigem Stand der Forschung gibt es tatsächlich erste Anhaltspunkte dafür, dass sich ab einem Erwerbsalter von 6 bis 8 Jahren

der Verlauf des Grammatikerwerbs nochmals qualitativ verändert. Andere Sprachbereiche, vor allem das Lexikon, die Semantik und die Pragmatik sind dem Altersfaktor nicht in der gleichen Form unterworfen. Die diesbezüglichen Kompetenzen sind auch später noch erweiterbar. Neben dem Einstiegsalter beeinflussen auch die Qualität und Quantität des Inputs und die sozialen Rahmenbedingungen die Erfolgsaussichten des fL2-Erwerbs und können zu individuell verschiedenen Entwicklungsverläufen führen. Gerade diejenigen Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen aufgrund eines unbefriedigenden Erwerbsverlaufs Sprachförderbedarf festgestellt wird, sind zumeist in ihrer frühen sprachlichen Entwicklung durch ungünstige sozio-ökonomische Rahmenbedingungen in der Familie und im weiteren Umfeld beeinträchtigt. Einige Eigenheiten des Deutschen wie unregelmäßige Paradigmen, komplexe und ambige Form-Funktion-Zuweisungen und idiosynkratische Formen können die Ursache für lang anhaltende Abweichungen von der Zielsprache sein.

Doch wo stehen nun die frühen Zweitsprachler in ihrer Sprachentwicklung zum Zeitpunkt der Schuleingangsuntersuchung etwa ein Jahr vor der Einschulung? Dies ist – soviel steht bis hierhin fest – aufgrund der zum Teil voneinander unabhängigen Entwicklungsverläufe in den verschiedenen Bereichen der Sprache und der unterschiedlich begünstigend wirkenden Einflussfaktoren auf den Erwerbsprozess individuell sehr unterschiedlich und bedarf einer differenzierten Analyse.

Bevor ich auf die bis hierher aufgeführten theoretischen und empirischen Erkenntnisse zurückgreife, um in Kapitel 4 aus diesen Folgerungen für die Sprachstandsdiagnose und -förderung abzuleiten, möchte ich zunächst auf den für die zu untersuchenden Vorlaufkurse gewählten Förderzeitpunkt und -rahmen am Übergang zwischen Kindergarten und Schule zu sprechen kommen. Die Besonderheit dieses Zeitpunktes und des damit verbundenen institutionellen Rahmens möchte ich im Folgenden aus erziehungswissenschaftlicher Sicht betrachten.

3 DER ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE GRUNDSCHULE AUS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER PERSPEKTIVE

Die Sprachförderung in den Vorlaufkursen findet nicht zufällig an der Schwelle zwischen Kindergarten und Grundschule statt, sondern ist ausdrücklich im Zusammenhang mit dem Schulaufnahmeverfahren zu sehen. So wurde für die Einrichtung der Vorlaufkurse das Anmeldeverfahren an den Schulen zeitlich vorverlegt und dem Kriterium „Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch“ bei Kindern mit Migrationshintergrund besondere Bedeutung verliehen. Die hinreichende Erfüllung dieses Kriteriums bedingt die Zulassung zur Einschulung, andernfalls droht Zurückstellung. Um die Begründungen, Absichten und Folgen dieser organisatorischen Entscheidung nachvollziehen und beurteilen zu können, ist es erforderlich, die

Bedeutung des Übergangs vom Kindergarten in das formale Schulsystem auch aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und psychologischer Perspektive zu betrachten.

3.1 Der Begriff des Übergangs

Der Begriff des Übergangs beschreibt nicht nur den tatsächlichen erstmaligen Eintritt in eine Bildungseinrichtung, sondern hebt vor allem auf die Bedeutung einer solchen Veränderung im Lebenslauf für die Entwicklung des Menschen ab. Der Übergang ist in soziale Prozesse eingebettet und mit Anpassungsleistungen verbunden (vgl. GRIEBEL 2004a, 26). BEELMANN (2001, 16 unter Bezugnahme auf UHLICH und WELZER) beschreibt Übergangsphasen wie folgt: „Das Charakteristische der Übergangsphasen sind die akzelerierten und verdichteten Lernprozesse nach einem spezifischen Ereignis, die eine Anpassung an die neuen Herausforderungen gewährleisten und die die betreffenden Personen zu neuen Erfahrungen, Denk- und Verhaltensmustern stimulieren.“ Übergänge beinhalten aber immer auch das Risiko des Scheiterns, wenn die Anpassung nicht gelingt. In der Biografie des Menschen sind verschiedene Übergänge von Bedeutung, so zum Beispiel Trennungen oder der Eintritt in das Erwerbsleben, die Elternschaft und den Ruhestand. Für Kinder bedeutsame Übergänge sind insbesondere familiäre Veränderungen sowie der Eintritt in Betreuungs- und Bildungsinstitutionen (vgl. GRIEBEL 2004a, 26). Den schulischen Übergängen wird insofern eine besondere Bedeutung beigemessen, als sie mit dem biologischen Alter verknüpft und zudem normativ für *alle* Kinder sind. Hier ist insbesondere der Grundschuleintritt hervorzuheben als *erster* normativer Übergang von der Familie in eine neue gesellschaftliche Rolle und soziale Institution. Seinem Gelingen bzw. Misslingen werden weitreichende Folgen für die Identitätsentwicklung und die weitere Bildungsbiografie zugeschrieben, da die hier gewonnenen ersten Erfahrungen mit der Schule für die spätere Vorstellung und Wahrnehmung von Schule und die Einstellung zum schulischen Lernen prägend sind (vgl. SCHORCH 1998, 97). Eine Besonderheit dieses ersten Übergangs ist zudem, dass die Teilnehmer keine einheitliche Vorbildung und gleichen Vorerfahrungen mitbringen, insbesondere in Deutschland, wo der Besuch vorschulischer Einrichtungen freiwillig ist (vgl. GROTZ 2005, 61) und die Kindergärten unterschiedliche pädagogische Konzepte und Ziele verfolgen (vgl. ebd., 56 ff.). Die Kinder müssen in der ersten Schule erst zu Schülern werden (vgl. SCHORCH 1998, 81).

Dass der Übergang in das formale Schulsystem ein bedeutsames Ereignis mit Chancen und Risikopotential für die kindliche Entwicklung ist, ist heute unbestritten. Wie aber übermäßiger Belastung und demzufolge ungünstigen Verläufen vorgebeugt werden kann, wird aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Diese können im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen werden, insoweit als sie für die Beurteilung des untersuchten Vorlaufkurskonzepts von Bedeutung sein können. Zunächst werde ich die rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen skizzieren, innerhalb derer das Einschulungsalter und die Schulpflicht verankert sind.

3.2 Die institutionelle Perspektive: Der Übergang in die Grundschule

3.2.1 Strukturelle und juristische Grundlagen

In Deutschland ist der Besuch eines Kindergartens, der dem Kinder- und Jugendhilfereich zugeordnet ist (vgl. GROTZ 2005, 54) freiwillig. Der Besuch der Schule, die dem staatlichen Bildungswesen zugerechnet wird, ist hingegen für all diejenigen Kinder verpflichtend, die das 6. Lebensjahr bis zum 30. Juni vor Schuljahresbeginn am 1. August vollendet haben. Kinder, die in der Zeit vom 1. 7. bis 31. 12. des selben Jahres sechs Jahre alt werden, können als sogenannte „Kann-Kinder“ auf Antrag der Eltern und bei Befürwortung durch die Schule ebenfalls eingeschult werden. Die Stichtage zwischen den „Kann“- und „Muss“-Kindern können in den einzelnen Bundesländern abweichend geregelt werden. Einige Bundesländer, z.B. Bayern, nehmen zur Zeit eine sukzessive Verschiebung des Stichtages in Richtung Jahresende vor. Auf Antrag der Eltern und nach schulärztlicher und schulpsychologischer Befürwortung können auch *nach* dem 31. 12. geborene Kinder eingeschult werden. Frühzeitig eingeschulte Kinder unterliegen nach dieser Entscheidung ebenfalls ab dem ersten Schultag der Schulpflicht. Zurückstellungen vom Schulbesuch für ein Jahr sind möglich, wenn die Aussicht auf erfolgreiche Teilnahme am Schulunterricht gering ist und kein Grund für eine Überweisung auf die Sonderschule besteht (vgl. SCHORCH 1998, 89). Zurückgestellte Kinder können je nach Entscheidung der Eltern und Verfügbarkeit eine Vorklasse bzw. einen Schulkindergarten besuchen oder ein weiteres Jahr im Kindergarten bzw. in der Familie verbleiben. Seit Einführung der Vorlaufkurse ist auch eine Zurückstellung aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse möglich. Die mit dieser Begründung selektierten Kinder werden zum Besuch eines Intensivkurses in Deutsch verpflichtet. De facto liegt das gesetzlich festgelegte Einschulungsalter in Deutschland je nach frühzeitiger oder später Einschulung somit zwischen 5;6 und 8;2 Jahren. An dieser beträchtlichen Spanne wird deutlich, dass neben dem Alter zusätzliche Kriterien für die Einschulung zur Anwendung kommen (vgl. ebd.).

3.2.2 Kindliche Voraussetzungen und schulische Anforderungen: Schulfähigkeit und Schuleingangsdagnostik

Die Frage der Schulfähigkeit ist ein lang diskutiertes Thema und stellt die Voraussetzungen und Fähigkeiten des Schulkindes bei Eintritt in die Grundschule in den Mittelpunkt. Diese werden in Relation zu schulischen und gesellschaftlichen Normen und Anforderungen gestellt (vgl. KAMMERMAYER 1999, 30). Die Kriterien für die Feststellung der Schulfähigkeit sind nicht einheitlich und können sich von Schule zu Schule unterscheiden (vgl. NIESEL 2004, 96). Schulfähigkeit ist somit kein statisches Merkmal eines Kindes sondern eine soziale Konstruktion. Um festzustellen, ob ein Kind aus Sicht der Schule zum Übergang in die erste Klasse bereit und in der Lage ist, werden von den Schulen verschiedene formelle und informelle Diagnoseverfahren angewendet und ggf. miteinander kombiniert (z. B. das KIE-

LER EINSCHULUNGSVERFAHREN¹⁸, Beobachtungen an Schnuppertagen und Spielvormittagen), mit deren Hilfe die motorischen, sozialen, motivationalen und kognitiven (insbesondere mathematischen und sprachlichen) Kompetenzen und Kenntnisse des Kindes ermittelt werden sollen (vgl. SCHORCH 1998, 91). Daneben werden auch die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung (SEU) des Schularztes berücksichtigt. GRIEBEL (2004, 38 f.) weist darauf hin, dass Schulfähigkeit sich nicht nur auf die Kompetenzen des einzelnen Kindes, sondern vielmehr auf die „Kompetenz eines sozialen Systems“ beziehe und somit eine Aufgabe für alle Beteiligten sei, d. h. für das Kind, seine Eltern, die Erzieher/-innen und Lehrkräfte. Deshalb werden in der Regel als Ergänzung zur Überprüfung des Kindes anhand von Elterngesprächen und Auskünften aus dem Kindergarten weitere Informationen aus seinem Umfeld erfasst. So versucht die Schule, ein umfassenderes Bild über die vorschulischen Vorerfahrungen und familiären Bedingungen des Aufwachsens zu erhalten (vgl. SCHORCH 1998, 91 f.). Ergebnis der Schuleingangsdiagnostik ist im Wesentlichen eine Feststellung von kindlichen Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen mit dem Ziel, daraus eine Prognose für die Bewältigung des Übergangs in die Schule und die erfolgreiche Teilnahme am Anfangsunterricht abzuleiten, die als Begründung für die Einschulung bzw. Zurückstellung dient. Diese Funktion der Schuleingangsdiagnostik als Selektionsinstrumentarium wird bereits seit langem kritisiert (vgl. KAMMERMAYER 1999, 31) und führt zu neueren Ansätzen einer verstärkten Förderdiagnostik.

Da die Zurückstellungen einzelner, nicht für schulfähig befundener Kinder nicht zuletzt aufgrund der ausbleibenden positiven Effekte vielfach kritisiert wird (vgl. SCHORCH 1998, 93, vgl. GROTZ 2005, 46), ist in den letzten Jahren zunehmend die *frühzeitige* Förderung und Bildung zur Prävention von Zurückstellungen und zur Herstellung von Chancengleichheit (vgl. GRIEBEL 2004, o. S.) in den Blick der Pädagogik und Bildungspolitik geraten. So zeichnet sich heute die Tendenz zu zeitlich vorgezogenen Tests und Überprüfungen ab, um schon rechtzeitig vor Schulbeginn Auffälligkeiten aufzudecken und ggf. unter Einbezug von Experten wie Logopäden, Ergotherapeuten etc. zu behandeln. Der Vorteil dieser vorgezogenen Diagnostik liegt auf der Hand: Durch sie kann die Förderung im Mittelpunkt stehen, ohne eine Selektionsentscheidung zu erfordern, welche bei einem unmittelbar anstehenden institutionellen Übergang stärker ins Blickfeld gerät. Zudem kann schon im Kindergartenalter mit therapeutischen Interventionen begonnen werden, wodurch der Übergangsprozess für die Kinder entlastet wird. Um allerdings *alle* Kinder eines Jahrgangs flächendeckend im Rahmen einer Frühdiagnostik erfassen zu können, ist die Überprüfung im Kindergarten nicht ausreichend, da der Kindergarten in Deutschland nicht von allen Kindern besucht wird. Vielmehr ist die organisatorische Angliederung der Überprüfung an bestehende flächendeckende Untersuchungen von Vorschulkindern erforderlich, will man kein zusätzliches Erfassungsverfahren

¹⁸ (FRÖSE/MÖLDERS/WALRODT 1986)

introduce. Here, besides the school registration procedure, the medical school entry examination or also the newly at least in Hesse compulsory pediatric preventive examinations are in question.

At this point the HKM with its concept of pre-course, in the context of the school registration at the point of time ten months before school start was moved, in order to catch all children of an age cohort, the remaining time before the school entry for the intensive promotion of the second language to use and thus the number of setbacks to reduce. Through this comprehensive examination of all children of an entry year also those are caught, who do not attend kindergarten and therefore possibly in their development disadvantaged are (GROTZ 2005, 60 f.).

3.2.3 Pädagogische und institutionelle Ansätze zur Unterstützung des Übergangs

School readiness is not a feature, that is suddenly acquired, rather is its acquisition a longer process, that in the preschool in kindergarten, but also in the family can be practiced and continues after entry into the primary school. Critics of the school entry diagnosis demand therefore the exceptionless school entry of all children and see it as the task of the school, to promote the school readiness of the children in the beginning instruction. Without any entry examination however the chances of an early diagnosis and promotion are lost, can here be objected (vgl. SCHORCH 1998, 96). Independent of the question of the setbacks one tries today, to support the transition in the sense of a continuous development with various offers and already before the transition with the preparation for it to begin. Here two basically different approaches are followed:

On the one hand of the kindergartens and the school efforts are made, to ensure a content and method continuity (vgl. ebd., 87) of preschool and beginning instruction. For this the cooperation and the exchange between kindergarten and school is intensified everywhere. The anchored educational task of the kindergarten and the offer of preschool groups with school learning forms on the one hand, the establishment of cross-cutting working groups and the successive alignment of the learning and working forms, as well as a child-friendly beginning instruction on the other are examples for these efforts for continuity. HACKER (vgl. 2001, 248) remarks to these pedagogical approaches however critical, that the educational work in the kindergarten is not uniform and the cooperation always depends on individual initiatives. According to his view such efforts in Germany are limited with respect to their possibilities and effects, as long as the historically grown institutional separation between preschool and school education remains unshaken (vgl. ebd., 243).

Auch von schulorganisatorischer Seite her werden schon seit geraumer Zeit Versuche zur Erleichterung des Übergangs zwischen vorschulischen Einrichtungen und Regelschule gemacht. Vor diesem Begründungshintergrund ist das Eingangsstufenmodell (vgl. SCHORCH 1998, 85 f.) aus den 70er Jahren zu betrachten. Dieses sieht die vorgezogene Einschulung, Verteilung der Lerninhalte der ersten Klasse auf 2 Schuljahre und somit eine Verlängerung der Primarstufe auf fünf Jahre vor.¹⁹ Neben dem Eingangsstufenmodell wird heute auch die sogenannte jahrgangsgemischte Eingangsstufe an einzelnen Schulen erprobt, die es den schulpflichtigen Kindern ermöglicht je nach individuellem Lern- und Entwicklungstempo das Pensum der 1. und 2. Klasse in einem, zwei oder drei Jahren zu absolvieren und in Abhängigkeit von den jeweiligen Fortschritten in die dritte Klasse vorzurücken. Alternativ wird auch ein verpflichtendes letztes Kindergartenjahr diskutiert, das aber bislang nicht durchgesetzt wurde.²⁰ Die institutionelle Abgrenzung und die gesetzlich verankerte Altersgrenze für die Schulpflicht wirken aber offensichtlich als Hemmschuh für innovative Lösungen. So konstatiert SCHORCH:

„Insgesamt ist festzustellen, dass aufgrund relativ starrer Einschulungsregelung in Deutschland der Schulbeginn weiterhin ein neuralgischer Punkt in unserem Bildungswesen ist. Die Gesamtproblematik ist grundsätzlich nur institutionell durch eine verpflichtende Übergangseinrichtung zu lösen. Abgemildert werden können die Belastungsfaktoren aber durch enge Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule, was die Einbindung der Eltern einschließt.“ (ebd., 88).

3.3 Die soziologische Perspektive: Ein Schulkind werden bzw. Eltern eines Schulkindes werden

Mit dem Eintritt in das formale Schulsystem ist für das Kind die Übernahme einer neuen gesellschaftlichen Rolle verbunden. Vom *Kind* sein wechselt es in den „höheren Status“ (ebd., 98) des *Schülers*. An die neue Rolle sind andere Erwartungen hinsichtlich der kognitiven Leistungen und sozialen Kompetenzen geknüpft. Sie erfordert das Erlernen neuer Ordnungen und Regeln, Interaktions- und Verhaltensmuster, die Akzeptanz der für alle Schüler gleichen Leistungsanforderungen und Normen der Schule. Das Kind wird „Mitglied der gesellschaftlichen Institution Schule“ (ebd., 82). Zugleich geht dieser Statuswechsel vielfach mit einer Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses in der Familie (vgl. GRIEBEL 2004, 37) und einer allmählichen Ablösung von der Familie als erster Bezugsgröße einher, bewirkt somit für das Kind einen Zugewinn an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Aber auch für die Eltern bedeutet der Schuleintritt des ersten Kindes eine Veränderung. Sie sind in beson-

¹⁹ Dieses Modell ist allerdings bis heute auf einzelne Schulen beschränkt, da es als schulisches Angebot die gesetzliche Schulpflichtgrenze und institutionelle Zuständigkeitsgrenze unterschreitet und zudem die Kosten für den Schulbesuch in die Höhe treibt.

²⁰ Lediglich die Kostenbefreiung für das letzte Kindergartenjahr wurde in einigen Regionen als positiver Anreiz für die Anmeldung zum Kindergarten eingeführt, so zum Beispiel in der Stadt Frankfurt am Main.

derer Weise gefordert, da sie nicht nur ihr Kind beratend und unterstützend bei dessen Übergang begleiten müssen, sondern zugleich selbst einen Statuswechsel vollziehen. Sie werden zu *Eltern eines Schulkindes* und erfahren in diesem Zusammenhang seitens des Gesetzgebers eine Zuweisung von Pflichten und Anforderungen, um den regelmäßigen und erfolgreichen Schulbesuch ihres Kindes zu gewährleisten. Zugleich sind sie gezwungen, die Schule an der Erziehung und Sozialisation ihres Kindes mitwirken zu lassen (vgl. WALPER/ROOS 2001, 31). Aus diesem Bewusstsein für den Statuswechsel von Kind und Familie rührt das Bedürfnis aller Beteiligten, den Schulanfang als ein bedeutungsvolles Ereignis und die Schule als etwas Besonderes zu erleben.²¹ Die Übernahme der neuen Rollen ist jedoch in Wirklichkeit das Resultat eines längeren Prozesses. Das Kind ist nicht mit dem Ritual der Einschulung plötzlich ein Schulkind, ebenso müssen die Eltern in ihre neue Rolle und Verantwortung langsam hineinwachsen. Schulfähigkeit muss in diesem Sinne erst erlernt werden. Dieser Prozess beginnt häufig bereits lange vor der Einschulung in der Familie und im Kindergarten und kann mehrere Monate dauern, wenn man diesbezüglichen Aussagen von Müttern glaubt (vgl. NIESEL 2004, 93 f.). Zudem verlaufen die beschriebenen Statuspassagen nicht zwangsläufig erfolgreich, sondern sind an begünstigende Bedingungen geknüpft. NIESEL bezeichnet in diesem Zusammenhang den Übergang in die Schule als ko-konstruktiven Prozess (ebd., 96), an dem als Akteure die Kinder, ihre Eltern, Erzieherinnen, Lehrkräfte, eventuell auch Experten wie Logopäden oder Ärzte beteiligt sind. Sie betont die Rolle der Eltern bei der Übergangsbegleitung. Aus ihrer Sicht ist die Kommunikation und Partizipation der beteiligten Akteure entscheidend und sie fordert mehr Transparenz der Anforderungen: „Erzieherinnen, Eltern und Lehrerinnen können die pädagogische Übergangsbegleitung dann optimal gestalten, wenn ihnen die Auffassung von Schulfähigkeit des jeweils Anderen vertraut ist.“ (ebd., 97). GRIEBEL (vgl. 2004b, o. S.) weist darauf hin, dass vor allem die Eltern bislang bei diesem Übergang zu wenig Unterstützung erfahren. Die klare Kommunikation der Aufgaben und Erwartungen gegenüber den Kindern und Eltern ist insbesondere dann gefordert, wenn diese in Folge von Migration nicht auf vergleichbare Erfahrungen und Wissensbestände aus ihrer eigenen Schulzeit zurückgreifen können und ihnen die – für sie neuen – zugrundeliegenden gesellschaftlichen Normen nicht hinlänglich vertraut oder ersichtlich sind.

3.4 Die subjektive Perspektive: Der Übergang in die Grundschule als individuelle Entwicklungsaufgabe

Der Eintritt in das formale Schulsystem ist eine Entwicklungsaufgabe, die für die weitere Biografie des Kindes und der Familie von Bedeutung ist (vgl. GRIEBEL 2004a, 30). Aus der

²¹ Der Tag der Einschulung, der sogenannte „Erste Schultag“ wird deshalb als ein Ritual mit hoher Symbolkraft inszeniert, in dem die Erwartungen, Anforderungen und das Bewusstsein des Statuswechsels der Beteiligten zum Ausdruck kommen und die Aufnahme des Kindes in die Schulgemeinschaft symbolisch vollzogen wird (vgl. ZIRFAS 2004).

Sicht der Entwicklungspsychologie birgt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule Chancen und Risiken für die weitere Entwicklung des einzelnen Kindes. Die gegenüber der Familie und dem Kindergarten veränderten Arbeitsformen und Rhythmen, Regeln und Ordnungen, Beziehungen und Interaktionen, Räume und Zeitabläufe erfordern hohe Anpassungsleistungen, die nicht alle Kinder gleichermaßen erbringen und die so im Einzelfall zu Überforderung führen können. Je nachdem ob eine „Passung zwischen Anforderungen und Voraussetzungen“ (GRIEBEL 2004a, 35) erreicht wird, reagieren die Kinder auf die Erwartungen, mit denen sie konfrontiert werden, mit Entwicklungsschüben oder Entwicklungskrisen (vgl. HACKER 2001, 244). Unter Berufung auf ungünstig verlaufende Entwicklungsprozesse hat sich eine Diskussion um Kontinuität und Diskontinuität an schulischen Übergängen entwickelt, in der einerseits die Anschlussfähigkeit vorschulischer und schulischer Erfahrungen und Wissensbestände im Sinne der unter Punkt 3.2.3 dargestellten Ansätze gefordert wird und andererseits die Chancen eines bewussten Neubeginns ausgelotet werden (vgl. GRIEBEL 2004a, 29 und SCHORCH 1998, 97). So stellt SCHORCH (1998, 96) fest: „Übergänge gehören zum Lebensalltag und beinhalten stets Gefahren und Risiken, aber auch neue Perspektiven und Chancen für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen.“ SCHORCH spricht sich gegen überzogene Kontinuitätsbemühungen aus indem er betont, „dass jeder Lebensabschnitt ein *Anfangserlebnis* (Herv. im Orig.) bietet, das voll durchlebt und ausgeschöpft werden sollte. Für das Kind ist der Schritt in die Schule von ganz besonderer Bedeutung im Hinblick auf sein Lebens- und Selbstwertgefühl.“ (ebd., 98). Er weist des Weiteren darauf hin, dass Kinder sich grundsätzlich auf die Schule und den damit verbundenen Zuwachs an Kompetenz und Selbständigkeit freuen (vgl. SCHORCH 1998, 81) und folglich ein pädagogisch begründeter und gestalteter Neubeginn die Neugier des Kindes und damit Leistungslust erzeugt (vgl. ebd., 99). Der Autor hält dies für eine Voraussetzung, damit das Kind den Schulanfang als positive persönliche Herausforderung erlebt und aktiv Anschluss an die Institution Schule sucht. Vor diesem Hintergrund hält er auch das feierliche Ritual der Einschulung für wichtig (vgl. ebd., 100). NIESEL (2004, 98) folgt in diesem Punkt der Auffassung von SCHORCH, indem sie schreibt: „Die vereinfachende Auffassung „Kontinuität ist gut – Diskontinuität ist schlecht“ ist falsch, denn es ließe sich ebenso gut vom Risiko der Kontinuität und der Chance der Diskontinuität sprechen.“ Vor dem Hintergrund der dargestellten Sichtweisen auf Kontinuität und Diskontinuität am Übergang zwischen Kindergarten und Schule und unter Berücksichtigung der gegebenen, historisch bedingten Trennung vorschulischer und schulischer Bildung bleibt festzustellen, dass eine Auseinandersetzung der Kinder und Familien mit der Diskontinuität zwischen beiden Systemen unabdingbar ist.

Bleibt noch der Blick auf scheiternde Übergangsprozesse. Kinder, denen schon vor der Einschulung oder im Anfangsunterricht aufgrund abweichender Merkmale und Kompetenzen (z. B. Defizite in der deutschen Sprache) mangelnde Schulfähigkeit attestiert wird, werden

vom Eintritt in die Regelschule ausgeschlossen. Die Verweigerung der Schülerrolle durch Zurückstellung oder die Beschulung in Sondereinrichtungen bedeuten einen Abbruch des Übergangsprozesses (vgl. GROTZ 2005, 47) und bleiben nicht ohne Folgen für die weitere Entwicklung des Kindes. Ob diese Maßnahmen zu einem als positiv erlebten, die weitere Entwicklung und Lernmotivation stimulierenden Neubeginn beitragen, gilt es auch nach GRIEBEL (2004, 40) zu bezweifeln: „Wenn der Übergang in die Schule nicht gelingt, drohen über Zurückstellungen und Verweis auf Schulkindergarten und Sonderschulen den betroffenen Kindern Selektion, Stigmatisierung und eine negative Persönlichkeitsentwicklung.“

3.5 Zusammenfassung und zweites Fazit: Der Übergang in die Grundschule als besondere Herausforderung für Familien mit Migrationshintergrund

Der normative Übergang in die Grundschule ist für Kinder und Familien ein bedeutungsvolles Ereignis, das für die Beteiligten einschneidende Veränderungen mit sich bringt. Die Konfrontation mit neuen Pflichten, Erwartungen und Anforderungen erfordert intensive Entwicklungs- und Anpassungsprozesse bei Kindern und Eltern, die zu Entwicklungsschüben führen können, die aber nicht in allen Fällen erfolgreich verlaufen. Die Schulfähigkeitsdiagnostik der Schulen und Schulärzte dient dem Bemühen, eine zuverlässige Prognose hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung des Übergangs in die Regelschule und der Teilnahme am Unterricht zu erstellen. Kinder, die (noch) nicht über diese Schulfähigkeit verfügen, werden vom Schulbesuch zurückgestellt bzw. wieder ausgeschult, in Vorklassen gesondert vorbereitet oder in Förderschulen verwiesen. Dieser veränderte Übergang hat zumeist eine ungünstige weitere persönliche und schulische Entwicklung des Kindes zur Folge. Durch eine frühzeitigere, dem Übergang deutlich vorgelagerte Diagnostik und ggf. Intervention ist man heute bemüht, kindliche Risikofaktoren für einen erfolgreichen Übergang rechtzeitig zu mindern und so den regulären Weg in die erste Klasse für möglichst viele Kinder zu ebnen. Die Kindergärten und Schulen wirken des Weiteren durch die Herstellung von inhaltlicher und methodischer Kontinuität auf eine Unterstützung dieser Lern- und Anpassungsprozesse hin. Nicht zuletzt aufgrund der strukturellen Trennung von vorschulischer und schulischer Bildung in Deutschland bleiben die (inhaltlichen, personellen, methodischen, sozialen und organisatorischen) Diskontinuitäten am Übergang zwischen den Institutionen dennoch weiterhin erhalten. In einem pädagogisch gestalteten Neubeginn liegt aber nach Ansicht einiger Experten auch eine Chance für die Weiterentwicklung und Neuorientierung der Kinder, wenn Diskontinuität als positiv erfahren (vgl. HACKER 2001, 247) und den Beteiligten entsprechend kommuniziert wird. Zur Verbesserung der elterlichen Partizipation am kindlichen Bewältigungsprozess und zur Unterstützung ihrer eigenen Statuspassage ist eine intensive Kommunikation und Unterstützung seitens der Institutionen vonnöten, insbesondere dann, wenn das erforderliche Wissen über die Anforderungen, Pflichten und Erwartungen aufgrund anderer kultureller Erfahrungen der Eltern nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann. Diese Facetten des Übergangs gilt es bei der Konzipierung vorschulischer Fördermaßnahmen zu

berücksichtigen. Insbesondere dann, wenn die Maßnahmen unmittelbar mit dem Einschulungsverfahren verknüpft werden sollen, muss Klarheit über die Ziele, Absichten und Inhalte dieses modifizierten Übergangs geschaffen werden.

Bevor ich mich dem empirischen Teil meiner Arbeit zuwende, möchte ich einige Überlegungen zu Aspekten der Sprachstandsdiagnostik und -förderung anstellen, die von den dargestellten Grundlagen und Ergebnissen aus der linguistischen Theorie berührt werden, aus dieser Sicht als problematisch zu betrachten sind und Anhaltspunkte für linguistisch begründbare Anforderungen bieten könnten.

4 SPRACHERWERBSTHEORETISCHE IMPLIKATIONEN FÜR DIE SPRACHSTANDSDIAGNOSTIK UND -FÖRDERUNG IM VORSCHULALTER

4.1 Sprachstandsdiagnostik als Voraussetzung für Förderentscheidungen

4.1.1 Art und Zielsetzungen verschiedener Verfahren

Um den Sprachstand von Vorschulkindern in ihrer Zweitsprache Deutsch beurteilen zu können, werden heute im Kindergarten und Schuleingangsbereich verschiedene Verfahren eingesetzt. Dabei werden je nach Instrument nur die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch überprüft, (z.B. in den Verfahren BÄRENSTARK²², FIT IN DEUTSCH²³, vgl. REICH 2005, 154 f.) oder auch die Erstsprache mit einbezogen (z. B. in SISMIK²⁴, HAVAS-5²⁵, SFD²⁶, vgl. ebd., 160 f.). Die Methoden dieser Sprachüberprüfungen reichen von gänzlich informellen Einschätzungen des Sprachverhaltens in Spiel- und Gesprächssituationen, über mehr oder minder strukturierte Beobachtungshilfen bis hin zu messmethodisch standardisierten Testinstrumenten (vgl. REICH 2003, 914 ff.), die die gemessenen Leistungen eines Kindes – oft in spezifischen Teilbereichen der Sprache – in Relation zu den Leistungen einer Vergleichsgruppe setzen. Die Auswahl der Verfahren hängt nicht zuletzt von der angestrebten Zielsetzung ab. Informelle Beobachtungsverfahren, die vorzugsweise im Kindergarten verwendet werden, überprüfen in erster Linie die kommunikativen Fähigkeiten eines Kindes im Deutschen, häufig ohne Berücksichtigung linguistischer Kriterien (z. B. das BAYERN-HESSEN-SCREENING, vgl. REICH 2005, 156). Solche Verfahren werden auch im Rahmen der Schuleingangsüberprüfung genutzt, da sie oftmals die mindestens erforderlichen sprachlichen Grundfertigkeiten des Eingangsunterrichts der Grundschule abbilden (z.B. die Fähigkeit

²² (Berliner Senatsverwaltung BJS 2003)

²³ (Niedersächsisches Kultusministerium 2006)

²⁴ (Uhlich/Mayr 2003)

²⁵ (Reich/ Roth 2004)

²⁶ (Hobusch/ Lutz/Wiest 2006)

dem Unterricht zu folgen und dort mitzuarbeiten, kleine Gespräche führen, Arbeitsaufträge verstehen, eine Bildergeschichte erzählen, Gegenstände des Alltags benennen können; vgl. HKM 2002, 12 f.).

Werden hingegen übergeordnete bildungspolitische oder schulorganisatorische Absichten verfolgt, also zum Beispiel die Evaluation von Fördermaßnahmen, die Quantifizierung des Förderbedarfs in einer Institution oder einer Alterskohorte, so werden in der Regel für ein Screening standardisierte, schnell durchführbare und leicht handhabbare Tests verwendet, die die Probanden lediglich nach ihrem Entwicklungsrisiko klassifizieren, aber dafür vergleichbare Ergebnisse liefern. Diese standardisierten Tests haben den Nachteil, dass sie oft kommunikative und pragmatische Aspekte der Sprache vernachlässigen indem sie sich auf Einzelaspekte wie Wortschatz und -wahl, Formenbildung etc. beschränken. Für eine differenzierende Einzeldiagnostik mit der Möglichkeit Förderziele abzuleiten bedarf es in der Folge weiterführender Tests.

Für die Einzelfalldiagnostik sind qualitative Verfahren erforderlich, die in der Regel einzelne spezifische Bereiche der sprachlichen Entwicklung untersuchen, mit dem Ziel einer präzisen Leistungsanalyse, Ursachenbestimmung, Prognose und Ableitung individueller Förderziele (vgl. JEUK 2007, 105). Die gängigen Sprachstandsinstrumente für den Zweitspracherwerb im Vorschulalter beschränken sich in dem letzten Punkt allerdings zumeist auf Absichtserklärungen, denn, so REICH (2005, 163) zum Abschluss seiner Analyse verschiedener Testverfahren: „Die meisten Verfahren äußern sich nicht konkret zur Anschließbarkeit von Förderentscheidungen.“ Ihr Einsatz beschränkt sich deshalb oftmals auf die vorschulischen Selektionsprozesse, d. h. sie werden genutzt, um damit vor allem Zuweisungsentscheidungen zu besonderen Fördereinrichtungen und -maßnahmen zu begründen (vgl. REICH 2003, 914). Das ihnen innewohnende diagnostische Potential zur *individuellen* Förderung wird hingegen unzureichend genutzt. EHLICH (2005) postuliert in diesem Zusammenhang: „Der diagnostische Charakter von Erhebungsverfahren individueller Sprachaneignung ist nachdrücklich zu unterstreichen und gegenüber den institutionellen Zugriffen zum Zweck der Selektion in Schutz zu nehmen.“ (ebd., 15).

Im Rahmen dieser Arbeit muss ich darauf verzichten, einzelne Diagnoseverfahren und Förderkonzepte vorzustellen, zu vergleichen und zu beurteilen (vgl. hierzu FRIED 2004; EHLICH et al. 2005, im Überblick JAMPERT 2007, 65 ff.). Ich werde mich im Folgenden darauf beschränken, aus linguistischer Perspektive einige grundsätzliche Problembereiche der Sprachstandserhebungsverfahren aufzuzeigen und daraus resultierende Anforderungen zu formulieren.

4.1.2 Probleme der Sprachstandsdiagnostik und Anforderungen aus linguistischer Sicht

Ein grundsätzliches Problem der Sprachstandserhebungsverfahren liegt im Testobjekt selbst: Da die zu untersuchenden Sprachkompetenzen des Kindes nicht unmittelbar zugäng-

lich sind, versucht man allein durch die Gewinnung von Performanzdaten auf die vorhandenen, vor allem grammatischen Kompetenzen zu schließen (vgl. ROTHWEILER 2007, 128). Ob auf diesem Wege immer zutreffende Rückschlüsse gezogen werden können, ist durchaus fraglich. Durch die Besonderheit der Überprüfungssituation und abhängig von der Kommunikationsbereitschaft der jeweiligen Testperson können pragmatische Faktoren die Ergebnisse erheblich beeinträchtigen (vgl. GRIESSHABER 2006, 15). Darüber hinaus geben Produktionsdaten unzureichend Aufschluss über rezeptive Fähigkeiten. Diese müssen im Rahmen einer Sprachstandsüberprüfung gesondert getestet werden (vgl. SCHULZ 2007, 80). Betrachtet man die verbleibenden Erwerbsaufgaben monolingualer Kinder im Vorschulalter (Kapitel 2.2.5) und die dort zu beobachtenden, zum Teil überraschenden und erheblichen Dissonanzen zwischen produktiven und rezeptiven Kompetenzen, so besteht Grund zu der Annahme, dass die Zweitsprachler – nicht zuletzt aufgrund ihrer individuell sehr unterschiedlichen Wortschatzentwicklung in der L2 – gerade im Bereich der Rezeption von komplexen Sätzen und Texten noch erheblichere Schwierigkeiten haben können. Diese Verstehensprobleme fallen unter Umständen aufgrund der vergleichsweise fortgeschrittenen produktiven und kommunikativen Leistungen zunächst nicht auf, können aber in Form von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ (KNAPP 1999) später zu erheblichen Schulproblemen führen.

Weitere mögliche Probleme liegen in der Durchführung der Überprüfung und der Vergleichsnorm. So lässt eine einmalige Erhebung – abgesehen von den oben genannten pragmatischen Faktoren – nur bedingt Rückschlüsse auf den Entwicklungsverlauf und damit einen eventuellen Förderbedarf in der Zweitsprache zu, da das biologische Alter und die Leistung monolingualer Kinder, aber auch anderer gleichaltriger Zweitsprachler hier nicht als Maßstab herangezogen werden können. Die Erwerbsbiografien und -bedingungen der Zweitsprachler sind individuell sehr unterschiedlich, Hinweise auf den Input in der Zweitsprache sind als ergänzende Information zu den Testergebnissen unbedingt erforderlich (Kontaktdauer, Familiensprachen, tägliche Aufenthaltsdauer im Kindergarten bzw. Fehlzeiten, sprachliches Umfeld außerhalb der Familie etc.). Das Erreichen von Kompetenzstufen muss im Verlauf des Erwerbs und der Förderung wiederholt überprüft werden. Statt eines Normbezugs ist vielmehr ein Kriterienbezug zu empfehlen (vgl. REICH 2003, 915), d. h. es sollte anhand von Entwicklungsmodellen überprüft werden, welche Entwicklungsschritte das Kind in welchem Zeitraum absolviert hat und welche noch nicht (vgl. JEUK 2007, 105). Das oben aufgeführten Meilensteinmodell von TRACY mit seinen festen Erwerbssequenzen bietet z. B. gerade für den frühen Grammatikerwerb einen präzisen Beurteilungsmaßstab, denn sowohl der Erwerb der verschiedenen Wortklassen als auch der Einstieg in die Syntax über die Wort- und Verbstellung sowie die ersten morphologischen Fähigkeiten finden hier Berücksichtigung. Für den Erwerb der Grundstrukturen des deutschen Satzes liegt aufgrund der oben (Kapitel 2.2.3) angeführten empirischen Ergebnisse von TRACY/THOMA 2006 und

ROTHWEILER 2006 auch ein zeitlicher Rahmen vor, der selbst unter ungünstigen Erwerbsbedingungen eingehalten werden kann. Dadurch können Erwerbsfortschritte gemessen und individuelle Förderziele abgeleitet werden.

Ein weiteres Problem ist, dass die durch Tests gewonnenen, in der Regel geringen Datenmengen oftmals keine adäquate Beurteilung der Bandbreite intraindividuelle Variation zulassen (vgl. JEUK 2007, 107). Auch die Unterscheidung zwischen formelhaft verwendeten unanalysierten Sequenzen und tatsächlich erworbenen Strukturen ist anhand von Einzeldaten kaum zu leisten und kann eine Überschätzung der Sprachkompetenzen zur Folge haben. Einmalig auftretende Strukturen können nicht sicher als erworben gelten, einmalig auftretende Abweichungen nicht auf vorhandene Defizite schließen lassen. Nur anhand einer ausreichenden Datenmenge können auch lernersprachliche Übergangsphänomene angemessen beurteilt werden. Die Produktion selten genutzter Strukturen und Formen wie z.B. Passivstrukturen, kann unter Umständen nur durch gezielte Aufgabenstellungen eliziert und beurteilt werden.

Vielfach beschränken sich die Verfahren zur Sprachstandsfeststellung auf Fehlerbestimmung anhand von nicht-zielsprachlichen Abweichungen an der sprachlichen Oberfläche der Äußerungen (z. B. der Nominal- oder Präpositionalflexion) ohne den Erwerb tiefer liegender Strukturen zu überprüfen (vgl. GRIESSHABER 2006, 15 f.). SCHULZ et al. (2008, 19) weisen darauf hin, dass diejenigen Sprachbereiche bevorzugt zu überprüfen sind, „für die Lerner konstruktionsübergreifende Regeln ausbilden müssen“. Die Autoren nennen hier als Beispiel die Wortstellung in verschiedenen Satztypen, die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Kasuszuweisung, die Interpretation von Fragen und Verben sowie das Verständnis der Negation. Grundsätzlich sollten aber alle grammatischen Teilsysteme (Phonologie, Lexikon, Morphosyntax, Satzsemantik, Pragmatik) in der Überprüfung Berücksichtigung finden (vgl. SCHULZ 2007, 80), da man nicht von der Entwicklung eines Teilbereichs auf andere schließen kann.

Auch das vorschnelle Zerlegen von Produktionsdaten in einzelne Sätze oder Äußerungen kann in der Analyse zur Ermittlung „falscher Fehler“ führen, da verbale und non-verbale Kontextinformationen zum Diskurs, die gerade bei mündlichen Äußerungen eine Rolle spielen (Ellipsen, Fokussierungen durch veränderte Wortstellungen, deiktische Elemente, Zeigegesten), verloren gehen und zu einer an der Standardsprache oder Schriftsprache orientierten Beurteilungsweise führen können. Pragmatische und kommunikative Kompetenzen des Sprechers werden so nicht in den Blick genommen (vgl. ROTHWEILER 2007, 128). Mündliche Äußerungen eines Kindes sind folglich in ihrem Kontext und unter Bezug auf die Norm der gesprochenen kindlichen Lernersprache zu bewerten. Diese Bezugsnorm ist bei der Auswahl und Bewertung der Testaufgaben zu berücksichtigen (vgl. KRACHT 2003, 38 f.). Bleibt zu erwähnen, dass bei der Überprüfung der Sprachkompetenzen sprachliches von nicht-sprachlichem (vor allem kultur- und schichtspezifischem) Wissen getrennt werden

muss. Dies gilt es insbesondere hinsichtlich des gewählten Wortschatzes und der Auswahl der Themen im Verfahren zu beachten.

Der Vollständigkeit halber seien neben diesen spezifisch linguistischen Anforderungen an Sprachstandsdiagnoseverfahren auch die Einhaltung der testtheoretischen Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität sowie eine schnelle Durchführbarkeit und Auswertung, einfache Handhabung und kostengünstige Anschaffung als Anforderungen an Sprachstandsdiagnoseinstrumente für den Vorschul- und Schulbereich erwähnt.

Da das oben dargelegte, heute zur Verfügung stehende Wissen über den frühen Zweitspracherwerb nicht nur für die Konzipierung und Anwendung von Diagnoseinstrumenten von Bedeutung ist, möchte ich im Folgenden zeigen, welche Anforderungen an Konzepte zur Sprachförderung sich vor diesem Hintergrund ableiten lassen.

4.2 Ausgewählte Aspekte der vorschulischen Sprachförderung

Im Rahmen dieser Arbeit ist es mir nicht möglich, ausführlich auf didaktisch-methodische Einzelfragen zur vorschulischen Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch einzugehen. Dennoch möchte ich nicht darauf verzichten, in sieben Punkten einige der oben genannten spracherwerbstheoretischen Erkenntnisse gesondert herauszustellen, die für die Konzeption und Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen zu berücksichtigen sind.

Zum Ersten ist hier die Wahl des Förderalters bzw. -zeitpunktes zu nennen. Aufgrund der oben vorgestellten Erkenntnisse über den Zweitspracherwerb wissen wir heute, dass der Zweitspracherwerb – und hier vor allem der Grammatikerwerb – bei Erstkontakt vor Ende des 3. Lebensjahres äußerst rasch und analog zum L1-Erwerb verläuft, während sich bei einem späteren Erwerb der qualitative und quantitative Verlauf zunehmend ungünstig verändert. Diese Erkenntnis verleiht Forderungen nach einer möglichst frühen Förderung Nachdruck, die eine Nutzung dieser sensiblen oder kritischen Phase ermöglicht.

Zweitens weisen alle Ergebnisse und Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in die Richtung, dass sich der frühe Zweitspracherwerb entsprechend der Erwerbsreihenfolge und –sequenzen entwickelt, die aus dem Erstspracherwerb bekannt sind. Folglich muss ein systematisches Förderkonzept an dieser natürlichen Progression des Zweitspracherwerbs orientiert sein und darf ihr nicht zuwiderlaufen indem es einem Zufallsprinzip unterliegt, wie dies häufig geschieht wenn Artikel, Präpositionen oder unregelmäßige Verbformen geübt werden, der frühzeitige Erwerb der zugrundeliegenden Strukturen und Regeln aber nicht gesichert ist. Drittens ist zu berücksichtigen, dass sich der Spracherwerb auf mehreren Ebenen vollzieht. Eine nach Sprachbereichen differenzierte Analyse der kindlichen Sprachkompetenzen ist die Basis, um mit gezieltem zusätzlichem Input die Entwicklung auf den verschiedenen Sprach-ebenen fördern zu können.

Viertens ist auf die Tatsache hinzuweisen, dass die Kinder aus dem ihnen zur Verfügung stehenden Input selbständig die impliziten Hypothesen und Regeln über die Struktur der Zielsprache entwickeln. Wichtiger als allein die Menge ist hier die Vielfältigkeit des Inputs.

Die Lerner brauchen ausreichend Evidenz zur Bestätigung oder Widerlegung ihrer aufgestellten Hypothesen und Regeln. Aus diesem Grunde muss ihnen von Beginn an ein breites Spektrum an Strukturen und Formen angeboten werden (vgl. HABERZETTL 2007, 212 f.) sowie die Möglichkeit, ihr Wissen in authentischen Kommunikationssituationen anzuwenden und zu überprüfen. TRACY (vgl. 1990, 29) warnt in dieser Hinsicht ausdrücklich vor einer (gutgemeinten) Anpassung des Inputs an das Lernerniveau, z. B. durch Simplifizierungen. Diese können nach ihrer Ansicht dazu führen, dass dem Kind bestimmte zugrundeliegende Regeln und Restriktionen komplexerer Strukturen vorenthalten werden. THOMA und TRACY (2007, 76) fordern deshalb im Hinblick auf den Input: „Damit Lerner auch noch die anfänglich unterspezifizierten Paradigmen aufbauen können, muss ihnen im Alltag ein möglichst kontrastreiches Spektrum sprachlicher Formen begegnen.“

Fünftens lassen die Erkenntnisse über interindividuell variierende Erwerbswege und typische lernersprachliche Strategien Folgerungen für den Umgang mit Abweichungen der Lerner-sprache von der Zielsprache, vermeintlichen „Fehlern“ also, zu. Gerade beim Erwerb komplexer Strukturen z.B. Nominalphrasen und Präpositionalphrasen verstecken sich oft hinter oberflächlichen Fehlern wichtige Teilschritte des Erwerbs, die nicht unterbunden werden dürfen. So werden Genus, Kasus und Numerus nicht immer in einem einzigen Schritt erworben. Die L2-Lerner zerlegen die komplexe Erwerbsaufgabe in mehrere Teilschritte, die einer inneren Logik und keineswegs dem Zufallsprinzip folgen, wodurch die Komplexität des Lerngegenstands gemindert wird (vgl. für den Genuserwerb WEGENER 1995, 9 f.). Korrekturen wirken dort störend und entmutigend (vgl. DIEHL et al. 2000, 323 ff.).

Sechstens kann die von vielen Lernern genutzte Strategie zur Verwendung unanalysierter Einheiten für die Sprachvermittlung möglicherweise fruchtbar gemacht werden. Durch das wiederholte Anbieten, Variieren und Verwenden sprachlicher Muster, z. B. typischer Satzanfänge, Fragemuster, Nebensatzeinleiter etc., können den Kindern sprachliche Prototypen an die Hand gegeben werden, die zwar von der Struktur her unter Umständen ihre lernersprachlichen Kompetenzen zunächst übersteigen, ihre kommunikativen Möglichkeiten aber dennoch erweitern.

Siebtens und zuletzt ist hinsichtlich der Wortschatzerweiterung darauf hinzuweisen, dass sich die Förderung in diesem Bereich nicht auf (semantisch gefüllte) Substantive und Verben beschränken darf, die bei der Bearbeitung kindgerechter Sachthemen oftmals im Vordergrund steht. Vielmehr ist gezielt der *Erwerb der verschiedenen Wortklassen* zu unterstützen, insbesondere derjenigen, die für die (nicht gezwungenermaßen sofort zielsprachliche) Besetzung syntaktisch relevanter Positionen und den Auf- bzw. Ausbau der Satzstruktur von Bedeutung sind. Hier seien vor allem die W-Wörter als Einleiter von Interrogativsätzen, die Fokus- und Negationspartikeln im Mittelfeld des Satzes, die Determinierer und Nebensatz-einleiter wie Konjunktionen oder Komplementierer genannt. RÖSCH (2003) weist im Folgen-

den auf die Gefahr eines einseitig an semantischen Themenfeldern orientierten Curriculums hin:

„Wird DaZ-Förderung konsequent von einer Aktivität oder einem Sach- und nicht einem Sprachthema aus geplant, ist die Gefahr der Dominanz der Aktivität oder des Sachthemas gegenüber den sprachlichen Lerninhalten groß. Außerdem erscheinen die sprachlichen Lerninhalte häufig eher zufällig bzw. verharren auf der Ebene der Wortschatzarbeit und es gelingt nicht, Strukturen zu festigen und bewusst zu machen.“ (ebd., 64).

4.3 Zusammenfassung und drittes Fazit: vorschulische Sprachstandsdiagnose und -förderung aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich aus vielen der derzeit aus der Zweitspracherwerbsforschung zur Verfügung gestellten Ergebnisse und theoretischen Wissensbestände konkrete Hinweise und Vorgaben sowohl für die Sprachstandsdiagnostik als auch für die Sprachförderung früher Zweitsprachler ableiten lassen. Die Erkenntnisse über die natürlichen Erwerbsabfolgen und -sequenzen sowie möglichen Variationen im frühen Zweitspracherwerb, seine Analogien und Unterschiede zu anderen Erwerbstypen, die typischen lerner-sprachlichen Übergangsphänomene, die Determinanten des Erwerbs und daraus u. U. resultierenden typischen Erwerbsprobleme sind notwendiges Bezugswissen für die Konzipierung von diagnostischen Verfahren und didaktischen Konzepten. Heute auf dem Markt und in der Anwendung befindliche Instrumente und Materialien, die oft aus der Praxis heraus entwickelt wurden, müssen daraufhin geprüft werden, ob sie mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen konform sind und diesen standhalten. Im nun folgenden Kapitel möchte ich deshalb exemplarisch die hessischen Vorlaufkurse, ihr Konzept und die Realisierung untersuchen und überprüfen, welche der wissenschaftlichen Erkenntnisse hier in der Praxis zur Verfügung stehen und genutzt werden.

5 VORSCHULISCHE SPRACHFÖRDERUNG IN DER PRAXIS: DIE VORLAUFKURSE IN HESSEN

5.1 Konzeptionelle Grundlagen der Vorlaufkurse

5.1.1 Entstehungsgeschichte und Ziele

Das Konzept der Vorlaufkurse zur Deutsch-Frühförderung in Hessen geht zurück auf langjährige Erfahrungen einzelner Grundschulen des Landes mit der sprachlichen Frühförderung von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache vor der Einschulung. Im Schuljahr 1999/2000 gab es hessenweit 28, ein Jahr später 63 und im Schuljahr 2001/2002 120 solcher Kurse (vgl. HKM 2002, 9; siehe auch Abb. 4, Kapitel 5.1.3) Die Laufzeit dieser Kurse war allerdings

zunächst auf wenige Monate beschränkt, da die förderbedürftigen Kinder bedingt durch den vergleichsweise späten Schulanmeldungstermin nicht früher erfasst werden konnten. Nicht zuletzt unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der PISA-Studie, in denen die mangelnden Sprachkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund als „entscheidende Hürde für eine erfolgreiche Schullaufbahn“ (ebd., 2) ausgemacht wurden, trat im März 2002 eine Neuregelung des Hessischen Schulgesetzes in Kraft, die die Schulanmeldung künftig zu einem vorgezogenen Termin vorsah. Seit dem Herbst 2002 werden demzufolge flächendeckend alle schulpflichtigen Kinder und die sogenannten Kann-Kinder eines Jahrgangs jeweils ca. zehn Monate vor der Einschulung in ihrer zuständigen Bezirksschule auf ihre kognitiven, sozialen, motorischen und eben sprachlichen Kompetenzen hin überprüft (vgl. ebd., 7). Allen Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen Sprachförderbedarf in ihrer Zweitsprache Deutsch festgestellt wurde, wird der Besuch eines Vorlaufkurses spätestens ab November vor der Einschulung angeboten und den Eltern nachdrücklich auf schriftlichem Wege empfohlen. Die Kurse dauern bis zu den Sommerferien vor Schulbeginn, also etwa neun Monate. Entscheiden sich die Eltern gegen die Teilnahme ihres Kindes am Vorlaufkurs und verfügt das Kind kurz vor der Einschulung aus diesem oder einem anderen Grund nicht über die erforderlichen Sprachkompetenzen im Deutschen, kann die Schule von dem gesetzlich verankerten Recht zur Zurückstellung vom Schulbesuch Gebrauch machen. Das Kind wird dann zum Besuch eines Sprachkurses verpflichtet oder in eine Vorklasse verwiesen (ebd., 8).

Durch die frühe Ermittlung von Förderbedarf und die dadurch mögliche frühzeitige Förderung der Sprachkompetenzen im Deutschen, werden eine bessere sprachliche Integration der Kinder und eine Verbesserung ihrer Lern- und Bildungschancen angestrebt. Neben diesen individuellen Zielen werden auf Schulebene positive Auswirkungen auf das gemeinsame Lernen aller Kinder und eine Erleichterung der Arbeit der Lehrkräfte in Schulen mit hohem Zuwandereranteil erwartet (vgl. ebd., 3). Angestrebt wird auch eine Abnahme der Rückstellungen von der Einschulung aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse. Nicht zuletzt soll es ein pädagogisches Ziel der Vorlaufkurse sein, kulturelle Hürden abzubauen, interkulturelle Werte zu vermitteln und dadurch zur gesamtgesellschaftlichen Integration beizutragen (vgl. ebd., 7).

5.1.2 Organisation und Umsetzung

Träger der Vorlaufkurse ist das Hessische Kultusministerium (HKM). Die Teilnahme ist kostenlos und aufgrund der in diesem Alter noch nicht greifenden Schulpflicht freiwillig. Die Anzahl der Teilnehmer soll zwischen 10 und 15 Kinder betragen, die Stundenzahl 10 bis 15 Wochenstunden umfassen. Begründete Abweichungen von diesen Vorgaben müssen vom zuständigen staatlichen Schulamt genehmigt werden (vgl. HKM 2002, 5). Veranstaltungsort ist in den meisten Fällen eine Grundschule, gelegentlich auch ein Kindergarten. Findet an der zuständigen Bezirksschule eines Kindes kein Kurs statt, wird es an den Vorlaufkurs in einem Nachbarbezirk verwiesen. Die Gestaltung des Verfahrens zur Überprüfung der

Sprachkenntnisse sowie die Entscheidung über die Schulaufnahme obliegen ebenso wie beim bisherigen Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit den einzelnen Schulen bzw. den Schulleitungen. Es darf sich dabei nach Vorgaben des HKM um eine allgemeine „Einschätzung“ der Sprachkenntnisse handeln (vgl. ebd., 11). Ziel dieser Sprachüberprüfung bei der Anmeldung ist es, in einer Art Screening diejenigen Kinder zu ermitteln, die „noch nicht genügend Deutsch verstehen und sprechen können, so dass sie voraussichtlich bei Schuleintritt weder die Lehrkraft, noch die Mitschülerinnen und Mitschüler verstehen und deshalb dem Unterrichtsgeschehen nicht folgen können“ (ebd., 10). „Grammatikalische Fehler im Sprachgebrauch des Kindes“ (ebd., 14) sollen nicht berücksichtigt werden.

Das HKM stellt den Schulen zu Beginn der Vorlaufkurse einmalig ein Startpaket für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung. Dieses enthält ein Erzählposter, einige Bildkarten, Gesprächs- und Spielvorschläge, Zusammenstellungen von Wortfeldern, methodisch-didaktische Hilfen und Literaturhinweise (vgl. ebd., 15). Für die inhaltliche Konzeption werden darüber hinaus thematisch gegliederte Bausteine vorgeschlagen, wie z.B. Familie, Freunde, Tiere, Verkehr, Kleidung etc.. Dazu werden inhaltliche, d. h. wortschatzbezogene und pragmatische Lernziele definiert sowie exemplarische Sätze vorgegeben (siehe Beispiel im Kasten), ohne allerdings auf deren sprach-strukturellen Besonderheiten hinzuweisen. Die weitere Auswahl von Diagnose- bzw. Fördermaterialien und die Konzeption der Kurse bleiben den einzelnen Schulen bzw. Lehrkräften überlassen.

Beispiel: Baustein für die Förderung im Vorlaufkurs – Thema Familie

<u>Sprachfeld</u>	<u>Zielsetzung</u>	<u>Beispiel für Redemittel</u>
<i>Familienmitglieder</i>	- Familienmitglieder benennen und etwas von ihnen erzählen können - Gegensatz alt und jung	<i>Das ist meine Schwester.</i> <i>Ich habe einen Bruder.</i> <i>Ich habe meinen Papa lieb.</i> <i>Mein Onkel isst gern Kuchen.</i> <i>Meine Oma ist alt.</i>

Abb. 3

(vgl. HKM 2002, 17)

Die Lehrkräfte der Vorlaufkurse sind in der Regel Grundschullehrer und -lehrerinnen der veranstaltenden Schule und werden von der Schulleitung nach zeitlicher Kapazität und Interesse ausgewählt. Erfahrungen oder spezifische Qualifikationen bzw. Fortbildungen im Bereich DaZ und/oder Vorklassenunterricht sind erwünscht, aber nicht Voraussetzung. Die Lehrkräfte sind angehalten, den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder regelmäßig schriftlich zu dokumentieren, um die individuelle Entwicklung festzuhalten und um zum Ende des Kurses den Sprachstand im Hinblick auf den Übergang in die erste Regelklasse zu beschreiben (vgl. ebd., 24).

Zur Unterstützung werden vom HKM Kopiervorlagen für Elternbriefe und Anmeldebögen in zahlreichen Sprachen (vgl. ebd., 40 ff.), Beobachtungs- und Berichtsbögen, Entwicklungsdokumentationen und Anwesenheitslisten zur Verfügung gestellt²⁷.

Des Weiteren sind die Lehrkräfte beauftragt, mittels Einladungen, Elterngesprächen und Elternabenden den Eltern mit Informationen und Beratung rund um die Sprachförderung und Einschulung zur Seite zu stehen (vgl. ebd., 32 f.). Ebenso ist ein regelmäßiger, enger Austausch der Lehrkräfte mit den zuständigen Kindergärten erwünscht, zum einen in Bezug auf die Auswahl der Kinder und in organisatorischen Fragen, zum anderen auch hinsichtlich der Abstimmung der Förderschwerpunkte und -materialien (vgl. ebd., 33).

5.1.3 Vorlaufkurse in Zahlen; Erfolg und Kritik

Die Zahl der Kinder, die einen Vorlaufkurs in Hessen besuchen, steigt nach Angaben des HKM von Jahr zu Jahr stetig an. Nachfolgende Tabelle konnte ich auf der Basis verschiedener Informationsquellen (vgl. HKM 2007, 2008; BAUSCH 2008) erstellen. Dadurch ergaben sich für die Jahre 2005/06 und 2006/07 verschiedene Zahlen.

Schuljahr	Teilnehmer	Anzahl Kurse	Erfolgsquote	Rückstellungen
1999/00	233	28		
2000/01	541	63		
2001/02	933	120		
<i>(flächendeckende Einführung der Vorlaufkurse in Hessen)</i>				
2002/03	4.850	605	95,30%	
2003/04	5.520	677	96,10%	4,7%
2004/05	5.814	736	96,70%	3,9%
2005/06	5.948 – 6.201	748	97,48%	3,3%
2006/07	6.157 - 6.458	766	97,58%	2,5%
2007/08	6.808	784		

Abb. 4: Vorlaufkurse in Hessen

Seit der flächendeckenden Einführung der Vorlaufkurse im Schuljahr 2002/03 sind dort bis heute über 35.000 Kinder aus mehr als 90 Nationen in ihrer Zweitsprache Deutsch unterrichtet worden, durchschnittlich sind dies etwa 10% einer Alterskohorte. Wurden im ersten Jahr der Einführung, also im Schuljahr 2002/03, in Hessen 605 Kurse angeboten, so sind es im Schuljahr 2007/08 bereits 784 Kurse. Ort des Unterrichts ist etwa zu zwei Dritteln eine Schule, zu einem Drittel ein Kindergarten.

²⁷ Download unter:

http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/41f/41f11254-cb86-c01a-3b21-7197ccf4e69f,22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf (zuletzt aufgerufen am 22.09.08)

Insgesamt wurden im zuletzt zu Ende gegangenen Schuljahr 2007/08 hessenweit 6.808 Kinder in Vorlaufkursen sprachlich gefördert. Zum Vergleich: 2005/06 waren es noch rund 6.000 Kinder.

Für den Unterricht stehen zur Zeit rechnerisch jährlich 182 Planstellen für Vorlauflehrer zur Verfügung, das sind fast 20% aller Sprachförderstellen in Hessen. Der Gesamtetat des Kultusministeriums für Personal- und Sachkosten der Vorlaufkurse beträgt ca. 45 Mio. Euro pro Jahr.²⁸

Das HKM zieht eine durchweg positive Bilanz der Vorlaufkurse. Diese stützt sich vor allem auf drei quantifizierbare Angaben. Die erste ist die durchgängig hohe Akzeptanzquote von zuletzt etwa 96% (vgl. BAUSCH 2008; o. S.), die aussagt, wie viele Kinder der ausdrücklichen Empfehlung zur Teilnahme an einem Vorlaufkurs tatsächlich nachgekommen sind. Zweitens wird die Quote von etwa 10% dieser teilnehmenden Kinder genannt, die keinen Kindergarten besuchten, dort also keine sprachliche oder sonstige Förderung erhalten konnten und deshalb ein besonderes Entwicklungsrisiko tragen. Ohne die für die Vorlaufkurse vorgezogene Schuleingangsuntersuchung hätte ihr Förderbedarf nicht frühzeitig vor der Einschulung diagnostiziert werden können. Und drittens wird die seit Einführung der Vorlaufkurse stetig sinkende Zahl der Rückstellungen vom Besuch der ersten Klasse aufgrund sprachlicher Defizite (vgl. Abb. 4) genannt. Diese ist von anfangs 4,7% auf heute nur mehr 2,5% aller einzuschulenden Kinder gesunken. Die in diesem Zusammenhang ebenfalls genannte hohe Erfolgsquote von zuletzt 97,58% (vgl. BAUSCH 2008, o. S.) beziffert die Anzahl der Kinder, die nach Besuch eines Vorlaufkurses in die erste Regelklasse eingeschult werden konnten und damit aus Sicht des Kultusministeriums in sprachlicher Hinsicht als erfolgreich gelten. Andere, also z. B. qualitative Kriterien zur Beurteilung des sprachlichen Erfolgs werden an keiner Stelle genannt. Weitere Zahlen z. B. hinsichtlich der Regelmäßigkeit der Teilnahme am Vorlaufkurs und insbesondere zum weiteren Schulerfolg der Kinder im Verlauf der Grundschule sowie am Übergang zur Sekundarstufe werden nach meiner Kenntnis nicht erhoben.

Es gibt auch Kritik an den Vorlaufkursen. Diese richtete sich anfangs vor allem gegen den Slogan „Nur wer Deutsch kann, kommt in die erste Klasse“, der zum Start der Kurse auf einem Plakat des HKM zu lesen war. Dieses wurde daraufhin zurückgezogen. Die Kritik in der Sache bleibt aber bestehen, denn es wird z. B. vom Landesausschuss für Ausländer bemängelt, dass die angedrohte Rückstellung von der Einschulung bei unzureichenden Deutschkenntnissen eine zusätzliche Hürde für Kinder mit Migrationshintergrund darstelle und damit diskriminierend wirke (vgl. OTTO 2003, o. S.). Des Weiteren wird angemahnt, dass Sprachförderung für in Deutschland geborene Kinder früher, also schon im Kindergarten, beginnen solle und dass diese, um nachhaltig effektiv zu sein, vor allem in ein langfristiges, systematisches Gesamt-

²⁸ aktuelle Zahlen laut Auskunft des zuständigen Referats II.7 des Hessischen Kultusministeriums vom 2.7.2008

konzept zur Sprachförderung eingebunden sein solle, das sich auch in der Grundschule kontinuierlich fortsetzt (vgl. ZICKGRAF 2004, o. S.).

5.2 Empirische Fallstudien zu Konzept und Durchführung der Vorlaufkurse an vier Schulen im Raum Frankfurt am Main

5.2.1 Methodenreflexion

5.2.1.1 Datenerhebung

Um mich dem schulischen Angebot der Vorlaufkurse in seiner ganzen Komplexität mit seinen organisatorischen, konzeptionellen, theoretischen und bildungspolitischen Teilaspekten, seinen Zielsetzungen und Effekten anzunähern, habe ich mich in meinem empirischen Forschungsvorhaben für eine qualitative Vorgehensweise entschieden. Dies lag auch insofern nahe, als zum einen eine quantitative Erhebung im Rahmen dieser Arbeit kaum realisierbar wäre, zum anderen aber auch – und dies war ausschlaggebend – weil bisher meines Wissens keine Studien über die tatsächliche Durchführung des Vorlaufkursmodells veröffentlicht wurden. Aufgrund der sehr vagen konzeptionellen Vorgaben durch das HKM sowie der Unterschiedlichkeit der Schulen (Lage, Größe, Einzugsgebiet, Schulkonzept etc.) war zu vermuten, dass die Umsetzung des Konzepts in der Praxis im Einzelfall sehr unterschiedlich ausfällt, so dass statistisches Zahlenmaterial am Ende wenige aufschlussreich wäre. Mir schien es hingegen sinnvoll, anhand von Einzelfallstudien/-analyse eine erste Annäherung vorzunehmen, die gerade die Unterschiedlichkeit und Komplexität der praktischen Ausgestaltung und Zielsetzungen erfassen sollte.

MAYRING (2002) beschreibt das Ziel von Einzelfallanalysen folgendermaßen:

„Die Komplexität des ganzen Falles, die Funktions- und Lebensbereiche in der Ganzheit der Person und der historische lebensgeschichtliche Hintergrund sollen hier besonders betont werden. Fallanalysen stellen eine entscheidende Hilfe dar bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen.“ (ebd., 42).

Der entscheidende Grundgedanke ist aus meiner Sicht folgender:

„Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tiefgreifenderen Ergebnissen zu gelangen.“ (ebd., 42).

An anderer Stelle weist der Autor ausdrücklich darauf hin, dass der Gegenstand einer Fallanalyse durchaus auch ein „komplexeres soziales System“ (ebd., 41) wie ein Familie oder eine gesellschaftliche Subgruppe – und somit auch ein Vorlaufkurs – sein könne.

Als Gegenstand meiner Einzelfallanalyse verstehe ich hier entsprechend das Modell Vorlaufkurs an einer einzelnen Schule mit allen Aspekten der praktischen Durchführung, der Rahmung, Zielsetzung und Begründung. Die von mir vorab entwickelte, linguistisch verortete Fragestellung, die auf das Vorhandensein von – oft nur implizit verfügbarem – theoretischem

Bezugswissen und dessen praktische Relevanz zielte, soll dabei auf die Einzelfälle als Analysekriterium angewandt werden, um einen Analyserahmen zu schaffen und die gesammelten Daten daraufhin zu filtern und zu sortieren. Darüber hinaus sollte der von mir gewählte, für alle Schulen möglichst einheitliche methodische Vorgehensplan eine gewisse Vergleichbarkeit erzeugen.

Hinsichtlich der Methodenwahl zur Datenerhebung entschloss ich mich zu einer Kombination aus einem standardisierten Fragebogen, Unterrichtsbeobachtungen und qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit Experten.

Der Einsatz eines *Kurzfragebogens* dient in der qualitativen Forschung insbesondere dazu, neben einem Interviews möglichst schnell Fakten zu erfassen und damit das Interview selbst von diesen Fragen zu entlasten. Häufig wird dieser Fragebogen vor oder nach dem eigentlichen Interview mit dem Gesprächspartner abgearbeitet (vgl. FLICK 2007, 212). Für die vorliegende Studie entschied ich, den Fragebogen bereits vorab per Post zu schicken, zum einen um mich mithilfe der so gewonnenen Informationen über die organisatorischen Voraussetzungen und Arrangements der Kurse gezielt auf die Hospitationen und Interviews vorbereiten zu können, zum anderen eben zur „Entlastung“ der Interviews von Fragen, die sich auf reine Fakten beschränkten und unnötig Zeit in Anspruch nehmen würden. Angesichts des Expertenstatus meiner Gesprächspartner und ihrer Eingebundenheit in die straffen Zeitpläne der Organisation Schule wollte ich auf den bei diesem Typ Interview zu erwartenden Zeitdruck (vgl. ebd., 215) vorbereitet sein. Die Inhalte der formulierten Fragen habe ich bewusst in einer großen Bandbreite angelegt, um zunächst möglichst viele organisatorische Aspekte zu erfassen, die vielleicht später für das Verständnis und die Interpretation der Daten aus den Interviews und Beobachtungen relevant sein könnten.

Den entwickelten Kurzfragebogen (siehe Anhang 9.II) schickte ich an sechs Schulen mit Vorlaufkursangebot in Frankfurt und Umgebung, mit denen ich – zum Teil durch Empfehlung oder persönliche Verbindungen – zuvor telefonisch Kontakt aufgenommen hatte, um einen Ansprechpartner genannt zu bekommen und um dessen grundsätzliche Bereitschaft zur Teilnahme an meinem Forschungsprojekt zu erfragen. In einem Begleitschreiben (siehe Anhang 9.I) erklärte ich mein Forschungsvorhaben und versicherte die vertrauliche und streng anonymisierte Verwendung der Daten. In dem Fragebogen erfragte ich nochmals explizit die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview, die Kontaktdaten der dafür zur Verfügung stehenden Gesprächspartner und die Erlaubnis zu Hospitationen im Unterricht.

Vier der sechs angeschriebenen Schulen (drei aus Frankfurt, eine außerhalb Frankfurts) schickten mir innerhalb kurzer Zeit die ausgefüllten Fragebögen zurück und erklärten ihre Bereitschaft zur Mitwirkung in allen Punkten. Bei einer Schule, die weit außerhalb des Stadtgebiets liegt, entschloss ich mich aus zeitlich-organisatorischen Gründen, auf Hospitationen zu verzichten, vereinbarte aber einen Interviewtermin mit der Lehrkraft und dem Schulleiter, da ich hier eine von einer Großstadtschule abweichende Problemlage und damit verbundene

Umsetzung des Konzepts „Vorlaufkurs“ vermutete. Diese Erwartung sollte sich anhand des gewonnenen Datenmaterials in der Folge tatsächlich bestätigen.

Bei den jeweils zwei Hospitationen an den übrigen drei Schulen griff ich auf mein Wissen über Feldforschung durch teilnehmende Beobachtung und auf frühere eigene, wenn auch bescheidene Erfahrungen mit teilnehmender Beobachtung in einem anderen Vorlaufkurs zurück. Ich verhielt mich als Beobachterin am Rande des Geschehens, nahm aber auch an einzelnen Handlungen wie Begrüßungsritualen teil, wenn es sich ergab und schrieb Feldnotizen, soweit die Situation es zuließ. Unmittelbar nach dem Besuch protokollierte ich in einem *Postskriptum* (vgl. FLICK 2007, 213) meine Eindrücke über die Räumlichkeiten, Personen, Handlungen und Kommunikationen und rekonstruierte Szenen, die sich mir in der Erinnerung aufdrängten und die mir, wenn auch noch eher diffus, wichtig erschienen. Aufgrund der wenigen Feldaufenthalte war die allein daraus resultierende Datenmenge gering und der Gewinn für das hier verfolgte Erkenntnisinteresse, das sich vor allem auf zugrundeliegendes implizites Wissen richtet, sicher nicht ausreichend. Die Besuche dienten vielmehr vorwiegend zum Kennenlernen der Lehrperson und Schule und zur dadurch möglichen optimierten Anpassung des Interviewleitfadens an die jeweils beobachtete Realität des Einzelfalls.

Hinsichtlich der Interviewmethode entschied ich mich für das problemzentrierte, leitfadengestützte Interview (vgl. MAYRING 2002, 66 f.), um meine Gesprächspartner einerseits in freien narrativen Sequenzen erzählen lassen zu können, auf die ich ggf. mit „Ad-hoc-Fragen“ (ebd., 70) reagieren konnte, und um andererseits durch den Leitfaden dennoch eine ausreichende Strukturierung und Fokussierung der Inhalte auf die vorab entwickelte, theoriegeleitete Fragestellung zu gewährleisten. Dadurch sollte nicht nur auf die Beantwortung der Fragestellung hingesteuert, sondern auch die Vergleichbarkeit zwischen den Einzelfällen ermöglicht und somit die Auswertung erleichtert werden.

Wichtig scheint es mir für diese Arbeit, auf den Begriff des ExpertInneninterviews (MEUSER/NAGEL 2003, 481 ff.) hinzuweisen, der den vorrangig auf die Erhebungsmethode abzielenden Begriff des Leitfadeninterviews um eine wissenssoziologische Perspektive erweitert und entsprechend Hinweise liefert für die Auswahl von Interviewpartnern, die für die hier verfolgte Fragestellung besonders geeignet sind. MEUSER und NAGEL (2003) beschreiben den Einsatzbereich dieser Interviewmethode folgendermaßen:

„Das ExpertInneninterview eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände. Es wird insbesondere eingesetzt zur „Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben.“ (ebd., 481).

Die Autoren halten diese Art des Interviews sowohl als eigenständiges Verfahren als auch im Mix mit anderen Methoden einsetzbar. Nach Ihren Worten wird es insbesondere in der Bildungsforschung und der Implementationsforschung – z. B. zur Untersuchung der Umsetzung pädagogischer Programme – eingesetzt, aber auch zur Erforschung von Sozialisations- und Selektionsprozessen (vgl. ebd., 481 f.). Die Vorlaufkurse mit ihrer institutionalisierten Rahmung und dem vorgeschalteten Auswahlprozess passen genau in dieses Eignungsprofil.

Als Experten kommen nach Auffassung der Autoren (vgl. ebd., 486 f.) jene Personen in Betracht, die in einem zu untersuchenden institutionellen Handlungsfeld, dessen Relevanzen sie akzeptieren, über ein spezifisches Sonderwissen verfügen, das für ihr Handeln in diesem Kontext bestimmend ist. Dieses spezifische Wissen ist für den Experten handlungsleitend und formt die sozialen Beziehungen in seinem bewusst gewählten beruflichen Handlungsfeld. Zentral für die Definition des Experten ist somit sein berufsspezifischer Expertenstatus und das dafür erforderliche Fachwissen sowie das in einem spezifischen institutionellen Kontext erworbene Sonder- und Handlungswissen, auf welches das besondere Erkenntnisinteresse des Forschers gerichtet ist. Bei der Zuschreibung des Expertenstatus und der Auswahl von Experten im Forschungsfeld müssen somit sowohl wissenssoziologische als auch methodologische Aspekte berücksichtigt werden, die verhindern, dass jeder an einer sozialen Situation beteiligte Handelnde zum Experten erklärt werden kann (vgl. ebd., 484 f.).

Diese enge Bestimmung des Expertenbegriffs erklärt, warum im sozial-institutionellen Handlungsfeld Vorlaufkurs im Hinblick auf meine Fragestellung vor allem die Lehrkräfte und Schulleiter als Experten in Betracht kommen. Genau sie verfügen über das erforderliche Sonderwissen. Eine Befragung von Eltern und Kindern hingegen lässt sich nach dieser Auffassung für die zu bearbeitende Fragestellung ausschließen – obschon sie als Handelnde an dieser sozialen Wirklichkeit ebenfalls aktiv beteiligt sind –, da sie nicht über den oben beschriebenen berufsbezogenen Expertenstatus verfügen, sie also in diesem Sinne Laien sind. MEUSER und NAGEL (2003) spezifizieren im Weiteren die Art des verfügbaren und subjektiv handlungsleitenden Wissens des Experten. Diesbezüglich schlagen sie vor,

„den Begriff des ExpertInnenwissens zu erweitern und das ExpertInneninterview im Interesse der Analyse gerade auch solcher Strategien und Relevanzen zu nutzen, die zwar im Entscheidungsverhalten zur Geltung gelangen, den ExpertInnen aber nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind. (...) Wissenssoziologisch gesehen haben wir es hier mit implizitem Wissen zu tun, mit ungeschriebenen Gesetzen, mit einem Wissen im Sinne von funktionsbereichsspezifischen Regeln, die das beobachtbare Handeln erzeugen, ohne dass sie von den AkteurInnen explizit gemacht werden können.“ (ebd., 485 f.).

In Bezug auf die hier verfolgte Fragestellung und das untersuchte Handlungsfeld gilt es somit zum einen das vorhandene explizite Fachwissen (die linguistische und methodisch-didakti-

sche Expertise) und zum anderen das implizit verfügbare, subjektive Handlungswissen zu untersuchen, das möglicherweise dann vorrangig zum Tragen kommt, wenn keine objektiven Mittel und Instrumente oder theoretisch fundierten Wissensbestände verfügbar sind, so z. B. bei der Entscheidung über die Aufnahme und Überweisung der Kinder.

5.2.1.2 Dokumentation und Transkription

Die Interviews habe ich mit Einverständnis meiner Gesprächspartner mit einem Audiogerät aufgezeichnet und im Anschluss an das Gespräch möglichst zeitnah und vollständig transkribiert. In der Literatur zur qualitativen Sozialforschung werden keine einheitlichen Transkriptionsregeln vorgegeben (vgl. z. B. FLICK 2007, 379 ff.; Mayring 2002, 79 ff.), da diese unter Berücksichtigung der Fragestellung und Zielsetzung der Analyse sehr unterschiedlichen Anforderungen genügen müssen. Weil es in dieser Arbeit und den hierfür geführten Interviews vor allem um inhaltliche und weniger um formal-sprachliche Aspekte der Äußerungen gehen sollte, entschied ich mich für eine wörtliche Verschriftung in konventioneller schriftsprachlicher Schreibung und Interpunktion, die eine zusammenhängende Schreibung der Wörter und Sätze und somit eine flüssige Lesbarkeit des Transkripts gewährleistet. Nur markante dialektale oder umgangssprachliche Artikulationen habe ich gelegentlich lautgetreu verschriftet, um zumindest einen Eindruck der Sprechweise meiner Interviewpartner wiederzugeben. Für die adäquate inhaltliche Interpretation des Gesagten habe ich Fokussierungen durch Betonung und Dehnung im Schriftbild kenntlich gemacht. Sprechpausen und Wort- bzw. Satzabbrüche sowie Überschneidungen der Gesprächsbeiträge werden durch verschiedene Interpunktionszeichen markiert (siehe Abb. 5) Zustimmungende Äußerungen wie *Ja* oder *mhm* habe ich nur dann wiedergegeben, wenn sie in Gesprächspausen des anderen Redners fielen und einen, wenn auch kurzen, Turnwechsel darstellten. Wurden sie lediglich begleitend im Hintergrund geäußert, habe ich sie zugunsten des Zusammenhangs des jeweiligen Gesprächsbeitrags in der Regel ausgelassen. Semantisch leere Lautäußerungen, die als Pausenfüller dienten, habe ich als *äh* oder *ähm* dargestellt. Die genannten Eigennamen, Schulnamen und Ortsbezeichnungen wurden abgekürzt und vollständig anonymisiert. Für die beteiligten Personen werde ich im Weiteren auch folgende Kurzbezeichnungen verwenden: I. = Interviewerin, LP1 = Lehrperson der Schule 1, LP2 = Lehrperson der Schule 2, usw., SL1, SL2, usw. = Schulleiter/in der Schule 1, 2, usw..

Verschriftungsregeln:

Orthografie	bereinigt; Dialekt und Verschleifungen, wenn auffällig
Interpunktion	konventionell
Nummerierung	5, 10, 15 fortlaufend
Zahlen	ausgeschrieben

Verwendete Zeichen

<i>kursiv</i>	Gesprächsbeitrag der Interviewerin B. Voet Cornelli
standard	Gesprächsbeitrag der/ des Interviewpartner/-in
N*, *schule	anonymisierter Name (Eigennamen, Schule, Ort bzw. Stadtteil)
.	sehr kurze Pause (ca. 1 Sek.)
..	kurze Pause (ca. 2 Sek.)
...	längere Pause (ca. 3 Sek.)
ja/	Betonung geht nach oben
GROSS	betont
fett	gedehnt
(<i>kursiv</i>)	Kommentar
((standard))	unsichere Transkription
Abc-	Wort- oder Satzabbruch
_____	unterstrichen: zwei Personen sprechen gleichzeitig

Abb. 5

(vgl. KNAPP et al. 2007, 111; FLICK 2007, 381 ff.)

Unmittelbar im Anschluss an die Gespräche habe ich auch hier in einem Postskriptum (siehe Anlage 9.VI) nonverbale Informationen und subjektive Eindrücke bzw. Beobachtungen sowie diejenigen verbalen Aussagen meiner Gesprächspartner zusammengefasst, die sie abseits des aufgezeichneten Teils geäußert haben.

5.2.1.3 Analyse und Auswertung

Für die Analyse und Auswertung der Daten waren zwei Aspekte leitend: Erstens die Tatsache, dass es sich um ein Interview bzw. eine Beobachtung eines Experten handelte, d. h. alle Daten sollten streng unter Berücksichtigung des institutionellen und organisatorischen Rahmens interpretiert werden, in dem Handlungen und Äußerungen der interviewten Person erzeugt wurden (vgl. MEUSER/NAGEL 2003, 488). Dieser gemeinsame Handlungskontext aller Interviewpartner sowie der darauf thematisch fokussierende Interviewleitfaden gewährleisten die Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten (ebd.). Zweitens wählte ich für die Auswertung der Daten die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse, die es erlauben soll, unter Rückgriff auf die theoretisch begründete Fragestellung auch größere Datenmengen thematisch zu strukturieren und zu filtern (MAYRING 2002, 114 ff.). Durch eine Kombination von deduktiven und induktiven Vorgehensweisen wird ein „theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem“ (ebd., 114) zusammengestellt, dem sich die wesentlichen, zusam-

mengefassten Textaussagen und markante Ankerbeispiele unterordnen lassen, die dann abschließend interpretiert und ausgewertet werden. Die Methode scheint mir insofern für die vorliegende Arbeit als besonders geeignet, als sie es ermöglicht, die bis hierher gewonnen theoretischen Erkenntnisse und empirischen Daten aufeinander zu beziehen.

Doch bevor ich zu den Ergebnissen meiner empirischen Untersuchungen komme, möchte ich zunächst die vier Schulen vorstellen, die ich im Rahmen meiner Studie besucht habe.

5.2.2 Die vier teilnehmenden Schulen

5.2.2.1 Portrait 1: Grundschule im dörflichen Umland

Die Schule 1 liegt mitten in einem kleinen Dorf etwa 15 km von Frankfurt entfernt. Hier werden 222 Grundschüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 unterrichtet, der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beträgt nach Angaben des Schulleiters etwa 30%. Die meisten dieser Kinder sind in Deutschland geboren. Eine Vorklasse gibt es an der Schule nicht. Seit dem Schuljahr 2003/04 werden an dieser Schule Vorlaufkurse angeboten. Der zum Zeitpunkt meines Interviews laufende Kurs begann am 1. 11. 07 und sollte mit den Sommerferien im Juni 2008 enden. Der Schule stehen wöchentlich vier Unterrichtsstunden für den Vorlaufkurs zur Verfügung. Die Lehrerin Frau M* (LP1) unterrichtet montags bis donnerstags jeweils von 8.10 Uhr bis 8.55 Uhr insgesamt acht Kinder mit Migrationshintergrund, die zum Schuljahr 2008/09 schulpflichtig werden. Frau M* ist ansonsten schwerpunktmäßig für den Sportunterricht an der Schule zuständig.

Die Herkunft der Kinder bzw. ihrer Eltern ist ganz unterschiedlich, Türkisch dominiert nach Aussage der Lehrerin leicht, gefolgt von Kosovoalbanisch. Frau M* hat den Kurs cirka vier Wochen nach dessen Beginn, also im Dezember 2007, von einer Kollegin übernommen, die seinerzeit die Schule verließ. Sie selbst war deshalb an der Auswahl der Kinder nicht beteiligt. Alle Teilnehmer des Vorlaufkurses besuchen auch einen Kindergarten. Zum Einzugsgebiet der Schule zählen drei Kindergärten, zwei davon befinden sich im selben Dorf, der dritte im Nachbardorf. Die Kinder des laufenden Kurses kommen aber nur aus den beiden Kindergärten des Dorfes. Einer davon liegt unmittelbar neben der Schule, so dass die Kinder dieser Einrichtung mit schriftlicher Einwilligung der Eltern nach Kursende allein dorthin gehen. Die Teilnehmer aus dem anderen Kindergarten werden jeweils von Eltern begleitet.

Der Unterrichtsraum für den Vorlaufkurs, der auch für die DaZ-Förderstunden der Schule benutzt wird, befindet sich in einem Seitenflügel der Schule hinter dem Lehrerzimmer. Der kleine Raum ist hell und modern ausgestattet. In der Mitte befindet sich eine Tischgruppe mit Stühlen, seitlich Schränke und Regale mit Arbeitsmaterialien.

5.2.2.2 Portrait 2: Grundschule in Stadtrandlage

Schule 2 liegt in einem kleinstädtisch wirkenden Stadtteil Frankfurts in Stadtrandlage. Sie wird derzeit von 233 Kindern besucht, etwa 30% davon haben einen Migrationshintergrund.

In der Grundschule werden seit dem Schuljahr 2002/ 2003 Vorlaufkurse angeboten, eine Vorklasse gibt es nicht. Im Schuljahr 2007/08 werden insgesamt 12 Kinder – alle mit Migrationshintergrund – in zwei parallelen Kursen täglich 45 Minuten, von 8.45 bis 9.30 Uhr unterrichtet. Diese Kurse begannen im Oktober 2007 und enden mit den Sommerferien im Juni 2008. Die Lehrerin Frau S* unterrichtet einen dieser beiden Kurse und ist ansonsten hauptsächlich für den Fremdsprachenunterricht an der Schule zuständig. Die Gruppeneinteilung erfolgt täglich neu nach der gemeinsamen Begrüßung. Sind nur wenige Kinder anwesend, unterrichten beide Lehrkräfte gemeinsam. Alle teilnehmenden Kinder besuchen auch hier jeweils im Anschluss an den Vorlaufkurs einen Kindergarten der Umgebung. Insgesamt vier Kindergärten gehören zum Einzugsbereich der Schule. Die Herkunft der Kinder bzw. ihrer Eltern ist sehr unterschiedlich, z. B. russisch, afghanisch, polnisch oder türkisch.

Der Vorlaufkurs findet in dem Kartenraum der Schule statt, der auch als solcher gekennzeichnet ist und im Parterre gegenüber dem Sekretariat und Lehrerzimmer liegt. Der Raum ist sehr klein, an den Seiten hängen und stehen aufgerollte Landkarten, in der Mitte befindet sich eine kleine Tischgruppe mit Stühlen, seitlich ein Regal und ein Schrank mit Arbeitsmaterialien. Wird die Gruppe geteilt, so steht dafür zusätzlich ein großzügiger Hortraum in einem Nebengebäude zur Verfügung.

Meine Gesprächspartnerin, die Lehrerin Frau S*, zeigte sich mir gegenüber sehr kooperativ. Ihre für den Parallelkurs zuständige Kollegin, die nach Aussage von Frau S* über mehr Erfahrungen mit dem Unterricht in Vorlaufkursen verfügt, war zum Zeitpunkt meiner Besuche an der Schule längerfristig krank und wurde von einer Vertretungskraft ersetzt. Bei zwei Besuchen durfte ich in den Vorlaufkursen von Frau S* hospitieren, im Anschluss an die zweite Hospitation gab sie mir Gelegenheit für ein Interview.

5.2.2.3 Portrait 3: Grundschule in einem innenstädtischen Bezirk

Die Schule 3 liegt in einem Viertel nahe der Frankfurter Innenstadt, das eine bunte Mischung aus Wohngebieten, gewerblichen Ansiedelungen sowie verschiedenen öffentlichen Institutionen aufweist. Die Schule ist nach der Eröffnung einer weiteren Grundschule in der Nähe heute nur noch zweizügig und hat 180 Schüler in den Klassen 1 bis 4 sowie in einer Vorklasse. Infolgedessen sind die räumlichen Ressourcen in dem alten Schulgebäude großzügig. 74% aller Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund. Sie, bzw. ihre Eltern, kommen aus 30 verschiedenen Nationen, 38% von ihnen sind türkischer Herkunft und damit die stärkste Gruppe. Bereits seit 1984 bietet die Schule eine dem heutigen Vorlaufmodell vergleichbare vorschulische Sprachförderung an, die anfänglich unter dem Namen „Vorlauf/Mitlauf“ geführt wurde. Im Schuljahr 2007/08 werden an der Schule zwei Vorlaufkurse mit insgesamt 22 Kindern abgehalten. Jeder der beiden Kurse umfasst zehn Wochenstunden. Die von mir besuchten Kurse begannen am 31. Oktober 2007 und sollten mit dem Schuljahr am 20. Juni 2008 enden. Der Kurs 1 mit 13 Kindern findet montags, dienstags und mittwochs von 8.00 bis 10.45 Uhr statt, Kurs 2 mit 9 Kindern hingegen mittwochs von

13.25 bis 15.45 Uhr, donnerstags und freitags von 8.00 bis 10.45 Uhr. Beide Kurse werden von Frau T* geleitet, die daneben nur noch einige Stunden Fachunterricht an der Schule erteilt. Die teilnehmenden Kinder haben alle einen Migrationshintergrund und bis auf eines besuchen alle neben dem Vorlaufkurs auch einen Kindergarten. Sie kommen aus vier verschiedenen Kindergärten der Umgebung. Bei der Kurseinteilung wurden die Kindergarten- gruppen zusammen gefasst, was zu der etwas unterschiedlichen Anzahl von Kindern in den beiden Kursen führte.

Der Unterricht findet in einem großzügigen Klassenraum im zweiten Stock des Schulgebäu- des statt, der eigens für die Vorlaufkurse eingerichtet wurde und dessen Zweck durch ein Türschild kenntlich gemacht ist. Der Name der Lehrkraft ist dort ebenfalls aufgeführt. Ne- benan wird die Vorklasse unterrichtet. Der sehr große Raum für den Vorlaufkurs ist hell und freundlich eingerichtet. Neben einer großen Tischgruppe in der Mitte ist im hinteren Teil des Raumes durch halbhohe Regale und Schränke eine Spielecke mit Teppichboden abgeteilt. Im Bereich vor der Tafel gibt es eine große Freifläche und seitlich vor der Fensterreihe befin- den sich zwei Arbeitstische für die Lehrerin sowie neben der Eingangstür ein Waschbecken und Regale.

Ich erhielt auch an der Schule 3 die Gelegenheit, an zwei Terminen im Vorlaufkurs zu hosi- pieren. Bedingt durch die jeweils dreistündigen Unterrichtseinheiten konnte ich hier einen detaillierten Einblick in die Praxis gewinnen. Das Interview fand zu einem gesonderten Ter- min statt, für den Frau T* mir reichlich Zeit einräumte. Sie zeigte sich insgesamt äußerst ko- operativ und auskunftsbereit.

5.2.2.4 Portrait 4: Grundschule in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf

Die Schule 4 ist ebenfalls eine Grundschule und liegt in einem innerstädtischen Bezirk der häufig mit der Bezeichnung „sozialer Brennpunkt“ gebrandmarkt wird. Hier wohnen nicht nur überwiegend Einwanderer, sondern auch überproportional viele einkommensschwache Bür- ger, kinderreiche Familien und Alleinerziehende. 238 Kinder besuchen zur Zeit die Schule 4, die keine Vorklasse, aber eine Intensivklasse für Seiteneinsteiger hat. Etwa 90% der Schüle- rinnen und Schüler an der Schule haben einen Migrationshintergrund. Sie bzw. ihre Eltern stammen aus fast 40 verschiedenen Herkunftsländern. Mit dem Schuljahr 2001/2002 wurden an der Schule Vorlaufkurse eingeführt. In einem Zeitungsinterview aus dem Jahr 2003, also kurz nach der Einführung der Vorlaufkurse, berichtete die damalige und noch heute amtie- rende Schulleiterin, dass bei 56 von 80 vorgestellten künftigen Erstklässlern erhöhter Sprachförderbedarf festgestellt worden sei. Sie habe daraufhin drei Vorlaufkurse beantragt (vgl. OTTO 2003, o. S.). Ob diese seinerzeit auch genehmigt wurden, war nicht zu erfahren. Im Schuljahr 2007/08 findet an der Schule nur ein einziger Vorlaufkurs mit zehn Wochen- stunden statt. Dieser Kurs läuft seit November 2007 bis zu den Sommerferien 2008. Die Leh- rerin Frau U* unterrichtet hier täglich von 8.00 bis 9.30 Uhr ca. 16 bis 18 Kinder nichtdeut- scher Herkunft. Daneben ist sie vorwiegend in der Intensivklasse tätig. Die Teilnehmerzahl

des Vorlaufkurses variiert über die Kursdauer hinweg, da es immer wieder Zu- und Wegzüge von Kindern gibt. Sechs der derzeit teilnehmenden Kinder besuchen keinen Kindergarten, die übrigen kommen aus fünf verschiedenen Einrichtungen aus der Umgebung.

Der Unterricht findet in einem kleinen Nebengebäude der Schule statt. Die Räumlichkeiten werden im weiteren Tagesverlauf für Förderstunden und Hausaufgabenhilfe genutzt. Der kleine Unterrichtsraum im Erdgeschoss wird durch eine Tischgruppe mit 18 Sitzplätzen fast ganz ausgefüllt. Frau U* hat in der Ecke des Raumes einen eigenen Arbeitstisch. An den anderen Seiten des Raumes befinden sich Schränke, Regale und ein Waschbecken.

Frau U* ermöglichte es mir bereitwillig, an zwei Terminen in ihrem Vorlaufkurs zu hospitieren und stand zu einem gesonderten Termin für ein ausführliches Interview zur Verfügung.

Nach diesen kurzen, auf die Fakten beschränkten Portraits der besuchten Schulen bzw. ihrer Vorlaufkurse möchte ich im Folgenden zu den Ergebnissen meiner Beobachtungen und Interviews kommen.

5.2.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Schwerpunkt der dargestellten Ergebnisse wird unter Berücksichtigung der übergeordneten Fragestellung auf der Beschreibung und Analyse der Auswahlprozedere und der Förderinhalte, -methoden und -ziele liegen. Hier werde ich die aus Interviews und Hospitationen gewonnen Erkenntnisse ausführlich darstellen. Stärker zusammenfassend, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werde ich zudem einige wichtige Aspekte jenseits der Unterrichtsgestaltung sowie die Rahmenbedingungen der Vorlaufkurse untersuchen, soweit sie nach meinen Erkenntnissen die Effektivität dieses Sprachfördermodells beeinflussen.

5.2.3.1 Das schulinterne Überprüfungsverfahren

Die Teilnehmer der Vorlaufkurse werden, wie vom HKM vorgesehen, an allen vier Schulen im Zuge der vorgezogenen Schulanmeldung im Oktober vor der Einschulung ausgewählt. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Deutschen werden dabei stets an dem Termin einmalig überprüft, an dem auch die allgemeine Schulfähigkeit festgestellt werden soll. In der Regel führt der Schulleiter zu diesem Anlass ein Aufnahmegespräch mit den Eltern des Kindes, während die künftige Lehrerin des Vorlaufkurses – meist gemeinsam mit einer Kollegin – das Kind in einem anderen Raum überprüft. Nur an Schule 4 werden das Elterngespräch und die Überprüfung des Kindes gemeinsam durchgeführt.

An keiner der vier Schulen wird ein standardisiertes Testinstrument zur Überprüfung der Sprachkompetenzen verwendet. Vielmehr nimmt man in allen Fällen selbst angefertigte oder zusammengestellte Übungen, Materialien und Fragebögen zur Hilfe, deren Herkunft und theoretische Fundierung nicht immer klar sind. Die Begründungen für die jeweilige Vorgehensweise sind durchaus unterschiedlich.

LP1 zum Beispiel beruft sich auf tradierte Praktiken und Verfahren an ihrer Schule. Sowohl die Übernahme der Testverfahren von früheren Kollegen als auch das einfache Selbermachen hält sie für legitim.

- LP1: Da gibt's son bestimmten BOGEN .. einfach den I* (*Schulleiter*) fragen, weil der MACHT das.
I.: Aja. Ok. Da gibt's also `nen BOGEN. Haben Sie den Bogen VORGEGEBEN bekommen vom HKM, oder ...?
LP1: Nee, das KANN man sich einfach SELBER zusammenstellen. Das hat er, glaub ich, ÜBERNOMMEN von den Vorgängern. Geh ich mal von aus. Ich hab den jetzt LÄNGER nicht gesehen, wie das jetzt GEHANDHABT wird.

Der Schulleiter der Schule 1 stellte mir die Überprüfungsbögen für das Aufnahmeverfahren zur Verfügung. Diese enthalten zum einen an die Eltern gerichtete Fragen zur Sprachbiografie, also zu den Familiensprachen, der Sprachentwicklung des Kindes, den Vorlesegewohnheiten in der Familie, eventuellen Auffälligkeiten in der Entwicklung und zu laufenden Fördermaßnahmen. Zum anderen gibt es einen Beobachtungsbogen für eine separate Überprüfung des Kindes anhand von Gesprächen und Spielen. Mit diesem sollen in loser Abfolge sprachliche und nicht-sprachliche Verhaltensweisen und Kompetenzen erfasst werden, wie *Lösung vom Elternhaus* (anhand der Frage: Geht das Kind mit der Kollegin mit?), *Alltagswissen* des Kindes über sein Alter und seinen Wohnort, *Lateralität* und *Stifthaltung* beim Ausmalen eines Bildes, *Mengenverständnis*, *Farb-* und *Formenwahrnehmung*, *Grobmotorik* und ähnliches. Das Sprachverhalten wird beim Betrachten eines detailreichen „Wimmelbildes“ eingeschätzt, ohne dass konkrete Fragestellungen oder Aufgaben vorgegeben werden. Dabei stehen pragmatische Kompetenzen hinsichtlich der Sprechbereitschaft und Äußerungslänge im Vordergrund, aber auch die Verstehensleistung und der Wortschatzumfang sollen geprüft werden. Klassifiziert wird das Sprachverhalten jeweils nach drei bis vier Kategorien, zum Beispiel bzgl. der Äußerungslänge nach: *Spricht in Sätzen/Spricht nur Wörter/Spricht gar nicht* oder zum Kommunikationsverhalten *Spricht, erzählt ohne Aufforderung/Spricht nach Aufforderung/Spricht nicht*. Wie von diesen Kategorisierungen auf die grammatikalischen Kompetenzen geschlossen werden soll, bleibt fraglich. In der Aufgabe *Alltagsgegenstände benennen* werden sechs Bildkarten gezeigt, die überwiegend aus dem Wortschatzfeld Natur und Tiere stammen und schon deshalb, aber vor allem aufgrund der sehr geringen Anzahl der Items so nicht repräsentativ für den Wortschatz eines Vorschulkindes sein können. Des Weiteren wird die Fähigkeit zur Lautunterscheidung anhand von visualisierten und vorgesprochenen Minimalpaaren wie *Mond – Mund*, *Nagel – Nadel*, und ähnlichen Wörtern überprüft. Das Nachsprechen der Wörter *Postkutsche*, *Thermometer*, *Elektrizität*, *Kaulquappe* und *Schellfischflosse* soll der Überprüfung der Sprechmotorik dienen. Ob die Begriffe und ihre Bedeutung einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache bekannt sind, wird nicht erfasst, obwohl für die Bewältigung der Aufgabe durchaus relevant. Im weiteren sollen anhand des Nachsprechens von Kunstwörtern wie *ki–ru–la* oder *re–lo–ma–mo* Aussagen über

das auditive Kurzzeitgedächtnis gemacht werden. Die Auswertung aller Aufgaben geschieht durch eine „Zusammenfassende Einschätzung“ des Förderbedarfs. Von insgesamt elf aufgeführten wählbaren Förderbereichen beziehen sich nur zwei auf die Sprache, einer wird als *Sprachfähigkeit/Wortschatz* bezeichnet, der andere betrifft die *auditive Wahrnehmung*. Die durchführende Lehrperson muss darüber hinaus in einer gesonderten Spalte die abschließende Unterscheidung *Sprachauffällig: Ja oder Nein?* treffen und eine Begründung dafür geben. Eine für die Zuweisung zum Vorlaufkurs wünschenswerte Differenzierung nach Förderbedarf in der Zweitsprache oder z. B. logopädischem Förderbedarf wird nicht erfragt.

In der Schule 2 wird die Überprüfung der Kinder von den beiden Vorlauflehrerinnen durchgeführt, während der Schulleiter separat mit den Eltern spricht. Meine Gesprächspartnerin LP2 stellte mir zwei Formulare zur Verfügung, eines zum Erfassen der Daten des Kindes bzw. der Familie. Hinsichtlich der Sprache wird dort lediglich die Muttersprache abgefragt. In einem Protokollbogen für das Elterngespräch werden darüber hinaus Informationen zur Geschwistersituation, Gesundheit und zur Kindergartenentwicklung, aber auch Schulfähigkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit, Feinmotorik, Spiel- und Sportvorlieben und soziale Kompetenzen erfragt. Sprachliche Kompetenzen und Besonderheiten werden nicht erfasst. LP2 beschreibt die Überprüfung der Sprachkompetenzen nur sehr vage, denn sie hat erst zweimal daran teilgenommen.

LP2: Da wird n GESPRÄCH geführt mit den ELTERN.

I.: Ja?

LP2: Und das KIND kommt dann zu UNS und wir ... machen ´n paar SPIELCHEN und TESTEN es und so.

LP2 erklärt, dass ihre derzeit erkrankte Kollegin die Auswahl der Kinder mittlerweile nach ihren Erfahrungen „ganz gut im Gefühl“ habe. Das Verfahren begründet sich hier also vorwiegend auf personengebundenen Erfahrungen und subjektiven Einschätzungen. Am Ende des Interviews kommt LP2 allerdings von sich aus nochmals auf die Auswahl der Kinder zu sprechen. Gefragt nach Wünschen und Verbesserungsvorschlägen bezüglich des Konzepts Vorlaufkurs lässt sie erkennen, dass sie das Auswahlverfahren für verbesserungsfähig hält:

LP2: Ja, ... also wir haben WENIG DIAGNOSEinstrumente. Also das wäre vielleicht noch AUSBAUFÄHIG ... Test ... dass man die Kinder da ... besser .. AUSWÄHLEN kann.

Am Rande eines Hospitationsbesuchs berichtete sie mir schon zuvor, dass sie sich für den Berliner Bärenstark-Test interessiere, diesen aber noch nicht ausprobiert habe.

An der Schule 3 findet die Auswahl der Vorlaufkinder ebenfalls im Rahmen der Einschulungsgespräche im Oktober statt. Meine Gesprächspartnerin LP3 überprüft die Kinder gemeinsam mit einer Kollegin, während der Schulleiter mit den Eltern spricht und dort zum Beispiel Informationen zur Sprachbiografie des Kindes aufnimmt. Im Gegensatz zu den anderen

Schulen hat man an der Schule 3 bereits vor Jahren Erfahrungen mit einem standardisierten Sprachstandsdiagnoseinstrument gesammelt, allerdings aus Sicht der Schule keine zufriedenstellenden. Daraufhin hat man sich für die Konstruktion eines eigenen Tests entschieden. LP3 beschreibt und begründet die Entwicklung des aktuellen Verfahrens folgendermaßen:

LP3: und dann gibt's ja eben diesen TERMIN im Oktober ..

I.: *Ja/.*

LP3: .. isser glaub ich, ja. Und da ham wir SCHON in kleinen Dreiergruppen dann .. ähm .. ein bestimmtes REPERTOIRE an SPRACHLICHEN Überprüfungen. Wir sind da zu ZWEIT und .. ähm .. einer macht – ja es sind drei oder VIER Kinder – und einer beschäftigt sich mit der GRUPPE und eine macht dann mit Hilfe von BILDERN und auch TONBANDAUFZEICHNUNGEN und 'ner Handpuppe, verschiedenen GEGENSTÄNDEN dann so ... eine SPRACHSTANDSERHEBUNG.

I.: *Ist das ein bestimmtes Verfahren, also EIN STANDARDISIERTES?*

LP3: Nein, ist es nicht. Das ist zusammengesucht aus verschiedenen .. ähm .. PROGRAMMEN, die es gibt oder ERFAHRUNGEN. Und es gab mal vor JAHREN hier-, hat man sich, als es EINGEFÜHRT wurde, hat man sich hier in dem Bereich, haben die Grundschulen sich zusammengetan und hatten dann auch Bärenst..?

I.: *Bärenstark?*

LP3: BÄRENSTARK. Da gibt's auch so ne ÜBERPRÜFUNG eben. Ne BERLINER .. Sache ist das.

I.: *Ja.*

LP3: Daran hatten wir uns ORIENTIERT und hatten das so übernommen, aber KEINE besonders guten Erfahrungen damit. Weil's auch drum geht, wirklich so dieses SPRACHVERSTÄNDNIS beziehungsweise auch den AKTIVEN Wortschatz- .. so MÖGLICHST NATÜRLICHE SITUATIONEN zu erleben ... und AUFNEHMEN zu können. Und das ist dann da NICHT SO gegeben gewesen. Und das ham wir dann praktisch so ... **ja** verändert. Es waren mehrere KOLLEGINNEN, die das gemacht, ich hab das das letzte Jahr das ERSTE MAL gemacht. Und .. äh ... haben auch die BEWERTUNG dann, wir bewerten dieses REINE VOKABELWISSEN jetzt GERINGER als ... bestimmte ZUSAMMENHÄNGE erkennen oder dann die Auswertung dessen, was sie zu BILDERN oder in den kleinen .. KONVERSATIONEN mit der Handpuppe sagen.

I.: *Also es sind doch eher die .. auch die FREIEREN Gespräche, die da wichtiger sind als jetzt irgendwelche .. Kompetenzen EINZELN abzufragen anhand eines Tests?*

LP3: Aber die sind .. also es sind dann wie gesagt auch, also die PRÄPOSITIONEN werden in 'ner Situation abgefragt, es wird .. das VERSTÄNDNIS anhand .. von BILDERN, wo irgendwas GESUCHT werden muss, abgefragt. Das schon auch, aber .. es ist uns wichtig so das FREIE .., die FREIE Äußerung. Wobei die da ja auch teilweise auch SCHÜCHTERN sind, so was muss AUCH einbezogen werden.

Eine Besonderheit an dem Verfahren zur Schulaufnahme ist an der Schule 3, dass die Kinder zunächst in der Kleingruppe von drei bis vier Teilnehmern überprüft werden. Die Sprachstandsüberprüfung findet von der allgemeinen Schulfähigkeitsüberprüfung getrennt statt, was ein Indikator für ihren besonderen Stellenwert ist, und wird mit einem Audiogerät aufgezeich-

net. Aus diesem Vorgehen werden differenzierte Förderentscheidungen gewonnen, wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigt. LP3 begründet die Entscheidung gegen das Testinstrument Bärenstark²⁹ damit, dass es nach ihrer Ansicht und der ihrer Kollegen den Untersuchungsgegenstand, nämlich die Zweitsprache Deutsch, nicht adäquat zu messen vermag. Für sie wichtige Aspekte der Sprache, nämlich die angemessene kommunikative Verwendung im Diskurskontext sowie das Verstehen von Zusammenhängen, also die satzübergreifenden Kompetenzen, werden mit diesem Test offenbar nicht erfasst. Hier rekurriert sie vermutlich auf ihre langjährigen Erfahrungen als Deutschlehrerin an der Grundschule, aus denen sie das Wissen um die sprachlichen Anforderungen der Schule und die besonderen Problembereiche der Zweitsprachler*innen beziehen kann. Die differenzierte Betrachtung der verschiedenen Sprachebenen wird nicht nur in der Überprüfung, sondern auch in der Bewertung deutlich. So wird das „Vokabelwissen“, also der Wortschatz geringer bewertet als die Gesprächskompetenz und das Sprachverständnis. Über die Überprüfung und den Stellenwert grammatischer Kompetenzen spricht sie an dieser Stelle aber nicht. Zusätzlich berücksichtigt LP3 pragmatische Faktoren wie Schüchternheit, die der besonderen Prüfungssituation geschuldet sein können. Trotz des offensichtlich bewährten Testverfahrens zeigt LP3 weiteren Reflexions- und Verbesserungsbedarf als sie sich am Ende des Interviews nochmals zu der Sprachüberprüfung äußert:

LP3: Wir werden uns dann .. in den SOMMERFERIEN zusammensetzen, ob wir diese .. SPRACHSTANDSERHEBUNG so lassen und WAS wir ändern, ja. .. Ähm .. Aber ich mein der rote FADEN wird bleiben, denk ich, der hat sich **BEWÄHRT**.

Nur an der Schule 4 werden bei dem Aufnahmeverfahren Eltern und Kind von LP4 und der Schulleiterin gemeinsam beobachtet und überprüft. LP4 beschreibt und begründet dies folgendermaßen:

LP4: Da sitzt die Frau B* (*Schulleiterin*) mit den ELTERN zusammen.

I.: Ach so, ja.

LP4: und ich sitz mit dem KIND.

I.: Aber die Sprachüberprüfung machen SIE?

LP4: aber praktisch ...TISCH AN TISCH, GANZ NAH beieinander,

I.: Aja, ok.

LP4: damit .. einfach VIER Augen mehr ... SEHEN mehr.

I.: Jaja, eben.

LP4: Wie das Kind sich BEWEGT, wenn's ... äh ... auf einem BEIN hüpfet oder ... WIE es reagiert, wenn ich die FRAGEN stelle.

Dazu wird auch an dieser Schule ein selbst entwickeltes Überprüfungsverfahren verwendet:

²⁹ Zur Kritik an Bärenstark siehe GOGOLIN et al. (2002).

- LP4: Ja. Wir haben ein.. BEWÄHRTES Modell, was Frau B* (*Schulleiterin*) mal mit ANDEREN Kollegen zusammengestellt hat, .. ähm ..wo wir AUFTRÄGE den Kindern geben. Also da sitzt ein großer BÄR und da sollen sie eben die KÖRPERTEILE des Bären zeigen. Dann sollen sie an Bildern, die an der Seite hängen .. mhm .. die Blümchen auf der Tischdecke zählen und ... das Bild finden, wo Bär und Tiger zusammen ESSEN und so, dass man 'n bisschen was erkennt. Und dann werden sie gefragt, was sie denn gerne essen. Und werden auch gefragt, mach mal die Augen zu und hüpf mal auf einem BEIN und so, ob sie das dann verstehen.
- I.: *Ja/.*
- LP4: Und ... dann .. Namen aufschreiben. ... Und die Sprache wird halt 'n bisschen ge ... gecheckt, ob sie s auch richtig aussprechen können und so. Die Eltern sind dabei, im selben- .. also GLEICHZEITIG spricht Frau B* (*Schulleiterin*) mit den Eltern.

Hier werden sprachliche und nicht-sprachliche Fähigkeiten, wie motorische oder mathematische Kompetenzen, und schulrelevante Wissensbereiche im Zusammenhang überprüft. Für die Bewertung der Sprachkompetenzen wird vor allem auf das Sprachverstehen, die kommunikativen Leistungen und die Aussprache geachtet. Darüber hinaus wird die Sprachbiografie des Kindes mithilfe der Eltern erfasst. LP4 bezeichnet das Verfahren als ein „bewährtes Modell“, begründet diesen Erfolg des Verfahrens allerdings nicht weiter, im Gegenteil stellt sie ihn zumindest im Hinblick auf die treffsichere Auswahl der Vorlaufkursteilnehmer später selbst in Frage, wie ich noch zeigen werde.

5.2.3.2 Der Entscheidungsprozess

Die Entscheidung über die Teilnahme am Vorlaufkurs wird oft nicht allein aufgrund der Ergebnisse schulischer Überprüfungsverfahren getroffen, vielmehr kommen zusätzliche, z. T. auch andere Aspekte zum Tragen. An drei der vier Schulen wird zum Beispiel die Empfehlung der zuständigen Kindergärten hinzugezogen. Dies kann in Form eines einfachen Meldeverfahrens geschehen, d. h. ein Kindergarten meldet die Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache und vermutetem Förderbedarf kurz vor dem Zeitpunkt der Aufnahmegespräche an die Schule. So wird zum Beispiel in einem Kindergarten aus dem Einzugsbereich der Schule 1 verfahren, mit dem aufgrund der Entfernung kein intensiver Austausch gepflegt wird. Diese gemeldeten Kinder werden dann beim Durchlaufen des Schulaufnahmeverfahrens besonders auf ihre Eignung für den Vorlaufkurs hin beurteilt.

LP1 ist bewusst, dass ohne Vorschläge der Kindergärten das Überprüfungsverfahren in der aktuellen Form im Einzelfall nicht immer greift. In der folgenden Interviewsequenz bezieht sie sich auf den erwähnten Kindergarten, zu dem geringer Kontakt besteht:

- LP1: Die haben uns bis jetzt noch keine GEMELDET. Wir gehen eben davon aus, dass es dann auch ... keine SIND.
- I.: *Ja/.*
- LP1: Also uns fallen ja keine auf .. erstmal .. bei der ANMELDUNG.
- I.: *Ja/.*

LP1: Aber es gibt ja dann auch keine, wo ich dann sage, na, den könnten wir vielleicht GEBRAUCHEN. Weil die fallen schnell durchs RASTER, wenn die so still .. nur einfach RUHIG sind. .. ganz STILL UND LEISE, ne/. Die Gefahr ist natürlich da.

Die Lehrerin weiß offenbar um die Schwächen des hausinternen Auswahlverfahrens, verlässt sich deshalb auf die Meldung durch die Kindergärten. Wird kein förderbedürftiges Kind gemeldet, findet die Schule wahrscheinlich auch keins. An einer Stelle äußert sich LP1 auch zu der Verwendung von Testinstrumenten, deren Nutzen sie eher skeptisch sieht:

LP1: Also das is- ... ich find's ganz schwierig mit so Tests, ich weiß nicht, ich hab mich vielleicht auch noch zu wenig damit beschäftigt. Ob das sinnvoll wäre, das so zu machen. Dass man sagt, bringt das wirklich was. Es ist halt nur so, dass es nicht nur die Sprachauffälligkeiten sind . und die Defizite sind. Sondern ich seh' dann immer so viele Baustellen und denke: „Was ist jetzt erstmal wichtig, was kannst du ihnen als Erstes erstmal so mitgeben?“. Weil das mit der Sprache wird ja auch im ersten Schuljahr wieder .. aufgenommen und dann kommen die Buchstaben und... .

Hier wird deutlich, dass die Sprachkompetenzen und ihre Förderung im Vorlaufkurs der Schule 1 nicht unbedingte Priorität haben, vielmehr steht die gesamte Entwicklung des Kindes im Blick. Eine Erfassung des spezifisch zweitsprachlichen Förderbedarfs wird nicht angestrebt.

Die Schulen 1 und 2 nehmen an regelmäßigen, institutionalisierten Arbeitskreisen mit den örtlichen Kindergärten teil, in denen zu gegebener Zeit auch über die zur Einschulung anstehenden Kinder gesprochen wird und erste Empfehlungen für den Vorlaufkursbesuch seitens des Kindergartens geäußert werden. Die Lehrkraft der Schule 3 hingegen nimmt bereits unmittelbar nach den Sommerferien in Eigeninitiative die ersten Gespräche mit den zugeordneten Kindergärten auf. Sie besucht diese mehrfach und erhält erste Eindrücke und Vorschläge für mögliche Vorlaufkurskandidaten. Am Rande eines Hospitationsbesuches erklärte LP3 mir, die Sprachstandsüberprüfung sei dann für sie nur noch die letzte Entscheidungshilfe. Nach ihrer Meinung werden durch die Sprachstandsüberprüfung allein nicht immer die richtigen Kinder ausgewählt. Einzig an der Schule 4 wird bezüglich der Auswahl der Kinder keine Rücksprache mit den Kindergärten gehalten, obwohl die Lehrkraft regelmäßig an einem Arbeitskreis mit den Kindergärten und Grundschulen des Bezirks teilnimmt. Die Auswahl wird an dieser Schule ausschließlich aufgrund der Informationen und Eindrücke aus dem eigenen Schulaufnahmeverfahren getroffen. LP4 bemängelt diese Tatsache allerdings und bringt hier selbst einen Verbesserungsvorschlag:

LP4: Was ich jetzt ab dem NÄCHSTEN Jahr erweitern möchte, ich möchte **VOR** diesem Test . in die Kindergärten gehen und mit den-, von den KINDERGÄRTEN hören, welche SIE meinen, ... dass es die.. RICHTIGEN Kinder sind.

Dieser Verbesserungsbedarf erwächst aber nicht aus eigenen Erkenntnissen und Reflexionen. Vielmehr wurde sie in einem Gespräch mit der Leitung eines Kindergartens im Bezirk von dieser auf das Problem aufmerksam gemacht:

LP4: Und DIE haben mich angesprochen und haben gesagt, SIE hätten ANDERE Kinder.. gewählt. Da hab ich gedacht, DAS .. sollte man NICHT ZU GERING einschätzen, weil die KENNEN die Kinder ja schon länger.

I.: *Mhm, Ja/.*

LP4: ...und manche Kinder sind einfach auch . GEHEMT ... wenn die zu diesem TEST kommen. Und DAS kriegt man natürlich auch nicht SO DEUTLICH RAUS, ist das jetzt 'ne Hemmung, weil .. weil alles NEU für das Kind ist oder .. entspricht das seinem tatsächlichen .. Entwicklungsstand ... SPRACHSTAND.

I.: *Ja/.*

LP4: Und deswegen möchte ich ((eben)) gerne ..äh .. noch ... praktisch eine weitere Beobachtung .. dazu ... nehmen. .. Ich denke, das wird uns auch helfen im ENDEFFEKT dann zu sehen, WAS .. bleibt .. übrig, WELCHE Kinder ... sind wirklich die DRINGENDSTEN?

LP3 stellt hier selbst die Zuverlässigkeit ihres schulinternen Auswahlverfahrens in Frage, indem sie darauf aufmerksam macht, dass pragmatische Faktoren die messbaren Sprachkompetenzen verzerren könnten. Deshalb greift sie die Kritik des Kindergartens bereitwillig auf und nimmt sich vor, für den nächsten Auswahlprozess die Empfehlungen der entsprechenden Kindergärten einzuholen und zu berücksichtigen. In einem Gespräch mit der Leiterin einer KITA aus dem Bezirk von Schule 4 bestätigte mir diese, was auch LP4 ausgesagt hatte. Die Leiterin war sehr unzufrieden mit der Zusammenarbeit mit den Schulen bezüglich der Vorlaufkurse. Nach ihrer Aussage gab es mit keiner der drei Schulen der Umgebung Absprachen bezüglich der teilnehmenden Kinder. Auch war die Auswahl der Kinder unter dem Aspekt der Dringlichkeit aus ihrer Sicht nicht zu rechtfertigen.³⁰

5.2.3.3 Die ausschlaggebenden Kriterien

Die Kriterien für die Auswahl der Teilnehmer sind von Schule zu Schule verschieden. Das Merkmal „Migrationshintergrund“³¹ wird von allen Kindern der vier besuchten Vorlaufkurse

³⁰ Zufällig habe ich im letzten halben Jahr vor dem Interview in diesem Kindergarten als Sprachförderkraft gearbeitet und hatte so Gelegenheit, die Vorschulkinder dort kennenzulernen. Wie zu erwarten war auch in dieser Einrichtung der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ausgesprochen hoch. Von den 23 Vorschulkindern haben nur 2 (ein Mädchen und ein Junge) einen Platz in einem Vorlaufkurs in den umliegenden Schulen erhalten. Beide Kinder nahmen an meinem Sprachförderkurs teil. Nach den Ergebnissen einer von mir durchgeführten Sprachstandserhebung (mit dem Verfahren LiseDaz, vgl. SCHULZ et al. 2008) waren die Deutschkenntnisse der beiden nicht die schwächsten in der Gruppe. Der ausgewählte Junge arabischer Herkunft war jedoch zu Beginn des Kurses sehr, sehr still und sprach erst nach mehreren Sitzungen überhaupt ein Wort mit mir. So wird er vermutlich auch bei der Schulaufnahme schweigsam gewesen sein. Das tunesische Mädchen entsprach äußerlich dem Klischee eines typischen Migrantenkindes, da es mit 5 Jahren bereits Haare und Hals durch einen Schleier verdeckt trug. Sie war ein sehr selbstbewusstes, kommunikationsfreudiges Kind, dessen Sprachkompetenzen die vieler anderer Kinder der Gruppe übertraf.

³¹ Wie das Merkmal „Migrationshintergrund“ im Einzelfall bestimmt wird, wurde von meinen Gesprächspartnern nicht expliziert.

erfüllt. Kinder aus monolingualen, deutschen Familien wurden in der Vergangenheit zwar auch gelegentlich in die Vorlaufkurse aufgenommen, dies war aber immer eher eine Ausnahme.³² Die Sprachkompetenzen der Kinder im Deutschen sind zwar für alle Schulen ein Auswahlkriterium, aber durchaus nicht immer das einzige oder das wichtigste.

An Schule 1 zum Beispiel verfügen nur 30% der Kinder über einen Migrationshintergrund. Nach Aussage der LP1 sprechen *alle* Kinder ihrer Schule beim Aufnahmegespräch schon recht gut Deutsch:

LP1: Nee! Neeneee. Also die verstehen ALLE, was ich sage. Die können die ARBEITSANWEISUNGEN umsetzen.

I.: *Das ist hier natürlich auch noch mal anders als in der Stadt.*

LP1: Ich hab kein Kind, das da sitzt und NICHTS versteht erstmal drei Monate lang. Das gibt's bestimmt in der STADT, wo dann Kinder einfach kommen und ... aus 'nem anderen Land und plötzlich DASITZEN, ne/.

Der Schulleiter bestätigt in der nun folgenden Sequenz die Aussage der Kollegin und markiert zugleich eine andere, soziale Differenzlinie zwischen den Vorlaufkindern und den „Anderen“, indem er auf ihre Herkunft aus einem kleinen „sozialen Brennpunkt“ der Umgebung hinweist. Auch SL1 macht mich in unserem Interview auf diesen Zusammenhang aufmerksam.

SL1: Naja gut, also ich mein, bei uns ist ja sozusagen jetzt in der Regel NICHT der Fall ... ähm, .. dass die Schüler SO schlechte Deutschkenntnisse hätten, dass sie dem Unterricht nicht FOLGEN können. Also das URSPRÜNGLICHE ZIEL ist bei uns sozusagen gar nicht THEMA.

I.: Das hab ich schon gehört, ja.

SL1: Wir haben zwar ein kleines BRENNPUNKTGEBIET hier, klar, aber wir haben-, die ZUZÜGLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND, die wir haben, haben trotzdem in der Regel SO GUTE Deutschkenntnisse, dass sie dem Unterricht folgen können. WIE GUT, ist 'ne andere Frage, aber sie können dem folgen. Also von der URSPRÜNGLICHEN DEFINITION her ist das bei uns gar kein Thema.

Dafür gibt es an der Schule 1 andere Gründe, Kinder in den Vorlaufkurs zu verweisen. Dieser wird nämlich als eine Art Sammelbecken für alle Kinder mit sprachlichen (und anderen) Auffälligkeiten jeglicher Art genutzt. SL1 beschreibt und begründet dies so:

SL1: Darüber hinaus schicken wir im Grunde DIE Schüler rein, wo wir SPRACHLICHE AUFFÄLLIGKEITEN haben, von DISGRAMMATISMUS angefangen über MANGELNDEN WORTSCHATZ .. äh .. weitergehend .. letztendlich auch SPRACHAUFFÄLLIGKEITEN, ARTIKULATIONSPROBLEME, auch letztendlich WAHRNEHMUNGSSTÖRUNGEN, auditive

³² Laut telefonischer Auskunft des zuständigen Ressortleiters im Kultusministerium dürfen bis zu 10% der Kinder im Vorlaufkurs deutsche Staatsbürger sein, was aber nicht zuletzt mit dem zum 1. 1. 2000 geänderten Einbürgerungsrecht zu tun hat, nach dem hier geborene Kinder nichtdeutscher Eltern mit der Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten können.

Wahrnehmungsstörungen solche Geschichten, wenn uns da was AUFFÄLLT ... und da im VORFELD, sozusagen die Möglichkeit besteht das zu FÖRDERN, dann schicken wir die dort rein. Weil wir ja .. wie gesagt, die Kurse jetzt sind bei uns nicht RANDVOLL, insofern können wir uns den LUXUS leisten, die dann AUCH NOCH zu fördern. Und insofern funktioniert das ein ganzes Stück weit auch als DIAGNOSEINSTRUMENTARIUM, als langes .. oder EVALUATIONSINSTRUMENTARIUM, .. wie immer du das NENNEN willst.

I.: *Ja/.*

SL1: Und das ist was, was uns sehr hilft, wenn wir später die KLASSEN bilden – in der Phase in der ich JETZT bin sozusagen – bilden und gucken, wo sind AUFFÄLLIGKEITEN welcher ART. Da haben wir natürlich durch das regelmäßige BEOBACHTEN der Kinder einfach ´nen riesigen FUNDUS, wo wir sagen können, da wissen wir, haben wir das und das beobachtet, da ist vielleicht noch ´n SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF für Sprachheilschule notwendig oder diese und jene Förderung. Also von daher ist es sozusagen ein .. ja .. sehr SUBJEKTIVES, aber sehr DIFFERENZIERTES Diagnoseinstrumentarium.

I.: *Ja.... das über die Schuleingangsuntersuchung weit hinausgeht?*

SL1: WEIT hinausgeht, ja.

Wie sich der Zusammenhang zwischen den genannten Sprachauffälligkeiten und dem Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund herstellen lassen soll, wird nicht expliziert. Eine Differenzierung nach Förderbedarf im Erwerb der Zweitsprache und in anderen Bereichen der sprachlichen Entwicklung wird bei der Auswahl an Schule 1 nicht angestrebt. SL2 stellt stattdessen einen Zusammenhang zwischen den sprachlichen Auffälligkeiten und dem Prozess der Klassenbildung her. Da er die auffälligen Kinder schon neun Monate vor Schulbeginn unter Beobachtung hat, kann er sie möglicherweise gleichmäßiger auf die ersten Klassen verteilen. Es kommt aber für ihn auch die frühzeitige Überweisung auf die Sonderschule in Betracht, so dass die latente Selektionsabsicht kaum zu verbergen ist. Eine nicht weiter spezifizierte Messlatte für den Schweregrad der Beeinträchtigungen kommt hier zur Anwendung. Bei leichten Auffälligkeiten verbleibt das Kind im Vorlaufkurs, in schwereren Fällen wird es für das sonderpädagogische Überprüfungsverfahren vorgeschlagen. Für LP1 ist diese Entscheidung recht einfach:

LP1: OB er in den Kurs kommt, oder ob es SO MASSIV ist, dass es vielleicht sogar GEMELDET werden muss, das Kind.

Diese Abstufung nach Schweregrad der nicht weiter differenzierten „Sprachstörung“ kommt auch später bei der Übergangsentscheidung zur Anwendung, wie ich noch zeigen werde. In den zitierten und weiteren Passagen des Interviews mit LP1 und SL1 ist eine Häufung von Fachvokabular aus dem Bereich der Sonderpädagogik auffällig. Insbesondere die Termini *Meldefrist*, *Defizite*, *Störungen* und *Auffälligkeiten*, *Sprachheil...*, *Überprüfung* und *Diagnose* werden des Öfteren verwendet, immer eingeflochten in vordergründige Erklärungen zu vorhandenen Förderabsichten. Aber auch kulturelle Andersartigkeit, die sich im Aussehen, im

Namen und in der Religionszugehörigkeit bemerkbar machen kann, spielt offenbar als Kriterium für die Teilnahme am Vorlaufkurs an Schule 1 – zumindest in der Wahrnehmung der Lehrerin, die die Teilnehmer nicht ausgewählt hat – unterschwellig eine Rolle. Auf meine Frage, ob es an ihrer Schule einen Schwerpunkt an Herkunftssprachen gebe, antwortet sie:

LP1: Ist GANZ gemixt. Also was wir hier SCHWERPUNKTMÄSSIG haben, ist schon TÜRKISCH .. eigentlich. Also ISLAMISCHER Hintergrund, das ist dann halt KOSOVOALBANIEN und TÜR-KISCH ist das, was wir haben.

Die Religionszugehörigkeit „Islamischer Hintergrund“ wird hier und an anderen Stellen des Interviews als übergreifendes, relevantes Merkmal der Kursteilnehmer betont. Dieser Aspekt spielt auch im Förderkonzept der LP1 eine Rolle, wie ich später noch zeigen werde. Kinder, die keine offensichtlichen Merkmale kultureller Differenz aufweisen, scheinen dagegen nicht in den Vorlaufkurs zu passen, wie am Fall eines russischen Mädchens erklärt wird:

LP1: ... und das russische Mädchen. Aber die haben irgendwie deutsche ABSTAMMUNG, gibt's ja oft. Die hat auch 'nen DEUTSCHEN NAMEN. Und die spricht aber mit am BESTEN. Also die PFLEGEN das richtig und die spricht auch grammatikalisch **RICHTIG GUT**. Ich hab erst gedacht, also was macht die den hier? Aber die sieht natürlich als Einzige auch nicht so aus, ne/. Also man SIEHT'S überhaupt nicht. (*lacht*)

I.: Und Sie haben das Auswahlverfahren ja auch gar nicht gemacht.

LP1: Und dann hab ich halt in der AKTE geguckt. Aber warum ist DIE denn überhaupt HIER mit DEM Namen? ... Also hätte die jetzt- .. oder würde die jetzt MISCHENKO oder SOWIESODOV heißen, dann hätt' ich gesacht naja. Aber die hat eben 'nen DEUTSCHEN Nachnamen, da merken se das erstmal nich. Und dann hieß es nee, nee, die hat ja RUSSISCHE Abstammung und es tut ihr eben auch noch mal GUT.

Ausdrücklich gefragt nach den Kriterien für die Auswahl der Kinder, kommt LP1 noch auf einen weiteren Aspekt zu sprechen. Kinder, die eher introvertiert sind oder aus anderen Gründen wenig kommunizieren, werden nach ihrer Aussage ebenfalls für den Vorlaufkurs in Betracht gezogen.

LP1: Also wir ham auch so das .. das AGREEMENT, dass, wenn wir noch PLATZ haben .., dass wir auch Kinder dazunehmen, die einfach sehr RUHIG sind zum Beispiel. Also man sagt, des würde denen einfach GUT TUN, sie SPRACHLICH so'n bisschen zu MOTIVIEREN zum REDEANLASS bringen.

Die Entscheidung über die Teilnahme am Vorlaufkurs wird an der Schule 1 dadurch erleichtert, dass es wenige Kandidaten für das Angebot gibt. Die Struktur der Schülerschaft lässt die Differenzen zwischen der deutschen, ländlich geprägten homogenen Mehrheit und der nicht-deutschen Minderheit deutlicher hervortreten und begünstigt ihre explizite Thematisierung. Als Folge werden nicht allein die anderen Erstsprachen bzw. noch nicht zielkonformen

Zweitsprachen als Begründung für die Zuweisung zum Vorlaufkurs herangezogen, sondern weitere Differenzmerkmale als Argumente verwendet.

An der Schule 2 ist die Situation insofern vergleichbar, als auch dort nach Aussage meiner Interviewpartnerin alle Kinder mit irgendeinem sprachlichem Förderbedarf einen Platz im Vorlaufkurs angeboten bekommen können, da die Kinder mit Migrationshintergrund zahlenmäßig in der Minderheit sind. Bei meinen zwei Hospitationsbesuchen an der Schule konnte ich aber feststellen, dass in den Vorlaufkursen dort tatsächlich Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen saßen, die zum Teil erst vor kurzem zuwandert waren. Mögliche verbleibende Plätze im Vorlaufkurs werden an der Schule 2 an Kinder mit Auffälligkeiten im Verhalten vergeben, wie LP2 erklärt:

LP2: Wir hatten hier eher WENIG Kinder. Wir konnten es uns auch erlauben, Kinder rein zu nehmen, die vielleicht sprachlich nicht unbedingt **SO** das Problem hatten, aber vom VERHALTEN her auch ... dass praktisch son kleiner ... Vorlauf....

I.: .. noch mal GANZ GUT tut?

LP2: ganz GUT TUT, genau.

An Schule 3 und 4 hingegen stellt sich die Ausgangssituation anders dar. Bei einem hohen bis sehr hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sind trotz der vergleichsweise großen Anzahl an Plätzen in den Vorlaufkursen stärker selektierende Auswahlkriterien für die Teilnahmeempfehlungen vonnöten. Meine Gesprächspartnerin LP3 erklärt mir in den folgenden Interviewsequenzen, wie sie mit den Ergebnissen ihrer Sprachstandsdiagnose umgeht:

LP3: Und .. äh .. es gibt ja dann auch so Fälle, da ist halt schon auch noch FÖRDERBEDARF da, aber nicht unbedingt VORLAUF.

und an anderer Stelle fährt sie fort:

LP3: Und wir leiten auch NACH dieser Sprachstandserhebung ähm .. wir haben eine SPRACH-HEILLEHRERIN, die EINMAL IN DER WOCHE kommt.

I.: Von der *SCHULE?

LP3: Richtig, genau. Und DIE- .. und DER geben wir Kinder weiter, wo uns AUFFÄLLIGKEITEN ... ähm. Das muss jetzt kein Kind sein für den VORLAUF, sondern allgemein wo Sprachauffälligkeiten ähm .. festgestellt werden und da wird GLEICH AN DEM TAG dann auch den Eltern möglichst schon ein TERMIN genannt und ihnen erklärt, dass das so zur ZUSÄTZLICHEN Überprüfung, dass das halt 'ne FACHFRAU ist und DAS machen wir auch innerhalb dieser SPRACHSTANDSERHEBUNG schon.

I.: *Aja, und da wird dann möglicherweise Logopädie eingeleitet...*

LP3: Richtig, genau.

LP3 vermag anhand der Kindergartenempfehlungen und der Ergebnisse ihrer Sprachstandsdiagnostik eine Unterscheidung zu treffen zwischen solchen sprachlichen Auffällig-

keiten, die in den Aufgabenbereich der Vorlaufkurse fallen und solchen, die eine andere, z. B. logopädische Förderung erfordern. Die direkte Kooperation mit der Sprachheilschule erleichtert diesen Entscheidungsprozess und schafft ein Angebot zur frühzeitigen, adäquaten Unterstützung aller sprachauffälligen Kinder. Dadurch wird die vermutlich erhebliche Zahl von Anwärtern für den Vorlaufkurs bereits deutlich reduziert. Hinsichtlich der weiteren Auswahl der Vorlaufkurskinder macht LP3 deutlich, welchen Stellenwert für sie das Kriterium Sprache hat.

I.: Also die KRITERIEN für die Auswahl sind dann ... wirklich SPRACHLICH in diesem Fall?

LP3: JA.

I.: Weil das ist auch NICHT IMMER so.

LP3: Ja, wobei es sich PAART oft. Nee, aber der AUSGANGSPUNKT ist die SPRACHE, ... ABSOLUT.

LP3 macht mit der Formulierung „wobei es sich PAART oft“ deutlich, dass es auch in ihren Kursen Kinder mit zusätzlichen, nicht-sprachlichen Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen gibt. Sie macht aber zugleich unmissverständlich klar, dass für sie der sprachliche Förderbedarf alleiniges Auswahlkriterium für die Teilnahme am Vorlaufkurs ist. Durch eine differenzierte Diagnostik und fokussierte Kriterien gelingt es ihr offenbar, allen Kindern des Bezirks mit festgestelltem Förderbedarf im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache einen Platz in den beiden Vorlaufkursen der Schule anzubieten.

I.: Haben Sie den Eindruck, dass Sie ALLEN Kindern, die es benötigen, auch einen Platz ANBIETEN können, oder glauben Sie, dass hier im Bereich jetzt die NOTWENDIGKEIT .. noch GRÖßER wäre ... oder der BEDARF?

LP3: Also dadurch, dass wir jetzt ZWEI haben, zwei Vorlaufkurse .. also .. hatte ich jetzt eigentlich den Eindruck, im Großen und Ganzen können wir das ABDECKEN, ja. Es kommt auch auf den JAHRGANG an, es kann jetzt im KOMMENDEN Jahr auch ANDERS sein. Es ist UNGEFÄHR doch DAS, was da ist.

Die Lehrkraft macht in ihrer Aussage deutlich, dass auch die Bereitstellung recht umfangreicher personeller Ressourcen durch die Schule 3 zu diesem offenbar gelingenden Auswahlprozess beiträgt.

An Schule 4 ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit etwa 90% am höchsten. Entsprechend muss der Auswahlprozess für den Vorlaufkurs sehr selektiv geführt werden. Es fällt auf, dass keine Absprachen mit den zuständigen Kindergärten getroffen werden, obwohl durchaus Kontakte bestehen. Bemerkenswert ist weiter, dass der Vorlaufkurs dieser Schule im Vergleich zu den anderen drei von mir besuchten den höchsten Anteil an Kindern ohne Kindergartenplatz hat, nämlich 6 von 16 bis 18 Kindern. Tatsächlich nennt LP4 diesen Aspekt als vorrangig für die Auswahl. Da allein das Kriterium „Förderbedarf in Deutsch“ als

Zweitsprache nicht ausreichend selektiv ist, werden weitere, vor allem soziale Merkmale berücksichtigt, z. T. sogar vorgezogen.

LP4: Also wir haben unter anderem auch .. ein Kind drunter gehabt, was deutsch- ... deutsches SPRACHIGES Kind ist, aber keinen Kindergartenplatz hat und .. in ner GROßEN Familie lebt und .. äh ..einfach SEHR benachteiligt ist.

I.: Ja/.

LP4: Das war auch mit drin, ne, also es gab auch Kriterien, dass man sagt Kinder, die keinen Kindergartenplatz haben oder ... auf ne andere Weise auffällig, SOZIAL auffällig, haben wir auch .. EIN Kind dabei gehabt, was schon relativ gut sprach, aber .. da kann-, also das muss sich auch noch inteGRIEREN lernen, ja/.

I.: Also Sie haben auch durchaus deutsche Kinder .. im Einzelfall?

LP4: Nee, EINS, eigentlich nur eins.

I.: Nur das EINE?

LP4: Das heißt, ganz am Ende ist noch ein deutsches dazugekommen, das sind jetzt vielleicht ... SECHS Wochen oder ACHT Wochen.

Bei der Auswahl für den Vorlaufkurs werden an der Schule 4 diejenigen Kinder zuerst berücksichtigt, die bislang keinerlei außerfamiliäre, institutionelle Förderung – nicht nur in sprachlicher Hinsicht – erhalten und/oder erst seit kurzem in dem Bezirk oder gar im Land sind. Tatsächlich fiel mir in den Gesprächen mit der LP4 auf, dass sie immer wieder von Kindern berichtete, die erst später in den Vorlaufkurs aufgenommen wurden. Zudem ließ sich die Teilnehmerzahl nicht exakt festlegen, sie lag etwa bei 16 bis 18. Die erste Auswahl scheint entsprechend eine vorläufige zu sein.

Insgesamt wird deutlich, dass das Auswahlverfahren an den vier Schulen durch die Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflusst wird. Die geringe Quote an Kindern mit sprachlichem Förderbedarf an Schule 1 und 2 und die dort ausreichend vorhandenen Vorlaufplätze versetzen die Schulleitung in die komfortable Situation, nahezu alle Kinder mit einem Förderbedarf jedweder Art im Vorlaufkurs unterbringen zu können, mit welcher Absicht auch immer. Eine Differenzierung nach Förderbereichen ist hier nicht dringlich und findet entsprechend nicht statt. Anders sieht es an den Schulen 3 und 4 aus. Aufgrund der hohen Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Entscheidung über die Teilnahme an diesen beiden Schulen schwieriger. Schule 3 löst dieses Problem durch eine differenzierte Diagnose der Sprachkompetenzen im Auswahlprozess, eine Fokussierung allein auf den zweitsprachlichen Förderbedarf und zugleich eine großzügige Bereitstellung von Ressourcen. An Schule 4 kommen zusätzlich zum hohen Sprachförderbedarf erhebliche soziale Probleme und eine starke Fluktuation in der Schülerschaft hinzu. In diesem Bezirk mit einer ganz überwiegenden Mehrheit an Kindern nichtdeutscher Erstsprache und kontinuierlicher Zuwanderung stellt die sprachliche Integration und Förderung eine dauerhafte Aufgabe für die gesamte Schule dar, was nicht zuletzt an dem Angebot einer eigenen Intensivklasse ablesbar ist. Sprachför-

derbedarf ist kein Problem, dass insbesondere zum Zeitpunkt der Einschulung auftritt und dort kurzfristig behoben werden kann. Kinder mit einem zwei- bis dreijährigen Kindergartenbesuch haben hier bereits vergleichsweise günstige Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb. Für den Vorlaufkurs können nur die aus Sicht der Schule dringendsten Fälle berücksichtigt werden. Auch die Zuteilung der innerhalb der Schule verfügbaren Ressourcen hat aufgrund der übrigen dringenden Fördermaßnahmen offensichtlich enge Grenzen. Anders lässt es sich kaum erklären, dass es an Schule 4 nur einen einzigen Kurs mit der höchsten Teilnehmerzahl (16 bis 18 Kinder) aller vier Schulen gibt und nach Aussage der Lehrerin auch zwei Kinder aus Platzmangel abgelehnt wurden. Selbst an dieser Schule kann die höchstmögliche Stundenzahl von 15 Wochenstunden für den Vorlaufkurs nicht angeboten werden. Der Vorlaufkurs kann hier nur eine von vielen Fördermaßnahmen und letztendlich nicht mehr als der berühmte Tropfen auf den heißen Stein sein.

Ob und inwieweit die unterschiedlichen Auswahlkriterien auch auf die Förderkonzeption und Zielsetzung der jeweiligen Kurse einwirken, möchte ich im Folgenden darstellen.

5.2.3.4 Förderkonzepte und Ziele

Nicht nur hinsichtlich der Auswahl der Teilnehmer sondern auch unter dem Gesichtspunkt der Konzeption und Zielsetzung der Förderung lassen sich große Unterschiede zwischen den Schulen ausmachen. Diese zeigen sich sowohl in den jeweils verwendeten Förderprogrammen als auch in der Methodik der Sprachvermittlung. Gerade letztere gibt Aufschluss darüber, welche Kenntnisse und Vorstellungen von Spracherwerb und Zweitspracherwerb im Besonderen hier zugrunde liegen. Darüber hinaus lässt sich anhand der Unterrichtsinhalte herauslesen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollen bzw. im Sinne von Vorläuferfertigkeiten für die Schule als normativ erachtet werden, und wo die Hauptziele des Vorlaufkurses liegen.

Unter Berücksichtigung der übergeordneten Fragestellung interessiert mich insbesondere, wie das Curriculum des jeweiligen Vorlaufkurses gestaltet ist, welche sprachlichen und auch nicht-sprachlichen Ziele explizit und implizit verfolgt werden und welches Gewicht ihnen beigemessen wird. Um dieser Frage nachzugehen werde ich die Förderkonzepte der einzelnen Schulen nacheinander darstellen.

Im Vorlaufkurs der Schule 1 wird nicht nach einem vorgefertigten Curriculum gearbeitet. Auf meine diesbezügliche Frage antwortet die Lehrperson:

LP1: Also wir haben da EINIGES da, aber ich mach ehrlich gesagt QUERBEET. .. Also ich mach das nach THEMENBEREICHEN. Ich hab das für mich son bisschen ...

I.: Ja/.

LP1: ... nach JAHRESZEITEN, auch so die, sagen wir mal **CHRISTLICHEN FESTE** ... es sind ja ISLAMISCHE Kinder, aber einfach son bisschen am Jahreskreis orientiert. .. Dann hab ich son bisschen Verkehr mit drinne, dann hab ich, .. ja, was die Kinder so INTERESSIEREN

kann. Anhand von BILDERBÜCHERN arbeite ich das auf. Dann wird eben drüber gesprochen, nacherzählt. Und dann gibt's .. Ja, . es gibt ach mal so .. so WORT-BILD-KARTEN, wo ich dann was mache dazu. Es wird auch **GESPIELT**, einfach dass die Kinder UNTEREINANDER reden. Dann nehm ich sie auch mal EINZELN raus.

Und wenig später fährt sie fort:

LP1: Weil ich auch gemerkt hab, also `ne dreiviertel Stunde Sprachförderung mit acht Kindern, nur SPRECHEN – NACHSPRECHEN, das funktioniert gar nicht.

I.: Ja, man muss sie auch MOTIVIEREN.

LP1: Eben. Das is meistens über son THEMA ganz gut als Einstieg.

I.: Ja. Das wäre auch sonst meine nächste Frage, also wirklich nach THEMENFELDERN aufgebaut, ne/. Und dann versucht man, sprachliche Dinge zu vertiefen?

LP1: Dann versucht man immer die Stunden ÄHNLICH AUFZUBAUEN... Dass die da so'n kleinen RHYTHMUS reinkriegen, wies nachher auch in der ERSTEN KLASSE is.

I.: Ja. .. Und dann werden da so irgendwelche sprachlichen Dinge eingebaut, was weiß ich, heute üben wir die Artikel, oder solche Sachen?

LP1: Ja, genau, dann wird darauf geachtet, dass die ARTIKEL stimmen, oder es werden dann mal die .. die VERBEN genommen und dann hören wir mal, was .. was man alles zum SPRECHEN sagen kann, reden und rufen und .. solche Dinge, das ist dann zur SPRACHSCHATZ-ERWEITERUNG.

I.: Also stark wortschatzorientiert?

LP1: Ja.

I.: Ja, . gut, das ist auch die Basis. Da muss der WORTSCHATZ auch da sein.

LP1: Also weil der ist schon noch recht RETARDIERT bei einigen.

LP1 baut ihren „Fahrplan“ für den Vorlaufkurs nach inhaltlichen, wortschatzbezogenen Themen auf. Sie hat sich für diese Vorgehensweise entschieden, nachdem sie mit der Methode des Sprechens und Nachsprechens negative Erfahrungen gemacht hat. Für die Arbeit mit Wortschatzthemen sprechen aus ihrer Sicht mehrere Gründe. Zum einen möchte sie die Kinder über das Interesse an den Themen zum Mitmachen motivieren, zum anderen wählt sie Themen aus, die alltägliches und kulturspezifisches Wissen vermitteln, zum Beispiel Jahreskreis und christliche Feste, nicht ohne bei dieser Gelegenheit wiederum auf die religiöse Differenz zur Mehrheit der Schülerschaft hinzuweisen. Einige Themen werden im Hinblick auf die Einschulung ausgewählt, wie LP1 an anderer Stelle am Beispiel des Themas Straßenverkehr begründet: „Weil mir der Schulweg wichtig ist.“ Die sprachlichen Schwerpunkte werden dem thematischen Rahmen untergeordnet und beschränken sich zumindest nach dem, was im Interview zu erfahren war, auf die Wortschatzerweiterung und die Korrektur nicht zielsprachlicher Formen, wie zum Beispiel Artikel. Darüber hinaus erschöpft sich die Methode der Sprachförderung in der allgemeinen Ermutigung und Motivation zum Deutschsprechen in Gruppen oder im Einzelgespräch. Die Materialien für den Unterricht bezieht LP1 zum Teil aus dem schuleigenen Fundus, zum Teil aber auch aus ihrem privaten Besitz. Da

sie zwei Söhne etwa im Alter der Vorlaufkurskinder hat, weiß sie, wofür sich die Kinder interessieren. Auch die Vorbereitung auf schulische Verhaltens- und Arbeitsformen sieht LP1 als ihre Aufgabe. So weist sie in dem oben zitierten Interviewausschnitt darauf hin, dass sie die Stunden angelehnt an schulische Rhythmen immer ähnlich aufbaut. Sie möchte die Kinder mit der Schule bekannt machen, ihnen Ängste nehmen, um den Einstieg zu erleichtern. Dafür sieht sie es als hilfreich an, dass die Kinder schon im Vorlaufkurs etwas über den Schulalltag lernen, wie anhand der nächsten Interviewsequenz deutlich wird.

LP1: Dass man auf SCHULSTÜHLEN sitzt, dass jeder sein Fach da hat. ... Einfach so diese METHODENKOMPETENZ son bisschen ... Das ist immer so meine Hoffnung. Diese .. ich leg meine Schere wieder in mein Fach. Ichnehm´ meinen **KLEBER**, dieses ALLTÄGLICHE, ich hab ´n MÄPPCHEN, ich muss meine . Stifte wieder ins Mäppchen machen. ..Weil die Kinder halt so .. SELTEN so was erfahren. Die ANDEREN, die sind dann doch ... nicht alle, aber doch ...

I.: Viel WEITER..?

LP1: Viele sind VIEL, VIEL weiter.

LP1 spielt auf eine weitere Differenz zwischen den einheimischen und den Kindern aus Migrantenfamilien an. Diese macht sich in der unterschiedlichen Vertrautheit mit schulischen Arbeitsmaterialien und -praktiken bemerkbar und könnte als Anspielung auf die sogenannte „Bildungsferne“ der Zuwandererfamilien interpretiert werden, lässt aber vor allem Rückschlüsse darauf zu, dass ein wichtiger Teil der Schulvorbereitung in deutschen Familien offenbar zuhause geleistet wird – und aus Sicht der Lehrerin geleistet werden sollte. Eltern, die selbst nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind, wissen nicht unbedingt um diese schulischen Erwartungen und Anforderungen. Einen hohen Stellenwert hat für die Sportlehrerin LP1 des Weiteren die Förderung der motorischen Entwicklung der Kinder, für die sie vergleichsweise viel Zeit aufwendet:

LP1: Ich HÜPFE ganz viel mit denen. Ich mach fast .. pro Woche EINE Stunde auch BEWEGUNG. Ich hab VIER Stunden. Weil ich einfach merke, die haben auf ALLEN KANÄLEN Defizite. Es ist NICHT NUR die Sprache.

Die Förderung im Vorlaufkurs der Schule 1 folgt somit einem eher ganzheitlichen Ansatz. Durch die Unterstützung der Entwicklung in allen Entwicklungsbereichen, vor allem der themenbezogenen Wissens- und Erfahrungsbereiche, der Grob- und Feinmotorik, der Anpassung an schulische Arbeitsformen und Rhythmen werden die Kinder auf den Schulbesuch vorbereitet. Die Lehrerin fasst Ziel und Inhalt ihres Kurses in folgende Worte:

LP1: Ich empfinde das auch als VORSCHULARBEIT son bisschen. .. Noch mal .. GEZIELT.

Fortschritte in der Sprachentwicklung vollziehen sich nach ihren Vorstellungen und Hoffnungen im Zuge dieser umfassenden Anregungen dann von allein, durch die Motivation zum

Deutsch Sprechen, das Angebot von Wortschatz, das Schaffen von Sprechanlässen und die Fehlerkorrektur.

Die Förderung im Vorlaufkurs der Schule 2 weist einige Parallelen zu der in Schule 1 auf. Auch hier wird nicht nach einem standardisierten Förderkonzept gearbeitet. Jedoch haben die beiden Lehrerinnen einen schriftlichen Leitfaden für die Förderung erarbeitet, den LP2 mir zur Verfügung stellt. Die Struktur der Förderung wird demnach auch in diesem Vorlaufkurs durch inhaltliche Themenbausteine bestimmt, die von unmittelbar kindbezogenen Themen wie *Ich, Mein Körper, Meine Familie, Gefühle*, über alltagsrelevante Themen wie *Spiele, Tiere, Essen, Wohnung, Jahreszeiten* bis hin zu schulrelevanten Wissensbereichen wie *Zahlen, Farben und Formen* sowie *Schule* reichen. Zu den einzelnen Themen gibt es Vorschläge zu Liedern und Spielen sowie Arbeitsblätter. Innerhalb der Wortschatzbereiche sollen nach diesem Konzept sprachliche Kompetenzen erweitert und außerdem schulische Vorläuferfertigkeiten eingeübt werden. Im Mittelpunkt der sprachlichen Förderung stehen auch hier die Wortschatzerweiterung, vor allem um themenbezogene Nomen und Verben, und das Einüben der zielsprachlichen Artikel und Präpositionen. Hinweise auf das gezielte Fördern von verschiedenen Satzstrukturen sind den Unterlagen nicht zu entnehmen. Beispielsätze bzw. Satzanfänge zu den einzelnen Wortfeldern folgen fast ausnahmslos dem SVO-Muster, wie *Ich heiße...*, *Ich bin dran*, *Ich wohne ...*, *Ich esse gern...*, *Ich schwitze...*. Lediglich zum Thema Spielen werden Entscheidungsfragen mit dem Verb in V1-Position angeboten, z. B. *Darf ich mitspielen?* Auch satzübergreifende Sprachkompetenzen werden nicht als Lernziel angegeben. Die Schulung der phonologischen Fähigkeiten und des Hörverstehens werden jedoch als wichtig erachtet. Als Vorbereitung auf den Schulbesuch wird darüber hinaus vor allem die Feinmotorik trainiert, der Umgang mit Arbeitsmaterialien gelernt, das Mengenverständnis geschult sowie die Konzentrationsfähigkeit verbessert und die Einhaltung von Regeln geübt.

Bei meinen zwei Hospitationsbesuchen konnte ich die Umsetzung dieser Förderkonzeption beobachten. Die Aktivitäten im Unterricht bezogen sich zum einen auf die Erweiterung des nominalen Wortschatzes, in einer Stunde zum Thema Tiere, in der anderen Stunde zum Thema Obst. Dazu wurden jeweils Bücher betrachtet, Bildkarten verwendet und Spiele gespielt. Es fiel mir auf, dass die Dialoge im Durchschnitt kurz waren, die Äußerungen der Kinder beschränkten sich oftmals auf die schlichte Benennung von Bildern und Objekten, zum Teil mit Artikel. Der Einsatz von Arbeitsblättern ist in diesem Kurs – so wie später in der Grundschule – offenbar sehr üblich. Jedes Kind hatte im Laufe des Kurses einen beachtlichen Ordner davon bearbeitet, wie mir die Lehrerin zeigte. Hier waren Abbildungen von verschiedenen Objekten aus den einzelnen Themenbereichen zu sehen, zum Zählen, Nachfahren, farbig Ausmalen, Ergänzen und Zuordnen, Ausschneiden und Aufkleben etc.. LP3 2 beschreibt mir die Schwerpunkte ihres Förderkonzeptes im Interview folgendermaßen:

- I.:* Dann wollte ich noch mal etwas wissen zu Ihrem FÖRDERKONZEPT, ähm .. wie das AUFGEBAUT ist. Ich hab gesehen – Sie haben mir ja die Unterlagen gegeben –.. was so die SCHWERPUNKTE der Förderung sind Ich hab gesehen AUFGEBAUT ist es stark WORTSCHATZORIENTIERT .. oder nach THEMENFELDERN?
- LP2: Ganz genau, ganz genau, ...also ..ARTIKEL, immer wieder ARTIKEL, REIME, Wortschatz, SPRACHGEFÜHL entwickeln durch REIMEN ... (seufzt) .. ALLES eigentlich ...
- I.:* PRÄPOSITIONEN hab ich gesehen, auch?
- LP2: Ja. Immer WIEDER.
- I.:* Das sind auch so die SCHWIERIGKEITEN vor allen Dingen?
- LP2: ...VOKABELERWEITERUNG ... so...
- I.:* Ja, .. ja .. mhm. Sie bereiten die Kinder auch schon so'n bisschen auf den SCHRIFTSPRACHERWERB vor .. oder? So'n bisschen mit SCHWUNGÜBUNGEN .. in der Richtung ... also FEINMOTORISCH .. zumindest auf das SCHREIBEN.
- LP: Ja.
- I.:* ... und machen auch viele HÖRÜBUNGEN ... also PHONOLOGISCHES BEWUSSTSEIN?
- LP2: HÖRÜBUNGEN... Das find ICH auch persönlich sehr WICHTIG, ... SEHR wichtig.

An den Äußerungen von LP2 wird deutlich, dass sie sich auf die Förderung von Teilkompetenzen konzentriert. Dabei scheint der Erwerb von Artikeln und Präpositionen ein leidiges Dauerproblem zu sein, für das man gar nicht genug „trainieren“ kann. Ebenso erwähnt sie die Vokabelerweiterung. Der verwendete Begriff verrät ihre Ausbildung und schwerpunktmäßige Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin. Darüber hinaus liegt ihr insbesondere die Schulung des Hörverstehens am Herzen.

Ihren Umgang mit von der Zielsprache abweichenden Formen in den kindlichen Äußerungen beschreibt sie als „unterschiedlich“. Als Lehrerin ist sie immer versucht, die Kinder zu korrigieren, gibt sie zu. Dies entspricht den Beobachtungen, die ich bei meinem Unterrichtsbesuch machen konnte. Gelegentlich korrigierte sie gar nicht, dann durch zielsprachenkonforme Wiederholung der Äußerung, ab und zu auch explizit, wie an folgender Szene deutlich wird:

Kind: Eine Ergbeere.

LP2: ERDbeere, sag mal ERDbeere! Das heißt nicht ERGbeere.

Wenig später erneut:

Kind: Ergbeere.

LP2: ERDbeere, von Erd, von Erde, die wachsen nämlich auf der Erde.

Sie korrigiert hier, um dem Kind den Fehler bewusst zu machen, wie sie sagt. Bei schüchternen, stillen Kindern verzichtet sie indes auf explizite Korrekturen:

LP2: Also ... bei Kindern, die sehr SCHÜCHTERN sind und sich vielleicht dann GAR NICHTS mehr trauen, dann .. SAG ich's dann vielleicht noch mal RICHTIG.

Zusammenfassend beschreibt LP2 ihre Korrekturmethode so:

LP2: Also eigentlich durch WIEDERHOLUNG und WIEDERHOLUNG und NOCH MAL RICHTIG sprechen und NOCHMAL nachsprechen ... und hören.

Es bleibt festzuhalten, dass im Vorlaufkurs der Schule 2 die Schwerpunkte der sprachlichen Förderung vor allem im Ausbau des (nominalen und verbalen) Wortschatzes und im Einüben von Präpositionen und Artikeln besteht. Dazu werden Spiele, Lieder und Bücher eingesetzt. Anders als in Schule 1 spielt die Förderung der Grobmotorik hier eine untergeordnete Rolle, was nicht zuletzt an den beengten Räumlichkeiten liegen mag. Darüber hinaus nimmt die Vermittlung schulspezifischer Verhaltens- und Arbeitsweisen einen ebenso großen Raum ein wie die sprachliche Förderung.

Anders stellt sich die Situation an Schule 3 dar. Die Lehrkraft für die Vorlaufkurse verwendet das Förderprogramm „DEUTSCH FÜR DEN SCHULSTART“ (vgl. KALTENBACHER/KLAGES 2007b). Hier handelt es sich um ein Sprachförderkonzept für den Vorschulbereich, das sich auf Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik beruft und einen am natürlichen Erwerbsprozess ausgerichteten kontinuierlichen Aufbau der Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch vorsieht.³³ LP3 hat die Unterlagen dieses Konzepts von einer Kollegin übernommen, die hierzu auch Fortbildungen besucht hat. Sie betont, dass sie insbesondere die theoretischen Ausführungen in dem Programm sehr gut findet. Obwohl sie zunächst davon ausgegangen war, dass sie allein nach diesem Konzept vorgehen könne, hat sie im Laufe des Kurses Vieles aus diesem Förderprogramm für ihre Bedürfnisse adaptieren müssen. Sie begründet ihre Änderungen vor allem damit, dass das Konzept vom Aufbau nur bedingt für ihre je dreistündigen Unterrichtseinheiten geeignet sei, weil es tägliche, einstündige Einheiten vorsehe. Darüber hinaus findet sie einige der enthaltenen Unterrichtsvorschläge zu wenig praxis- und kindgerecht. Den Aufbau ihres eigenen Förderkonzepts beschreibt LP3 in folgender Interviewpassage:

LP3: Am Anfang war es . stärker THEMENORIENTIERT, aber jetzt INHALTLICHE Themen, also nicht .. ähm .. GRAMMATISCHE, sondern ..

I.: Genau. DAS mein ich. Also eher so WORTSCHATZFELDER, oder ..

LP3: Genau, genau .. wir hatten dann so bestimmte Das HAUS, KLEIDUNG, OBST und GEMÜSE und OBSTSALAT und all diese ... Das ham wir schon jetzt AUCH noch, aber .. es nimmt nicht mehr die GANZE Zeit ein, sondern wird son bisschen .. ist so EIN Teil.

I.: Ja/.

LP3: Und am ANFANG stand das sozusagen.. war das der ÜBER ... TITEL und dem passte sich das an ... und DAZU wurden dann .. auch .. inhaltliche, also SPRACHLICHE Themenschwerpunkte dann GESUCHT .. ja/.

I.: Die dann da EINGEARBEITET wurden?

³³ Aus Platzgründen kann es im Rahmen dieser Arbeit leider nicht näher betrachtet werden. siehe hierzu: <http://www.deutsch-für-den-schulstart.de> (zuletzt aufgerufen am 20. 9. 08)

LP3: Die dann da EINGEARBEITET worden sind, ja .. genau. JETZT mach ich es auch schon mal, dass ich SPIELE oder ÜBUNGEN dazunehme, die jetzt nicht UNBEDINGT was mit dem THEMA. ... Also wir ham jetzt ja, weil wir im ZOO waren, dann auch, davor auch, also da hatten also wir TIERE, erst mal die, die wir hier, HEIMISCHE, und jetzt die .. äh .. Zootiere, da muss das nicht unbedingt DAZU PASSEN.

I.: *Aber jetzt haben Sie ja auch sozusagen 'nen WORTSCHATZ, auf den Sie AUFBAUEN können, nicht?*

LP3: Richtig, GENAU.

Um einen gemeinsamen Wortschatz in der Gruppe aufzubauen und zu sichern, arbeitet auch LP3 im ersten Teil des Kurses an Wortschatzfeldern orientiert. Hier flicht sie dann sprachliche Förderschwerpunkte ein. Im weiteren Verlauf des Kurses löst sie sich von dem übergeordneten Wortschatzkonzept zugunsten anderer Förderschwerpunkte.

Als Ergänzung zu „DEUTSCH FÜR DEN SCHULSTART“ zieht LP3 auch verschiedene andere Anregungen und Materialien heran, unter anderem das Programm „Hören, Lauschen, Lernen“, das für die Förderung der phonologischen Bewusstheit konzipiert ist. Diese hält auch LP3 für besonders wichtig für den Spracherwerb, wie sie im Folgenden erläutert:

LP3: Das mach ich eigentlich.. das mach ich TÄGLICH, ja. Also auch WORTLÄNGEN, also nicht nur REIME und SILBEN, sondern auch WORTLÄNGEN. Und .. Wir haben auch 'Was ist 'nen SATZ', ja/. Da hab ich dieses Knüspert HÖREN, LAUSCHEN, LERNEN, da hab ich davon so ELEMENTE reingenommen. Weil sie gehen dann mit WÖRTERN um, man kann die Vokabeln ja benutzen, die man ja SOWIESO gerade übt und äh gehen dann noch mal BEWUSSTER damit um. Und .. was ich jetzt auch am ENDE übe/, .das hab ich auch aus dem SCHUL-START da übernommen, das sind schon die ANLAUTE, ja/ Wobei ich sie NICHT schreibe, denn die SCHREIBEN die dann auch.

Hier wird deutlich, dass es über die Wortschatzarbeit hinaus andere sprachliche Förderschwerpunkte gibt. LP3's Ausführungen zeigen ihren kompetenten und kritischen Umgang mit den verschiedenen Fördermaterialien, die sie nach ihren Vorstellungen und Zielsetzungen kombiniert und variiert.

Was die Methode der Sprachvermittlung angeht, fiel mir während meiner Hospitationen das klare, konsequente Sprechverhalten der Lehrerin auf. So versprachlichte und erklärte sie viele ihrer Handlungen begleitend, formulierte auch alle Erklärungen und Anleitungen in ausführlichen, klar strukturierten und variationsreichen Sätzen. Außerdem praktizierte sie mit den Kindern verschiedene Kommunikationsformen vom Vorlesen und Nacherzählen über Frage-Antwort-Dialoge bis hin zu freien Gesprächen. Sie verwickelte einzelne Kinder bei jeder Gelegenheit in kleine Dialoge. Antwortete ein Kind gar nicht, so half die Lehrerin, indem sie einen Satzanfang vorgab. Im Falle einer unvollständigen, bruchstückhaften oder fehlerhaften Äußerung, wiederholte LP3 diese in zielsprachlicher und oft erweiterter Form oder formulierte eine ausführliche Rückfrage. Sie ließ dem Kind Gelegenheit mit- oder nachzu-

sprechen, ohne Zwang auszuüben. LP3 erläuterte auf meine Frage hin ihre Strategie hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern in der folgenden Sequenz:

LP3: Ich wollte mir eigentlich angewöhnen, das wirklich nur noch mal richtig zu wiederholen. Also manchmal hat man dann doch diesen LEHRERTON oder ERWACHSENENTON drauf, ja. .. Ähm .. Aber es kommt mit der ÜBUNG. Ja, ich denke im nächsten Jahr schaffe ich es BESSER, es einfach RICHTIG zu wiederholen, so MODERIEREND, ja/. Ähm .. Damit sie's RICHTIG hören .. es wirklich noch mal wiederholt wird. Und ... sagen wir mal, das RICHTIGE Muster immer wieder auch im Ohr erscheint, .. OHNE Erklärung.

Nach meinen Beobachtungen gelang es LP3 im Unterricht, bei allen Aktivitäten und Angeboten das Primat der Sprachförderung beizubehalten. Dennoch unterstützte sie, wie ich mich überzeugen konnte, zugleich auch den Kenntnis- und Kompetenzzuwachs der Kinder im Hinblick auf schulspezifische Anforderungen wie Genauigkeit, Selbständigkeit, Geschwindigkeit, Übernahme von Aufgaben, Kenntnisse über Materialien und Methoden. Dabei kommen ihr – neben ihrer langjährigen Erfahrung als Grundschullehrerin – die jeweils dreistündigen Sitzungen und die eigenen großzügigen Räume zugute, die es ihr erlauben, abwechslungsreiche und aufwändige Aktivitäten und Projekte anzubieten und verschiedene Arbeitsformen zu variieren. Erfahrungen in der Rezeption von Büchern, die Feinmotorik und vor allem mathematische Vorläuferfähigkeiten gehören ebenfalls zu ihren Förderzielen, wie sie selbst erläutert:

LP3: Ich mach dann schon FEINMOTORISCHE Übungen, die so'n bisschen zu dem THEMA passen, ja. Ich mach auch .. äh .. MATHEMATISCHE Übungen.

I.: *Hab ich gesehen. Ja. Genau.*

LP3: Ja, einmal auch, dass BEGRIFFE, so SPRACHLICHE Begriffe, die da auftauchen, vertraut sind, ja. ... Äh .. aber auch, dass die ZIFFERN, die ZIFFERNAMEN vertraut sind und son Mengen- ..

I.: *Mengenverständnis?*

LP3: MENGENVERSTÄNDNIS einfach TRAINIERT wird und geübt wird, ja.

I.: *Das MÖGEN die in dem Alter ja auch gerne. Die ZÄHLEN ja auch gerne und so.*

LP3: Ja, GANZ GERNE, ja .. und .. ja, MOTIVIERT, und VOKABELN sind auch wieder drin. Ja so.. Von daher KANN man das ja auch gut verknüpfen.

I.: *Ja/.*

LP3: Ja, das BEZIEHE ich also auch alles mit EIN.

An folgendem kleinen Dialog aus dem Unterricht der LP3 kann man die gelungene Verknüpfung der Förderziele Sprache und Mengenerfassung in der Praxis erkennen:

Im Stuhlkreis. LP3 verteilt kleine farbige Rechensteine an alle Kinder. Jedes Kind erhält unterschiedlich viele. Die Lehrerin richtet an jedes Kind in der Runde nacheinander je zwei Fragen:

LP3: Fatima*, ich habe fünf Steine. Wie viele Steine hast du?

Fatima*: Fünf.

LP3: Hast du mehr oder weniger oder gleich viele Steine wie ich?
 Fatima*: Ich habe gleich viele Steine wie du.
(LP3 wendet sich dem nächsten Kind zu.)
 LP3: Carlo*, ich habe einen Stein. Wie viele Steine hast du?
 Carlo*: Vier.
 LP3: Wie bitte?
 Carlo*: Ich habe vier Steine.
 LP3: Hast du mehr oder weniger als ich?
 Carlo*: Ich habe mehr als du.

LP3 bietet den Kindern zum Thema Zahlen und Mengen einen kleinen Dialog mit sich wiederholenden Satzmustern an. Sie selbst spricht in ganzen Sätzen und erwartet dies auch von den Kindern. Als Carlo dieser Erwartung nicht nachkommt, wird es durch eine Rückfrage zur Ergänzung ermuntert. Der Junge versteht den Hinweis sofort und antwortet im ganzen Satz. Hier wird anschaulich, wie die Verknüpfung von sprachlichen und inhaltlichen Lernzielen gelingen kann. Auch hat LP3 ritualartig wiederkehrende kleine Dialoge eingeführt. So liest sie beim Überprüfen der Anwesenheit zu Beginn des Unterrichts die Namen der Kinder von einer Anwesenheitsliste an der Wand einzeln ab und fragt zum Beispiel: „Aytül*, ist sie da?“ Aytül* antwortet: „Ja, ich bin da“. Dann ergänzen alle Kinder gemeinsam: „Ja, sie ist da.“ und üben damit die Personalpronomen.

Auf diese Art und Weise zieht sich die Förderung der Sprachkompetenz durch den gesamten Unterricht von LP3, den ich beobachten durfte. Sie bietet den Kindern konsequent einen strukturell vielfältigen und eindeutigen zielsprachlichen Input, mit korrekтивem Feedback und Erweiterungen der kindlichen Äußerungen, mit prototypischen Sätzen und Sequenzen, die sich zunächst formelhaft erlernen und verwenden lassen und durch das ständige Involvieren der einzelnen Kinder in natürliche Gesprächssituationen. All dies sind Indikatoren für ein recht fundiertes Wissen über Funktionsweisen und Fördermöglichkeiten des Zweitspracherwerbs, über das LP3 offensichtlich verfügt.

Auch die Lehrerin des Vorlaufkurses an Schule 4 arbeitet nach einem standardisierten, käuflichen Förderprogramm, das sie auf einer Fortbildung kennenlernte, sie allerdings nach eigenen Angaben nicht glücklich macht. Es handelt sich um das auch von LP3 verwendete „HÖREN, LAUSCHEN, LERNEN“ zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Schon nach kurzer Zeit stellte sich für LP4 allerdings heraus, dass mit diesem Konzept allein keine umfassende Sprachförderung zu machen ist, da es nur spezifische Teilbereiche der Sprache – das phonologische Bewusstsein nämlich – fördern kann. Außerdem hält sie die damit verbundene Einführung erster Buchstaben für methodisch wenig gelungen und verfrüht, da diese im ersten Schuljahr ohnehin eingeführt werden. Trotzdem hält sie sich an dieses Konzept. Sie ergänzt die Förderung dann durch eigene Spiele, Bücher und Aktivitäten. Einen großen Stellenwert in ihren Förderstunden hat das Auswendiglernen von Gedichten und Liedern durch Vorsprechen und gemeinsames Nachsprechen. Ihre Überzeugung, dass dies ein

Weg zum Erlernen der Sprache ist, tut sie kund, als sie einen Jungen auffordert: „Ali*, schön mitsprechen. Dabei lernst du das!“. Kinder, denen es gelingt ein neues Gedicht allein auswendig vorzutragen, werden durch eine Süßigkeit belohnt. Bei der Auswahl der Texte und Lieder greift LP4, die kurz vor der Pensionierung steht, offenbar auf einen Fundus aus früheren Zeiten zurück, dessen Themen und Vokabular nicht immer zeitgemäß und kindgerecht scheinen, wie folgende, während einer meiner Hospitationen mitgeschriebenen Gedichtzeilen zeigen: „*Mitten auf der Wiese, sitzt die kleine Liese,, träumt sich sanft in Schlummer, da kommt ein dicker Brummer, ... , Ach Lieschen sei doch friedlich.*“ Daneben lernen die Kinder Singspiele wie „Häschen in der Grube ...“ und hören Märchen. Auch verwendet LP4 in ihrem eigenen Sprachgebrauch einige heute wenig frequente Worte wie „Brosamen“ oder „Golddukaten“, die sicher nicht zum obligatorischen Grundwortschatz von Zweitsprachlern gehören. In dem folgenden Interviewausschnitt erläutert LP4 ihren Sprachförderansatz so:

I.: *Zu den METHODEN würd' ich gern noch fragen. Ich hab gesehen, dass Sie die Kinder SEHR viel NACHSPRECHEN lassen und auch AUSWENDIG lernen lassen.*

LP4: Ja.

I.: *Das machen Sie BEWUSST?*

LP4: Mhm. (*unverständliche, da leise Antwort, aber zustimmend*)

I.: *Das sieht man, ja, ja.*

LP4: Weil ich denke, dass VIELE grammatikalische Probleme, die wir haben, sich leichter EINSCHLEIFEN, wenn es ... „MIT DEN AUGEN kann ich sehen“, .. „MIT DEN OHREN kann ich hören“, ohne dass man jetzt auf die . äh . auf die Grammatik schon wirklich EINGEHT.

I.: *Ja. Dass man es erstmal so FORMELHAFT LERNT und dann später verinnerlicht.*

LP4: Genau. Und die Kinder machen es GERN, wenn es mit SPIELEN .. verbunden ist, machen sie es einfach gerne. Und dann kriegen sie halt ihren Golddukaten, weil .. es noch .. noch mehr SPASS macht für sie. OH, jetzt kann ich's GANZ richtig, OHNE HILFE und-. Und ... das SCHÖNE ist eben, die Kinder, die NEU dazukommen, lernen, ohne dass es ... ohne dass sie im MITTELPUNKT stehen müssen.

I.: *Mhm, sie können einfach MITSPRECHEN in der GRUPPE?*

LP4: Und irgendwann melden sie sich und können's dann AUCH.

I.: *Ja. .. ja, schön.*

LP4: Ohne, dass man sie .. ja elemenieren muss. Und sie WOLLEN ja auch, die wollen ALLE gerne sprechen.

I.: *Wie gehen Sie mit FEHLERN um? Also zum Beispiel ARTIKELFEHLER sind ja ganz üblich. Ich hab gesehen, ab und zu KORRIGIEREN Sie dann auch EXPLIZIT.*

LP4: Ja. Ich überleg gerade. Also bei den ERZÄHLKREISEN montags, mach ichs, dass ich dann einfach dienstags noch mal .. RICHTIG spreche und ALLE nachsprechen lasse.

I.: *Ja/.*

LP4: Und ich hab den Eindruck, das macht den Kindern gar nichts aus. Also das ist nicht irgendwie: „Ach da haste schon wieder nen Fehler gemacht“. Das ist einfach nur: man wiederholt's noch .. DASSELBE noch mal.

I.: Ja, In RICHTIGER Form und dann ALLE zusammen, ja.

LP4: Ja, und dann ALLE zusammen.

I.: Weil, das hab ich gesehen, das machen die alle so MIT. Das ist so einfach son RITUAL, das sich so.

LP4: Hat sich so EINGESCHLIFFEN.

LP4 begründet ihre Entscheidung für die Methode des Vorsprechens und kollektiven Mit- bzw. Nachsprechens damit, dass sich nach ihren Vorstellungen die Zielsprache dadurch bei den Kindern einschleift, ohne dass explizite Korrekturen und das Herausgreifen einzelner Kinder erforderlich sind. Dieses Vorgehen hat sich nach ihrer Aussage auch in ihrem Intensivkursunterricht bewährt. Die gewählte Methode berücksichtigt die Rahmenbedingungen der Schule und des Kurses. In der mit 18 Kindern sehr großen Gruppe will LP4 so allen Kindern die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme geben. Dialoge mit einzelnen Kindern sind hier aber kaum möglich. Da außerdem immer wieder neue Kinder hinzukommen, bietet sie diesen die Möglichkeit, zunächst unauffällig in das aktive Sprechen einzusteigen und so langsam Zutrauen zu ihren sprachlichen Fähigkeiten (bzw. ihrer Fähigkeit zu memorieren) zu entwickeln. Neben Gedichten und Liedern arbeitet LP4 auch im übrigen Unterricht mit formelhaften Sätzen und Sprechritualen. So müssen Kinder, die zu spät kommen, sich mit den Worten entschuldigen: „Entschuldigung, dass ich zu spät gekommen bin. Morgen komme ich pünktlich“. Und um für Ruhe zu sorgen, verwendet LP4 bei erhobener Hand den Spruch: „Mund geht zu, wir lauschen jetzt in Ruh“. Alle Handlungen werden sprachlich kommentiert, wodurch es zu spezifischen Dialogen wie dem folgenden kommt:

LP4: Karim* (m), kannst du mir bitte die Kerze holen? (*Karim holt die Kerze.*)

LP4: Ayla*(w), was hat Karim* gemacht?

Ayla*: Karim* hat die Kerze geholt.

LP4: Und jetzt alle!

Alle: Karim hat die Kerze geholt.

Aufgrund dieser Kommentierungen und häufiger expliziter Korrekturen der kindlichen Äußerungen kam es zumindest in den wenigen Stunden meiner Unterrichtsbesuche selten zu freien, authentischen Erzähl- und Gesprächssituationen.

Neben der Sprachförderung wurden in LP4's Unterrichtsführung und im Interview auch andere Zielsetzungen deutlich. So legt sie großen Wert auf das Erlernen von Verhaltensregeln und Höflichkeit. Sie fordert die Kinder unter anderem dazu auf, sie als Lehrerin zu siezen, was in der Grundschule heute äußerst unüblich ist. Sie korrigiert im Unterricht die Du-Form mehrmals explizit. Hier und in weiteren Punkten setzt sie offenbar ihre persönlichen Wertvorstellungen und Vorlieben durch. So erzählte LP4 mir auch von ihren eigenen umfangreichen Erfahrungen mit Meditation und einem mehrjährigen Aufenthalt in Asien. Diese motivieren sie zum Durchführen einer Meditationsrunde zu Beginn jedes Unterrichts bei Kerzenschein

und klassischer Musik. Am Ende legt sie den Kindern einzeln die Hand auf den Kopf und fragt sie, ob sie „die Energie“ gespürt hätten. Die Kinder machen dies bereitwillig mit.

Gefragt nach den Zielsetzungen des Vorlaufkurses kommt LP4 vorwiegend auf psychologisch-pädagogische Aspekte zu sprechen. Sie möchte zum einen den schüchternen Kindern zu mehr Selbstvertrauen verhelfen, sie zum Erzählen motivieren und durch die Sprech- und Lernfreude mittelbar den Spracherwerb unterstützen. Sie sagt im Interview:

LP4: Ich muss'n **WEG** .. zu den HERZEN der Kinder finden.

I.: *Ja, ja.*

LP4: Das is-, dass sie sich ÖFFNEN können, dass sie ERZÄHLEN können. Je mehr sie nämlich erzählen WOLLEN in ihrer Falschkon-, Fehlkonstruktion - EGAL! Aber ein KIND, das gerne ERZÄHLT, VERBESSERT sich.

I.: *Ja. Natürlich. Natürlich. Wenn dieses BEDÜRFNIS da ist zu kommunizieren.*

LP4: Und dazu muss VERTRAUEN da sein. Dass es merkt, es wird nicht AUSGELACHT.

Zum anderen möchte LP4 den verhaltensauffälligen Kindern eine Struktur geben, ihnen die Aufmerksamkeit entziehen, wenn sie versuchen, den Mittelpunkt des Geschehens einzunehmen. Allen Kindern möchte sie eine innere Bereicherung um vielseitige Erfahrungen und Anregungen zukommen lassen, die ihnen nach ihrer Ansicht die Familie aufgrund vieler sozialer Probleme, aber auch aufgrund einer gegenüber früher veränderten Kindheit (Stichworte: Neuen Medien, Kleinfamilie, etc.) oft nicht anbietet.

Die Zielsetzung des Vorlaufkurses an der Schule 4 besteht folglich zum einen in der Ermutigung und Motivation zum Gebrauch der deutschen Sprache und zum anderen in der Einübung sozialer und schulspezifischer Verhaltensformen. Am Rande werden auch schulvorbereitende Aktivitäten wie Malen und Basteln angeboten. Als Methode zur Vermittlung der Sprachkenntnisse wird das Erlernen von Liedern und Gedichten sowie das Nachsprechen von Sätzen gewählt.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass das Förderkonzept der Vorlaufkurse an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich ausfällt. Sowohl bei der Wahl der Methoden als auch hinsichtlich der Zielsetzung spielen häufig persönliche Erfahrungen und Vorlieben der Lehrkräfte eine Rolle, aber auch die schon beim Auswahlprozess angewandten Kriterien und Schwerpunkte. Während an Schule 1 eine allgemeine Schulvorbereitung und ganzheitliche Förderung mit Bewegung im Mittelpunkt steht, zielt Schule 2 auf eine Kombination aus Vor-schularbeit und Sprachförderung durch Wortschatzerweiterung (Nomen und Verben) sowie das Einüben der sprachlichen Feinheiten wie Artikel und Präpositionen. Die Lehrkraft der Schule 3 hingegen verfolgt ein klares Konzept, in dem die Förderung der Sprache allen anderen schulrelevanten Inhalten übergeordnet und zugleich mit diesen verknüpft wird. Die Entwicklung der Sprachkompetenzen wird durch einen variationsreichen Input hoher Qualität und Quantität unterstützt, die verschiedenen Sprachbereiche werden bewusst und gezielt

gefördert. Dabei greift die Lehrperson auf gezielt ausgewählte und kombinierte Förderprogramme sowie ihr professionelles Fach- und Erfahrungswissen zu. An Schule 4 wird dagegen nach einem zufällig ausgewählten Förderkonzept in Kombination mit eigenen Materialien gearbeitet. Die auf der Basis praktischer Erfahrungen selbst entwickelte Lehrmethode zielt vor allem auf das Nachsprechen und das Erlernen von Sprachsequenzen ab sowie das Training der phonologischen Bewusstheit mit Einführung erster Buchstaben. Daneben lässt LP4 ganz persönliche Lebensanschauungen und Wertvorstellungen in die Unterrichtsgestaltung und Zielsetzung einfließen.

5.2.3.5 Entwicklungsdokumentation und der Übergang in das Schulsystem

Die unterschiedlichen Auswahlkriterien machen sich im Verlauf der Kurse auch im weiteren Umgang mit den Kindern bemerkbar. So ist es nicht verwunderlich, dass Schulen, die sich schon bei der Auswahl der Teilnehmer auf ihr subjektives Einschätzungsvermögen verlassen, dies auch hinsichtlich der Überprüfung der Lernfortschritte tun. Keine der vier Schulen verwendet zur Zwischenüberprüfung oder zur Begründung der Übergangsempfehlungen ein normiertes Testverfahren. LP1 überprüft den eigenen Angaben zufolge nach den ersten Monaten in einem nicht näher spezifizierten Verfahren die Schulfähigkeit der Kinder und hält ansonsten ihre Entwicklung nicht fest. LP2 verwendet die im Startpaket des Kultusministeriums angebotenen Bögen zur Dokumentation der Entwicklung.³⁴ Die dort genannten Kriterien zur Beurteilung sind allerdings nicht sprachbezogen. (Gefragt wird nach Lernfortschritt, Mitarbeit, Zuverlässigkeit, Arbeitstempo, Sorgfalt, Motivation, Lernfreude. Geantwortet wird mit verschiedenen Smilies). LP3 füllt diese Bögen aufgrund der insgesamt hohen Arbeitsbelastung nicht regelmäßig aus. LP3 dokumentiert nach ihren eigenen Angaben die Entwicklung der einzelnen Kinder ausführlich schriftlich und verfasst abschließend einen Bericht über jedes Kind.

LP4 hingegen führt einen selbst entwickelten Test mit den Kindern durch, zunächst nach zwei Monaten Kursdauer und dann nochmals vor der Übergangsentscheidung. Sie verwendet dafür eine vierteilige Bildergeschichte, welche die Kinder nicht kennen. Sie sollen die Bilder in der richtigen Reihenfolge zusammensetzen und die Geschichte dazu erzählen. Die Lehrerin schreibt jedes gesprochene Wort mit und vergleicht die Ergebnisse der beiden Durchläufe miteinander, um den individuellen Fortschritt zu überprüfen. Zu ihrem Bedauern haben vor allem die wenig kommunikationsfreudigen Kinder des laufenden Kurses nur geringe Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung gemacht.

Werden Kinder aus anderen als sprachlichen Gründen für den Vorlaufkurs ausgewählt, erfahren eben diese Auffälligkeiten auch in den folgenden Monaten Aufmerksamkeit. Große Präzision wird vor allem an den Schulen 1 und 2 hinsichtlich der Einhaltung von Fristen und

³⁴ siehe Fußnote 21.

Formalitäten zur sonderpädagogischen Überprüfung und Überweisung der Kinder an andere Förderinstitutionen – insbesondere Sprachheil- und Förderschulen – an den Tag gelegt. Es gibt dort Kinder, die schon zum ersten möglichen Termin, also gute zwei Monate nach Kursbeginn, für die sonderpädagogische Überprüfung gemeldet werden. Wichtig schließlich für die Übergangsentscheidung an diesen beiden Schulen sind neben der Einschätzung durch die Lehrkraft auch die Ergebnisse des Schnuppertags sowie, falls schon vorliegend, die Resultate der schulärztlichen Untersuchung. An Schule 2 nahm zusätzlich auch eine Lehrerin der Sprachheilschule aktiv an der Entwicklung und Überweisung der Kinder Anteil. Obwohl die Vorlaufkinder, wie sie mir sagte, offiziell nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, da sie noch nicht schulpflichtig sind, sei sie sehr froh über diese inoffizielle, frühe Zugriffsmöglichkeit und LP2 scheint erleichtert über die kompetente Unterstützung.

Von den acht Kindern des aktuellen Kurses an Schule 1 wurde eines für die sonderpädagogische Überprüfung empfohlen und wird infolgedessen nicht in die erste Regelklasse eingeschult. An Schule 2 werden von zwölf Kindern drei nicht regulär eingeschult, zwei afghanische Kinder sind aufgrund von vermuteten traumatischen Kriegserfahrungen und daraus resultierenden Entwicklungsverzögerungen um ein Jahr zurückgestellt worden und verbleiben weiter im Kindergarten. Ein Junge wurde aufgrund einer von der Lehrkraft als „Entwicklungsrückstand“ bezeichneten Auffälligkeit schon frühzeitig überprüft und wird infolgedessen einer Schule für Lernhilfe zugewiesen. Empfehlungen für die Vorklasse werden an Schule 1, 2 und 4 – sie bieten keine eigene Vorklasse an – nur in Einzelfällen ausgesprochen.

An Schule 3 hingegen, die eine eigene Vorklasse hat, wird von den 22 Vorlaufkindern immerhin sechs Kindern der Vorklassenbesuch dringend nahegelegt. Bei drei weiteren Kindern ist sich LP3 nicht sicher, ob sie mittelfristig in der ersten Regelklasse bestehen werden. Eines der 22 Kinder soll außerdem aufgrund seiner im Verlauf des Vorlaufkurses äußerst geringen Entwicklungsfortschritte in mehreren Bereichen noch vor den Sommerferien dem sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren unterzogen werden. LP3 selbst weist darauf hin, dass diese eher geringe Quote regulärer Übergänge deutlich von den veröffentlichten Erfolgszahlen des HKM abweicht. Sie ist davon überzeugt, dass ihre Schule in dieser Hinsicht kein Einzelfall ist.

Über die Empfehlungspraxis der Schule 4 konnte ich wenig Konkretes erfahren, erhielt aber den Eindruck, dass die Einschulung in die erste Klasse in der Regel nicht in Frage gestellt wird. Die Lehrkraft erwähnt lediglich einen Jungen, der den Vorlaufkurs frühzeitig verließ, um auf die Förderschule zu wechseln. Sie spricht weder von Meldefristen noch von Überprüfungsverfahren. Auch ist ihr nicht bekannt, an welcher der Nachbarschulen eine Vorklasse angeboten wird. Die Schulleiterin wird zu diesem Aspekt in dem bereits erwähnten Zeitungsartikel mit den Worten zitiert: „Bei uns wird auch in Zukunft kein Kind aufgrund sprachlicher Mängel zurückgestellt.“ (OTTO 2003, o. S.). Dies mag nicht zuletzt daran liegen, dass der

ganz überwiegende Teil der Schülerschaft an der Schule Förderbedarf aufweist. Die Vorlaufkinder unterscheiden sich hier kaum von den übrigen Mitschülern.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass an allen Schulen der Entwicklungsfortschritt der Kinder im Verlauf des Vorlaufkurses vorwiegend informell eingeschätzt und offenbar nur im Fall der Schule 3 kontinuierlich festgehalten wird. LP4 nimmt als einzige eine zweimalige Überprüfung der einzelnen Kinder nach einer gleichbleibenden Aufgabenstellung vor. Die letzte Entscheidung hinsichtlich der Übergangsempfehlung nach Kursende wird jeweils von den Lehrkräften getroffen. Ergebnisse des Schnuppertags und der schulärztlichen Eingangsuntersuchung fließen mit ein. An Schule 1 und 2 wird für einige Kinder schon frühzeitig eine Alternative zum regulären Übergang in die erste Klasse gesucht, oftmals an speziellen Förderschulen. Dies ist angesichts der hier verwendeten Auswahlkriterien, die zum Teil nicht an den Stand der Zweitsprache gebunden sind, keineswegs verwunderlich. An Schule 3, die ihre Kinder zuvorderst nach sprachlichen Kriterien auswählt, wird die Entscheidung über die Einschulung erst zum Kursende getroffen, um alle Entwicklungschancen bis zuletzt offen zu lassen. Die schuleigene Vorklasse ist die erste und häufig gewählte Alternative zur Regelklasse. An Schule 4 werden nach den wenigen Indikatoren, die ich hierzu ausmachen konnte, fast alle Kinder in die erste Klasse eingeschult. Dort werden sie dann möglicherweise in anderen Fördermaßnahmen aufgefangen.

5.2.3.6 Auswahl, Qualifikation und Motivation der Lehrkräfte

Die personelle Besetzung der Leitung des Vorlaufkurses wird an den vier Schulen unterschiedlich gehandhabt. So haben an Schule 1 und 2 die Lehrer keine Ausbildung im Unterrichtsfach Deutsch und führen den Vorlaufkurs mit vier bzw. fünf Wochenstunden neben ihren eigentlichen Schwerpunkten. Beide Lehrkräfte wurden ausgewählt, einfach weil sie es schon einmal gemacht hatten und weil es vom Stundenplan passte.

LP1 zum Beispiel ist als Sportlehrerin für den gesamten Sportunterricht der Schule zuständig und sieht ihren Schwerpunkt auch zukünftig dort. Den Vorlaufkurs mit vier Unterrichtsstunden führt sie eher nebenbei. Sie erzählt:

LP1: Hab's halt schon mal GEMACHT. Bin damit eigentlich ganz gut gefahren.

LP1: Ich bin überhaupt keine DEUTSCHFRAU .. (*lacht*). Ich mach das ... Im PRINZIP bin ich dazu gekommen wie die HENNE ZUM EI, ja/.

Ihre Vorgängerin war nach ihren Aussagen eine „absolute Spezialistin“ im Bereich DaZ, hat aber leider die Schule gewechselt. LP1 hingegen fasst ihre Tätigkeit im Vorlaufkurs nicht so auf, dass dafür spezifische fachliche und didaktische Kompetenzen erforderlich wären:

LP1: Das, was ich mache, können die ERZIEHERINNEN GENAUSO machen.

Sie wird im nächsten Jahr aus organisatorischen Gründen keinen Vorlaufkurs mehr leiten, hofft aber für die Zukunft, dass sich eine Lehrkraft findet, die dort kontinuierlich eingesetzt wird und sich in die Materie einarbeitet:

LP1: Jemand, der da wirklich Interesse hat, mit den Kindern das zu machen. Weil das wär 'ne Hilfe.

LP2 leitet nun zum zweiten Mal einen Vorlaufkurs an der Schule 2. Sie ist Fremdsprachenlehrerin, hat in der Vergangenheit auch schon Deutsch als Fremdsprache in der Erwachsenenbildung unterrichtet. Deshalb hat der Schulleiter sie um die Vorlaufleitung gebeten. Eine Fortbildung zum Thema DaZ hat sie nicht besucht, äußert aber ihr Interesse daran, denn sie will auch in Zukunft möglicherweise weiter im Vorlauf unterrichten. Ihre Kollegin, die mit ihr zusammen die Kurse leitet, hat mehr Erfahrung als sie selbst, ist aber oft krank.

LP2: Wir LESEN uns auch viel an, wir haben das ganze MATERIAL da auch von der *schule (*Sprachheilschule*), die haben ja auch theoretische Abhandlungen.

I.: Ja/.

LP2: Aber es ist mittlerweile auch mehr so die Erfahrung.

LP2 ist interessiert an der Thematik DaZ und nimmt ihre Aufgabe im Vorlaufkurs ernst. Aufgrund des geringen Stundenumfangs von täglich 45 Minuten und der Anforderungen aus den übrigen Unterrichtsverpflichtungen sind ihrem Engagement aber enge Grenzen gesetzt.

Anders stellt sich die Situation an Schule 3 und 4 dar. Beide dort eingesetzten Lehrkräfte sind schwerpunktmäßig für den Bereich DaZ zuständig. LP3 hat sich nach langjähriger Klassenführung und Tätigkeit in der Schulleitung selbst entschieden, zum Schuljahr 2007/08 schwerpunktmäßig die Leitung der beiden Vorlaufkurse zu übernehmen, „um einfach mal so’n Wechsel zu haben“, wie sie sagt. Damit sind bereits 20 Stunden ihrer Vollzeitstelle abgedeckt. Die restlichen werden mit Fachunterricht gefüllt.

LP3: Ich hab das als ABSOLUTEN Schwerpunkt. Ich hab ZWEI Kurse, das ist MEINE MITTE.

LP3 hat sich aus eigener Initiative in das Förderprogramm „DEUTSCH FÜR DEN SCHUL-START“ eingearbeitet, ansonsten noch keine Fortbildung im Bereich DaZ besucht, zeigt aber großes Interesse daran. Sie ist von der Ausbildung her Deutschlehrerin und beschäftigt sich aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule, aber auch aus persönlich motiviertem Interesse schon lange mit dem Thema:

LP3: Und ich hab Deutsch als ZWEITSPRACHE, da hab ich mich SCHON natürlich VIEL interessiert, weil das ist unsere ALLTAGSSITUATION hier ja auch in den ANDEREN Klassen.

I.: Ja/.

LP3: Ja und .. ich mein, ich habs jetzt auch FAMILIÄR. Also meine MUTTER hatte das ABSOLUT als HAUPTGEBIET.

Sie sieht sich noch am Anfang ihrer neuen Tätigkeit in diesem Bereich, recherchiert nach geeigneten Materialien und ist offen für Anregungen und Weiterentwicklungen ihres Konzepts. Sie setzt sich darüber hinaus auch kritisch mit dem Konzept der Vorlaufkurse auseinander, wie ich noch zeigen werde.

Auch für LP4 ist die DaZ-Förderung die Hauptaufgabe. Nach einem Auslandsaufenthalt unterrichtet sie seit drei Jahren im Vorlaufkurs mit 10 Wochenstunden, seit zwei Jahren zusätzlich in der Intensivklasse. Weitere 10 Stunden ist sie im Schulamt für die Überprüfung, Beratung und Zuweisung sogenannter Seiteneinsteiger, also neu aus dem Ausland zugezogener Kinder, zuständig. Die ausgebildete Deutschlehrerin kann auf langjährige Erfahrung im Unterrichten von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund zurückgreifen. Ihr Fachwissen zum Zweitspracherwerb und ihre Methodik hat sie zunächst in der Praxis erworben und entwickelt, später auch Fortbildungen dazu besucht. Sie unterrichtete bereits vor der Einführung der Intensivklassen und anderer Fördermaßnahmen immer an Schulen mit einem hohen Anteil nicht-deutscher Kinder, die früher ohne Deutschkenntnisse in die Regelklassen eingeschult wurden. Dort hat LP4 sich im Unterricht mit hunderten selbstgemalten Wort-Bild-Karten beholfen, die sie heute noch in der Intensivklasse verwendet. LP4's Engagement und Motivation zum DaZ-Unterricht sind hoch, da ihr aber nur noch ein Schuljahr bis zur Pensionierung verbleibt, ist ihr Interesse an einer fachspezifischen Weiterentwicklung begrenzt.

Es lässt sich bis hierher zusammenfassen, dass die personelle Besetzung der Vorlaufkursführung an den Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Sie hängt zum einen von den personellen Ressourcen der Schule ab und zum anderen davon, welches Gewicht die Zweitsprachförderung an der Schule hat. An den Schulen 1 und 2 mit geringem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und entsprechend geringer Stundenzuweisung für den Vorlaufkurs wird dieser eher nebenbei geführt, oftmals von fachfremden Lehrern, die zudem bedingt durch die Stunden- und Personalplanung häufiger wechseln. An Schulen mit einem hohem Anteil an Zuwandererkindern und einer entsprechend langen Tradition in der Sprachförderung, wie die Schulen 3 und 4, werden die Lehrer schwerpunktmäßig mit der Vorlaufkursführung und DaZ-Förderung betraut. Dabei handelt es sich zumindest an diesen beiden Schulen um ausgebildete Deutschlehrer. Die Aneignung und Aktualisierung spezifischen Fachwissens für den DaZ-Bereich hängt in allen Fällen stark von der Motivation der einzelnen Lehrperson ab, nimmt aber offensichtlich in Abhängigkeit von der eigenen Schwerpunktbildung zu. Das für die Unterrichtsführung herangezogene Wissen beziehen die Lehrpersonen häufig von Kollegen und aus den eigenen Unterrichtserfahrungen, zum Teil auch aus der Fachliteratur, seltener aus Fortbildungen. Das Interesse an letzteren ist bei LP2 und mehr noch LP3 groß, bei LP4 aus Altersgründen nicht mehr, lediglich LP1 zeigt grundsätzlich kein Interesse.

5.2.3.7 Stellenwert und Ausrichtung der Elternarbeit

Ein wichtiger Aspekt der Sprachförderung in den Vorlaufkursen ist auch die Zusammenarbeit mit den Eltern der teilnehmenden Kinder. Schließlich sind sie es, die die Entscheidung zur Teilnahme treffen und zum Erfolg dieser Maßnahme beitragen, indem sie – freiwillig – ihren Kindern den regelmäßigen Kursbesuch ermöglichen. Außerdem müssen sie in den Entscheidungsprozess am Übergang in die Grundschule mit einbezogen werden, da der Elternwille hier Berücksichtigung finden muss. Schon deshalb sind die Lehrer auch angehalten, den Kontakt zu den Eltern zu suchen (vgl. HKM 2002, 32 f.). Die Elternarbeit ist allerdings an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich ausgerichtet. Während sich die einen Lehrer auf die Kommunikation von Anforderungen beschränken, versuchen die anderen, Beratung und Unterstützung zu leisten.

LP1 weiß nicht, ob es zu Beginn des Kurses einen Elternabend gab, da sie den Kurs erst später übernahm. Ihre Elternarbeit findet in der Regel zwischen Tür und Angel statt, sie kennt aber auch nicht alle Eltern, da einige Kinder morgens allein zur Schule kommen. Nur bei Problemen, insbesondere wenn weiterführende Maßnahmen, wie z. B. Logopädie oder eine sonderpädagogische Überprüfung, beantragt werden sollen, werden Gespräche mit den Eltern geführt, nicht zuletzt um ihr Einverständnis einzuholen. Das Verhältnis der Lehrerin zu den Eltern ist nicht ganz spannungsfrei, wie man aus einigen Passagen des Interviews herauslesen kann, denn es gibt ihrerseits durchaus Erwartungen, die von den Eltern nicht erfüllt werden. Die Vorwürfe betreffen zum einen die Deutschkenntnisse der Eltern, die nach Ansicht von LP3 sehr zu wünschen übrig lassen. Mehrmals drückt sie auch ihre Unzufriedenheit darüber aus, dass die Kinder zuhause kaum Deutsch sprechen. Außerdem wünscht sie sich mehr Interesse der Eltern an dem Kurs und eine regelmäßigere und vor allem pünktliche Teilnahme.

An Schule 2 erhalten die Eltern vor Beginn des Kurses einen vom HKM in mehreren Sprachen vorgefertigten Brief, in dem ihnen die Teilnahme des Kindes empfohlen wird. In der ersten Kurswoche dürfen die Eltern dann dem Unterricht beiwohnen, wenn sie möchten. Die übrige Elternarbeit findet auch an dieser Schule an der Schwelle zum Klassenraum statt, was nach meinem Eindruck angesichts der kurzen Schulpausen nur zu flüchtigen Gesprächen gut sein kann, andernfalls eine Verkürzung der ohnehin nur 45-minütigen Unterrichtszeit bedeutet. Der Kontakt zu den Eltern wird von der Lehrperson dennoch als relativ eng beschrieben. Informationsabende oder separate Elterngespräche werden nicht geführt. Erscheint ein Kind selten oder gar nicht zum Kurs, werden die Eltern angeschrieben und auf die Dringlichkeit der Maßnahme hingewiesen.

LP3 hält nach eigenen Angaben engen Kontakt zu den Eltern, unterstützt sie zum Beispiel gezielt bei der Absprache einer abwechselnden Begleitung auf dem Schulweg. Sie kennt alle Eltern und spricht regelmäßig mit ihnen, zum Teil ebenso wie an den anderen Schulen informell an der Tür zum Klassenzimmer. Da sie den ganz überwiegenden Teil ihrer Stunden

im Vorlaufkurs hält, hat sie nach Kursende auch Zeit für Gespräche. Bei meinen beiden Besuchen konnte ich beobachten, dass einige Eltern nach dem Unterricht das Gespräch mit LP3 suchten und sie selbst auch gezielt auf diese zuing. Darüber hinaus übernimmt die Lehrerin für den Vorlaufkurs schultypische Rhythmen und Praktiken der Kommunikation mit den Eltern. Sie lässt ihnen zum Beispiel alle notwendigen Informationen in Form von Elternbriefen über die Kinder zukommen. So werden diese schon frühzeitig mit dieser Art der Mitteilungspraxis vertraut gemacht. Am Jahresanfang, etwa rund um den Termin des schulischen Elternsprechtages, lädt sie alle Eltern der Vorlaufkinder auch einzeln zu Gesprächen ein. Zum Zeitpunkt der Übergangsentscheidungen findet dann ein weiteres Gespräch statt, in dem LP3 mit den Eltern den über ihr Kind verfassten Bericht bespricht und ihnen ihre Empfehlung hinsichtlich des Übergangs in die Schule mitteilt.

Während LP3 vorwiegend auf Beratung und Unterstützung der Eltern setzt und sich bemüht, ihnen die Bedeutung der schulischen Bildung im Allgemeinen und der Sprachkenntnisse im Deutschen im Besonderen deutlich zu machen, verfolgt LP4 einen etwas anderen Ansatz. Sie hält offenbar ebenfalls Kontakt zu vielen Eltern und versucht in erster Linie, Vertrauen zur Institution Schule und zu ihr als Lehrerin aufzubauen. Sie lädt die Eltern ihrer Schüler nicht nur in die Schule zu einem Elternabend, zu einer Weihnachtsfeier und einem Abschlussfest ein, sondern besucht einige sogar gezielt zuhause, insbesondere dann, wenn das Kind nur selten kommt. Diese Hausbesuche versteht LP4 als ein Angebot an die Eltern, über familiäre Problem vor allem in Bezug auf ihr Kind zu sprechen und Unterstützung anzubieten, um dem Kind die regelmäßige Teilnahme am Vorlaufkurs zu ermöglichen. In Einzelfällen, zum Beispiel bei Verhaltensproblemen des Kindes, initiiert LP4 auch einen sogenannten „Runden Tisch“, zusammen mit den Eltern und den Erzieherinnen des zuständigen Kindergartens. Etwas unzufrieden zeigt sich LP4 über das Interesse der Eltern an den Kursinhalten. Sie möchte künftig erreichen, dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern kleine Hausaufgaben erledigen und dadurch nebenbei ihre eigenen Deutschkenntnisse verbessern. Als Fazit kann man festhalten, dass die Elternarbeit einen sehr unterschiedlichen Stellenwert in den Vorlaufkursen hat. Dieser hängt sowohl vom Engagement und der Einstellung der Lehrperson als auch von den Problemlagen der betreffenden Familien ab. An Schule 1 und 2 stehen bei der Kommunikation mit den Eltern Pflichtzuweisungen im Vordergrund, eine einseitige Anpassung an die schulischen Anforderungen wird erwartet, aber nicht immer erfüllt. Die Kommunikation wird in erster Linie gesucht, wenn die Eltern ihren Pflichten nicht nachkommen oder Entscheidungen bezüglich der weiteren Förderung des Kindes das Einverständnis der Eltern erfordern. LP3 hingegen setzt auf eine intensive Beratung der Eltern. Sie vermittelt ihnen die Wichtigkeit der Förderung im Vorlaufkurs sowie der dafür erforderlichen Kooperation mit den Eltern und kommuniziert ihnen klar die Priorität des Vorlaufs gegenüber den Belangen des Kindergartens. Auch bemüht sie sich, organisatorische Probleme bezüglich des Bringens und Holens der Kinder durch Unterstützung einer Netzworkebildung unter

den Eltern aus dem Weg zu räumen. LP4 hingegen versucht, mit verschiedenen Angeboten das Vertrauen der Eltern in sie als Lehrerin und die Institution Schule aufzubauen. Probleme der Kinder sieht sie stark vor dem Hintergrund sozialer Schwierigkeiten in der Familie verortet, deshalb bemüht sie sich um gezielte Gesprächs- und Hilfsangebote. LP4 berichtet von einer Zusammenarbeit mit dem örtlichen Sozialrathaus, in dem verschiedene Institutionen zur Kinder-, Jugend- und Familienhilfe sowie Ärzte und andere Sozialhilfeeinrichtungen untergebracht sind, die den Familien umfassende Unterstützung anbieten.

5.2.3.8 Institutionelle Verankerung: Zuständigkeiten, Konflikte und Lösungsansätze

In allen geführten Interviews wurden verschiedene organisatorische und institutionelle Aspekte des Vorlaufkursesangebotes mehrfach berührt. Sie erweisen sich bei näherer Betrachtung als Indikatoren für aus meiner Sicht *ein* zugrundeliegendes Problem des Konzepts Vorlaufkurs, dessen Lösung für die langfristige erfolgreiche Etablierung dieser Sprachfördermaßnahme bedeutsam sein könnte. Dies möchte ich im Folgenden näher erläutern. Als vordergründig problematisches Phänomen erweisen sich an allen Schulen die hohen Fehlzeiten vieler Kinder. Dem ist vorzuschicken, dass fast alle Kinder, denen der Vorlaufkurs an den vier Schulen empfohlen wurde, für diesen auch tatsächlich angemeldet wurden. Kinder, die gar nicht erscheinen, gibt es zwar, sie sind aber an allen Schulen Einzelfälle, wenn auch durchaus problematische. Die diesbezüglich vom Kultusministerium genannten hohen Erfolgsquoten (siehe Abb. 4, Kap. 5.1.3) lassen sich folglich für diese Schulen bestätigen. Doch allein die Anmeldung führt noch nicht zum Erfolg. Bei meinen – wenn auch wenigen – Unterrichtsbesuchen an den Schulen 2, 3 und 4 lag die Fehlquote zwischen 15 und 60%. Im Durchschnitt (der sicher nicht repräsentativ ist) fehlte etwa ein Drittel der angemeldeten Kinder. Aber vor allem, und das ist gravierender, sind es einzelne Kinder, die nach Angaben der Lehrpersonen sehr unregelmäßig teilnehmen und somit kaum von dem Angebot profitieren können. So berichten LP1 und LP4:

LP1: Ich steh manchmal hier und hab dann nur ZWEI. Also ich hab **SELTEN** alle acht .. GANZ selten.

LP4: Aber .. die Mutter hat's TOTAL unregelmäßig gebracht. Das hat AUCH keinen Kindergartenplatz, ist also auch nur .. mh .. von fünf Tagen EINEN Tag da gewesen, ja/.

Diese unregelmäßige Teilnahme bemängeln alle vier Schulen, wenn auch unterschiedlich stark. Verschiedene Ursachen werden in den folgenden Gesprächsausschnitten von den vier Lehrerinnen und einem Schulleiter genannt:

LP1: Weil die große Schwierigkeiten haben auch jetzt, PÜNKTLICH hierher zu kommen ... und auch dann einfach in URLAUB fahren und da überhaupt nicht .. drüber NACHDENKEN. ... Da ist der SCHNUPPERTAG, das passt jetzt mal GAR NICHT in dem Monat vielleicht zu fahren. Da wird dann auch gleich FÜNF, SECHS WOCHEN gefahren, ne/.

- SL1: Das sind dann sozusagen die Familien, die .. ähm (*seufzt tief*) .. sozusagen ihre Familienorganisation .. soweit nicht im Griff haben, dass sie das mit Pünktlichkeit und regelmäßigem Erscheinen nicht hinkriegen. .. Da wird's dann schwierig. Aber in der Regel klappt das bei uns.
- LP2: Das KLAPPT auch manchmal nicht mit den Absprachen .. auch mit den KINDERGÄRTEN.... Die planen dann ihre WALDWOCHEN einfach .. OHNE uns zu informieren und .. dann ... dann stehn wir da. Ich BIN auch schon mal in den KINDERGARTEN gekommen vor zwei Jahren, da war KEIN KIND da.
- LP3: Ja, .. also .. ähm .. es .. es ist schon REGELMÄSSIG, ABER wenn irgendwelche PROBLEME auftauchen, wenn irgendwelche ... TERMINE, denen die Eltern offensichtlich erstmal den VORZUG geben, sind sie NICHT DA. Oder auch- ... Ich merk's JETZT, ich hatte heute 'ne AUSEINANDERSETZUNG heftiger, weil ich durch ZUFALL erfahren habe, dass das Kind am Freitag .. in dieses HEIMATLAND fährt und es nicht mal für nötig gehalten wird, also zu SAGEN, so und so isses, also diese HÖFLICHE EBENE einzuhalten. Also das ist schon AUCH da. ... ähm ... Durch den KONTAKT auch mit dem KINDERGARTEN ist es so, bei DIESEN beiden Gruppen ... passiert das NICHT so. Die ENTSCULDIGEN sich dann auch. Was ein PROBLEM war, ist die Überschneidung mit KINDERGARTENPROJEKTEN, bei EINEM Kindergarten, das haben Sie ja AUCH mal mitbekommen, weil das SEHR häufig war. .. Und .. äh .. die von Anfang an WUSSTEN, wie die ... und wir sind da auch auf sie ZUGEGANGEN mit dem NACHMITTAG und dem DONNERSTAG und dem FREITAG. Das fand ich auch nicht so GANZ gut gelaufen. Das ... sind jetzt ERFAHRUNGEN, die noch mal AUSGEWERTET werden müssen. Aber .. ähm ... es gab Jahrgänge hier, auch vor mir, da war das KATASTROPHAL.
- LP3: Aber es wird NICHT so ernst wie SCHULE genommen. Also das ist ganz klar. Auch mit ZUSPÄTKOMMEN, ja/. Oder eben **MAL** zuhause bleiben, weil, was weiß ich, der BRUDER Geburtstag hat ... oder Besuch da ist. Das ist schon EHER der Fall. Und ja. Also muss ICH AUCH lernen mit umzugehen. ... Wenn man seine Arbeit selber ERNST nimmt, dann fühlt man schon, dass .. son bisschen ... sich ... naja .. so .. HERABGESETZT, ja .. in den MÜHEN oder .. den ANSTRENGUNGEN. Aber es ist eigentlich DIESES JAHR ganz GUT gelaufen.
- LP4: Ja, es gibt 'ne REIHE von Kindern, die **SEHR** UNREGELMÄSSIG gekommen sind und wo ich es NICHT GESCHAFFT habe trotz Elternbesuch ... ZUHAUSE, damit sie wissen, ich mach mir SORGEN und ich find es nicht gut, dass das Kind nicht kommt. Ähm ... Es KANN Bequemlichkeit sein. Es ist LEIDER halt auch so, dass EINIGE Eltern ALLEINERZIEHEND sind, wo dann der Vater oder die Mutter TEILWEISE einspringen im Abholen oder-, wo auch Eltern, oder einzelne Elternteile ANGST haben ihr Kind einer anderen Mutter mitzugeben .. obwohl sie im SELBEN Haus wohnt. ... Ja. Manche haben wirklich VIER, FÜNF KINDER, und manche sind beide BERUFSTÄTIG oder ALLEIN .. erziehend.

Im Wesentlichen werden in den Interviews vier Gründe genannt für die unregelmäßige Teilnahme vieler Kinder. Erstens müssen sich die Eltern den Vorwurf gefallen lassen, dass es

einigen von ihnen grundsätzlich an Wertschätzung gegenüber dem Förderangebot der Schule und der Arbeit der Lehrkraft mangelt. Sie geben eigenen und familiären Interessen den Vorzug im Alltagsablauf und der Urlaubsplanung und teilen dies der Lehrkraft häufig nicht einmal mit. Ein zweiter Grund liegt darin, dass die Teilnahme der Kinder de facto freiwillig ist, da sie noch nicht der Schulpflicht unterliegen. Folglich steht es den Eltern rechtlich tatsächlich zu, ihre Urlaubsplanung unabhängig von den Schulferien zu gestalten und die familiären Interessen über die des Vorlaufkurses zu stellen, so wie dies auch in Bezug auf den Kindergartenbesuch gilt. Die Schulen wissen dies und versuchen deshalb, durch einen Brief (Schule 2) bzw. ein Telefonat oder Elterngespräch (Schule 1, 3 und 4) an die Einsicht der Eltern zu appellieren. Wenn nichts fruchtet, wird – wie auch offiziell vom Kultusministerium kommuniziert – mit der Rückstellung des Kindes von der Einschulung zu drohen, so zum Beispiel durch den Schulleiter der Schule 1. Ein drittes Problem ist die unzureichende Kooperation und Abstimmung mit den Kindergärten. Diese planen Projekte und Ausflüge, die sich mit den Vorlaufkurszeiten überschneiden und unterlassen die Absprache bzw. Mitteilung an die Schulen.³⁵ Als vierter Grund sind organisatorische Schwierigkeiten seitens der Eltern mit dem täglichen Besuch von Vorlaufkurs *und* Kindergarten zu nennen. Gerade sozioökonomisch schwache Familien sind durch eine hohe Kinderzahl, alleinerziehende Elternteile oder doppelte Berufstätigkeit evtl. im Schichtdienst häufig mehrfach belastet. Der tägliche Besuch eines Kindes in zwei verschiedenen Bildungs- bzw. Betreuungseinrichtungen, also Vorlaufkurs und Kindergarten, überfordert die Eltern schlichtweg in organisatorischer Hinsicht. Bei einer nur 45-minütigen täglichen Kursdauer steht der Aufwand aus Sicht der Eltern auch möglicherweise in keinem Verhältnis zum Nutzen. Es liegt die Vermutung nahe, dass es Kinder bzw. Eltern gibt, die sich in Folge dieser Interessenkonflikte an vielen Tagen zwischen dem Besuch des Kindergartens und dem des Vorlaufkurses entscheiden. Wie viele dies sind, lässt sich nicht sagen, denn ein systematischer Abgleich der Fehlzeiten findet nicht statt.

Trotz dieser Schwierigkeiten besteht an keiner der vier Schulen der Wunsch, die Kurse in den Kindergarten zu verlegen, obwohl diese Möglichkeit nach Vorgaben des Kultusministeriums grundsätzlich besteht. Zwei der Schulen haben in den ersten Jahren Erfahrungen damit gemacht, lehnen diese Lösung aber heute ab, entweder, weil sie der Meinung sind, dass die Kinder in Kontakt zur Schule kommen sollen, oder weil sie mit den räumlichen und sonstigen Unterrichtsbedingungen im Kindergärten unzufrieden waren. Schule 3 unternimmt von allen vier Schulen die größten Anstrengungen, um die Fehlzeiten der Kinder durch enge Absprachen mit den Kindergärten und organisatorische Vereinfachungen zu vermindern. LP3 hat ihre zehn Wochenstunden pro Vorlaufkurs mit Rücksicht auf die Interessen der Kindergärten

³⁵ Andererseits gilt es zu bedenken, dass die Vorlaufkursbesuche der Kinder auch einen erheblichen Störfaktor für den Kindergartenalltag darstellen können, zumal wenn die Kinder eines Kindergartens verschiedene Vorlaufkurse besuchen, die nicht zur selben Zeit stattfinden. Dies wurde mir aus einem Frankfurter Kindergarten berichtet.

und Eltern auf nur drei Tage verteilt, um den Kindergärten Zeit für Projekttag und Ausflüge einzuräumen und die Belastung der Eltern durch das tägliche Bringen und Holen zu minimieren. Des Weiteren hat sie die Teilnehmer so auf die zwei Kurse verteilt, dass jeweils alle Kinder eines Kindergartens zusammengefasst sind und die Eltern sich bei der Begleitung der Kinder abwechseln können. Durch diese Maßnahmen hat sich die Teilnahmequote nach Aussage von LP3 deutlich verbessert. Die Verbesserung wurde an dieser Schule aber nicht zuletzt dadurch begünstigt, dass die Lehrerin ganz überwiegend in den Vorlaufkursen unterrichtet und dementsprechend weniger den Zwängen der schulischen Stundentafel unterworfen ist. Zudem steht ihr für den Vorlaufkurs ganztägig ein eigener Raum zur Verfügung, so dass sie auch keine Rücksicht auf die übrige Raumplanung nehmen muss. Diese idealen Bedingungen sind an den anderen Schulen nicht gegeben. Zwar versucht man auch an Schule 1 und 2 die organisatorischen Probleme dadurch einzuschränken, dass die Kinder nach dem täglichen Kurs in Gruppen in ihre Kindergärten gehen. Doch steht die Einbindung des Vorlaufkurses hinter den sonstigen schulischen Prioritäten zurück und muss sich den begrenzten zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten unterordnen. So antwortete LP2 auf meine Frage, warum der Kurs dort täglich in der 2. Stunde von 8.45 bis 9.30 Uhr stattfindet, sinngemäß, dass er dort am wenigsten störe. Für diejenigen Kinder, die nur einen Halbtagsplatz bis 12 Uhr im Kindergarten haben, lohnt sich der anschließende Gang dorthin kaum noch. Im Vorlaufkurs der Schule 4 muss die Lehrerin nach dem, was ich erfahren konnte, mit den höchsten Fehlzeiten kämpfen. Vergleicht man die Situation dort mit der an den anderen drei Schulen, so ist dies nicht weiter verwunderlich. Da ein Drittel der Kinder gar keinen Kindergarten besucht und die übrigen zwei Drittel aus fünf verschiedenen Kindergärten kommen, zu denen zudem kaum Kontakt besteht, ist eine gegenseitige Unterstützung und Motivation der Eltern kaum gegeben. Die meisten Kinder müssen an fünf Tagen in der Woche einzeln gebracht und geholt werden, was vor dem Hintergrund oftmals prekärer sozialer Verhältnisse für viele Familien unzumutbar ist.

Anhand obiger Ausführungen habe ich deutlich zu machen versucht, dass die hohen Fehlquoten vieler Kinder als Symptom für zugrunde liegende *strukturelle* Probleme des Modells Vorlaufkurs interpretiert werden können. Der Versuch, durch das Angebot eines freiwilligen vorschulischen Vorlaufkurses eine systematische, flächendeckende, kontinuierliche Sprachförderung für alle, insbesondere die sozial benachteiligten Kinder zu schaffen, steht auf tönernen Füßen, solange die Kurse in der organisatorischen Grauzone zwischen Schule und Kindergarten, Kultus- und Sozialministerium und Pflicht und Freiwilligkeit angesiedelt sind. Dort sind sie den divergierenden Interessen der beiden Institutionen und der Familien ausgesetzt. Zwei der vier Lehrer kritisieren in den Interviews ganz konkret diesen Punkt und fordern deshalb verpflichtende Vorlaufkurse, so beispielsweise LP3:

LP3: WENN es so ist, dass die NOTWENDIGKEIT besteht, dann KANN ich nicht den ELTERN sagen es ist IHRE Entscheidung .. ähm .. und ihnen dann LEDIGLICH sagen, aber es KANN sein, dass WENN Sie das nicht WAHRNEHMEN, der SPRACHLICHE STAND dann SO ist, dass Ihr Kind nicht EINGESCHULT wird. Irgendwann MUSS man es einschulen. Man kann es EIN Jahr zurückstellen, aber .. ja/. Das ist irgendwie- ... das hat mit der REALITÄT wenig zu tun. Und tut auch den KINDERN nicht gut. Ich denke, dann sollte man sagen es ist PFLICHT. ... Es IST PFLICHT und Ihr Kind MUSS in den Vorlauf und Ihr Kind SOLL in die Vorklasse gehen. Und nicht SIE dürfen sich das ÜBERLEGEN.

Interessant ist hier auch der Hinweis der LP3, dass die vom HKM vorgesehene Rückstellung kein wirklich wirksames Mittel ist, da die Kinder unter allen Umständen früher oder später eingeschult werden müssen.

Erwähnt werden sollte noch ein anderer Aspekt dieses institutionellen Brückenschlags zwischen Schule und Kindergarten, vorschulischer und schulischer Bildung. Denn nicht nur für die Familien, sondern auch für die Lehrer der Vorlaufkurse stellt dieser Grenzgang eine Herausforderung dar. So wies LP3 darauf hin, dass sie durch die schwerpunktmäßige Übernahme der Vorlaufkurse in ihrem Kollegium nunmehr eine Sonderrolle einnimmt und in bestimmte Entscheidungsprozesse und Planungen der Schule dadurch weniger mit einbezogen wird. Immerhin hat sie aber mit der Vorklassenlehrerin einen engen Austausch, denn ihre Aufgabenbereiche überschneiden sich. Auch die Kontakte zum Kindergarten müssen die Lehrkräfte oft im Alleingang aufbauen und pflegen. So sind die Vorlauflehrer, vor allem, wenn sie schwerpunktmäßig hier eingesetzt sind, Einzelkämpfer in ihrem Feld, denen ein hohes Engagement abgefordert wird.

5.2.3.9 Kontinuität der Förderung

Dass ein inhaltlicher und konzeptioneller Anschluss der Vorlaufkurse an eventuelle vorherige Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten unter den gegebenen Umständen schwierig ist und de facto nicht stattfindet, wurde mir von allen vier Lehrern bestätigt. Zu wenig gefestigt und selbstverständlich sind die Beziehungen zwischen beiden Institutionen, zu unterschiedlich auch die Arbeitsweisen der einzelnen Kindergärten und Schulen. Selbst bei zum Teil sehr engen Kontakten zwischen der Vorlauflehrkraft und den Kindergärten, wie zum Beispiel an Schule 3, beschränken sich die Gesprächsthemen auf die Auswahl der Kinder, ihre weitere allgemeine Entwicklung und organisatorische Aspekte. Anders ist dies möglicherweise, wenn der Vorlaufkurs im Kindergarten abgehalten wird, wie dies nach Angaben des HKM (vgl. HKM 2008, o. S.) bei zwei Dritteln der Kurse der Fall ist.

Doch wie steht es um die weitere Förderung der Kinder in der Schule, wenn sie nach Beendigung des Vorlaufkurses den Sprung in die erste Regelklasse geschafft haben? Aufgrund der an den vier besuchten Schulen gegebenen räumlichen Nähe und der institutionellen Zusammengehörigkeit von Vorlaufkurs und Regelklassen sollte die kontinuierliche und langfristige Förderung hier möglich sein. An Schule 1 und 2 findet die weitere Förderung der

Sprachkompetenzen im Deutschen in Form von je einer DaZ-Förderstunde pro Klasse und Woche statt, der für die Kinder mit Migrationshintergrund verpflichtend ist. Schule 1 bietet darüber hinaus im Einzelfall ehemaligen Vorlaufkindern an, parallel zum Besuch der ersten Klasse nochmals im Vorlaufkurs mitzumachen, sofern es vom Stundenplan her passt. Schule 3 bietet für die erste und zweite Klasse je eine DaZ-Förderstunde an. Hier im Anfangsunterricht liegt nach Aussage der LP3 unter Berücksichtigung des begrenzten Stundenkontingents der Schwerpunkt der weiteren Förderung. Danach in der 3. und 4. Klasse gibt es jeden morgen von 8 bis 8.30 Uhr vor Unterrichtsbeginn eine Förderzeit, die unter anderem auch für die Deutschförderung genutzt werden kann. An Schule 4 zieht sich die weitere Förderung des Deutscherwerbs – nicht zuletzt mit Unterstützung von zwei Stiftungen – aufgrund des extrem hohen Anteils nicht-muttersprachlicher Kinder durch die ganze Schulzeit.

Tatsächlich findet also an allen 4 Schulen eine weitere Förderung des Deutscherwerbs zumindest in den ersten beiden Grundschuljahren statt, Hinweise auf einen konzeptionellen oder inhaltlichen Anschluss an die Förderung in den Vorlaufkursen erhielt ich aber nicht.

5.3 Zusammenfassung und viertes Fazit: Konzept und Umsetzung der Vorlaufkurse – eine Bestandsaufnahme

Vergleicht man die konzeptionellen Vorgaben für die Durchführung der Vorlaufkurse aus der Handreichung des Kultusministeriums mit der Umsetzung an den vier untersuchten Schulen, so ist festzustellen, dass diese sich mehr oder weniger an die (in vielen Punkten eher vagen) Vorgaben des Trägers halten.

Alle vier Schulen führen ein schulinternes Auswahlverfahren zur Feststellung des Förderbedarfs durch, das unter dem Gesichtspunkt der Sprachstandsüberprüfung aber unterschiedlich differenziert ist. Bisher greifen die Schulen auf tradierte allgemeine Schulfähigkeitstests, selbst gestaltete Verfahren oder gänzlich subjektive Einschätzungen auf Erfahrungsbasis zurück, der Wunsch nach verbesserten Diagnostikmöglichkeiten ist jedoch durchaus vorhanden. Als Ergebnis der Überprüfung werden pauschale Einschätzungen über den Wortschatz, die zielsprachliche Verwendung von Artikeln und Präpositionen sowie die pragmatischen und kommunikativen Kompetenzen der Kinder getroffen. Die Artikulation der Kinder wird in der Regel gesondert beurteilt, wohl nicht zuletzt deshalb, weil hierfür spezielle Förderangebote durch Logopäden und Sprachheilschulen etabliert sind und diesbezügliche Kontakte an allen Schulen zur Verfügung stehen. Der Erwerb der morphosyntaktischen Basisstrukturen in der Zweitsprache hingegen wird an den Schulen kaum in den Blick genommen. Kenntnisse über Entwicklungsmodelle, Variationen und Übergangsphänomene der Lernaltersprachen, die eine sachgerechte Beurteilung der Grammatikentwicklung zulassen, fehlen in der Praxis. Die informellen, undifferenzierten Vorgehensweisen stehen allerdings – dies sei hier betont – durchaus im Einklang mit den Vorgaben des Kultusministeriums zur Sprachstandserfassung, denn auch in der Handreichung für die Vorlaufkurse steht zur Einschätzung des Sprachstandes, dass „grammatische Fehler hierbei unbeachtet bleiben“

(HKM 2002, 14) sollen. Vor allem die kommunikativen Grundfertigkeiten sollen überprüft werden, die stark an den spezifischen Anforderungen des Anfangsunterrichts orientiert sind. Die ausschlaggebenden Kriterien für die Auswahl der Kinder sind je nach Problemlage, Ressourcen und Zielsetzung ebenfalls verschieden. Während die Schulen 1 und 2 neben dem sprachlichen Förderbedarf in der Zweitsprache auch verschiedene andere Auffälligkeiten berücksichtigen und auf eine diesbezügliche Differenzierung weitgehend verzichten, fokussiert Schule 3 ganz präzise den Förderbedarf im Deutschen und kommt so zu einer mit den Ressourcen kompatiblen Auswahl. Schule 4 hingegen stellt aufgrund der gemessen am Bedarf völlig unzureichenden Kapazitäten andere, vor allem soziale Kriterien an die oberste Stelle.

Alle Schulen bieten an drei bis fünf Tagen in der Woche Vorlaufunterricht an. Die Stundenzahl und die Gruppengröße variieren allerdings stärker nach unten als im Konzept mit 10 bis 15 Stunden für 10 bis 15 Kinder angegeben. Die Schulen 1 und 2 halten aufgrund des geringeren Bedarfs kleinere Kurse mit vier bis fünf Stunden und sechs bis acht Kindern, Schule 3 liegt genau im Rahmen der Vorgaben mit rechnerisch 11 Kindern pro Kurs und je zehn Unterrichtsstunden. Diese drei Schulen können nach eigenen Angaben dem bestehenden Förderbedarf gerecht werden. Schule 4 mit dem höchsten Bedarf kann die diesbezüglichen Vorgaben am wenigsten erfüllen. Mit 18 Kindern in einem einzigen zehnstündigen Kurs wird die vorgeschlagene Kursgröße überschritten und der Bedarf bei weitem nicht gedeckt. Nicht einmal hier – und übrigens an keiner der vier Schulen – konnte ein 15-stündiger Kurs angeboten werden. Die genauen Ursachen hierfür wurden nicht genannt, sind aber in den unzureichend zugeteilten Ressourcen zu vermuten.

Alle Schulen stellen ausgebildete Grundschullehrer für den Vorlaufkurs zur Verfügung, jedoch haben nur zwei von ihnen eine Ausbildung für den Unterricht im Fach Deutsch, die anderen unterrichten fachfremd. Auch um die Qualifikation für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ist es mäßig bestellt, die Aneignung spezifischen Wissens für die Tätigkeit in den Vorlaufkursen hängt vorwiegend von dem persönlichen Interesse und Engagement des Einzelnen ab. Des Weiteren ist die Personalplanung den einzelschulischen Restriktionen unterworfen und je nach Priorität der Sprachförderung an der Schule zum Teil wenig kontinuierlich. Gerade die Lehrer, die nur wenige Stunden für den Vorlauf zur Verfügung haben, erledigen diese Aufgabe eher nebenbei.

An allen vier Schulen wird in den Vorlaufkursen eine Förderung der sprachlichen und schulrelevanten Wissens- und Kompetenzbereiche angestrebt. Die methodische Umsetzung der spezifisch sprachlichen Förderung unterscheidet sich aber an den einzelnen Schulen erheblich. An zwei Schulen werden – durchaus im Einklang mit den Vorschlägen des Kultusministeriums – vorwiegend thematische Bausteine zur Erweiterung des nominalen und verbalen Wortschatzes und des Welt- bzw. Schulwissens aneinandergereiht. Der Erwerb alltagsbezogener sowie schulspezifischer Wissensbereiche und Fertigkeiten, der sogenann-

ten Vorläuferfähigkeiten, gewinnt nach meinem Eindruck in diesen Vorlaufkursen gegenüber den eher vagen Sprachförderzielen an Wichtigkeit. In der Vorschularbeit scheinen die Lehrer sich auf bekanntem Terrain zu bewegen und antizipieren Aufgaben und Ziele des Anfangsunterrichts.

Drei der vier Schulen fördern darüber hinaus ganz gezielt die Teilkompetenz der phonologischen Bewusstheit, deren Bedeutung als Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb offenbar nahezu überall bekannt ist. Grammatische Förderziele beschränken sich an drei der vier Schulen auf das Einüben der zielsprachlichen Verwendung von Artikeln, Flexionsendungen und Präpositionen sowie der unregelmäßigen Formen. Diesbezügliche Abweichungen von der Zielsprache werden nicht selten sogar explizit korrigiert. Der Erwerb der grammatischen Basisstrukturen und Grundregeln soll sich nach der Vorstellung einiger Lehrer offenbar anhand des zielsprachlichen Input ganz nebenbei vollziehen. LP4 setzt ihre Hoffnung auf das Nachsprechen oder Auswendiglernen von Liedern und Gedichten. Sie greift hier offensichtlich auf Theorien und Methoden zum kindlichen Zweitspracherwerb zurück, die sie in den Jahren der Beschulung der sogenannten „Gastarbeiterkinder“ aus der eigenen Praxis und Erfahrung generiert hat. Es liegt die Vermutung nahe, dass sie der Vorstellung anhängt, eine Sprache sei durch Imitation oder durch das Antrainieren zielsprachlicher Formen zu erwerben. Einzig LP3 kann sich dank ihrer hohen beruflichen Motivation, ihrer spezifischen Qualifikation im Unterrichtsfach Deutsch und durch die Verwendung eines linguistisch basierten Sprachförderkonzepts in gekonnter Kombination mit anderen aktuellen Fördermaterialien auf ein fundiertes, aktuelles Fachwissen über den Zweitspracherwerb stützen. Sie bietet konsequent einen variationsreichen Input an, bindet die Kinder gezielt in alltagsnahe Kommunikationssituationen ein und regt sie zum aktiven Gebrauchen und Erproben ihrer sprachlichen Mittel an. Sie weiß offensichtlich, dass der Spracherwerb ein eigenaktiver Prozess mit vielen Zwischenschritten auf dem Weg zur Zielsprache ist, für den das lernende Kind vor allem ausreichend Evidenz und keine Störungen durch explizite Korrekturen benötigt. Darüber hinaus gelingt es ihr, die übergeordnete Erweiterung der Sprachkompetenzen mit allen sonstigen Förderbereichen geschickt zu verknüpfen. Darüber, ob und wie sie den Erwerb der Grammatik gezielt überprüft und fördert, konnte ich allerdings wenige Erkenntnisse gewinnen.

Die Zusammenarbeit mit den Kindergärten ist an allen Schulen üblich. Die Abstimmungen betreffen allerdings unterschiedliche Themenbereiche. Während die einen Schulen bei der Auswahl der Kinder die Meinung der Erzieherinnen stark berücksichtigen, beschränken sich die Absprachen an anderen Schulen vornehmlich auf organisatorische Fragen oder die Besprechung sozialer Probleme einzelner Kinder. Eine Absprache von Förderinhalten zwischen Schule und Kindergarten findet in keinem Fall statt.

Alle Lehrkräfte betreiben auch Elternarbeit, allerdings in sehr unterschiedlichem Maß und mit verschiedenen Intentionen. Während sich die Kommunikation mit den Eltern an den

Schulen 1 und 2 auf die Information und Rollenzuweisung zu beschränken scheint, stehen die Lehrkräfte der Schule 3 und 4 den Eltern auch beratend zur Seite, um so den Übergang des Kindes und der Eltern zu begleiten und ihnen die Wichtigkeit der Unterstützung ihres Kindes zu verdeutlichen. LP4 bietet darüber hinaus auch Beratung und Hilfe in familiären Angelegenheiten an.

Bis hierher bleibt also festzuhalten, dass die Realisierung des Konzeptes Vorlaufkurs an allen vier Schulen im Rahmen der Vorgaben des HKM liegt. Dennoch sind die Rahmenbedingungen und Inhalte der Vorlaufkurse im Detail sehr unterschiedlich. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Differenzen Auswirkungen auf die Effektivität der Kurse haben, was im Einzelnen zu überprüfen wäre. Des Weiteren konnte ich feststellen, dass eine Einbindung der Vorlaufkurse in ein langfristiges Gesamtkonzept zur Förderung der Zweitsprachlerner nicht ansatzweise gegeben ist. Eine Abstimmung mit Fördermaßnahmen im Kindergarten oder in der Regelschule findet an keiner der besuchten Schulen statt. Als erheblicher Belastungsfaktor erweist sich darüber hinaus die institutionelle Positionierung der Vorlaufkurse an der Schwelle zwischen Kindergarten und Schule. Die Trägerschaft durch das Kultusministerium einerseits und die nicht bestehende Schulpflichtigkeit der Kinder und ihre damit verbundene Zugehörigkeit zum Vorschulbereich des Sozialministeriums andererseits erweisen sich als ein weithin unterschätztes, mehr als theoretisches Problem. Nicht nur die Lehrer sind gefordert, kontinuierlich über die Institutionsgrenze hinweg zu operieren und zu kommunizieren, auch die Eltern und Kinder müssen sich über die gesamte Förderzeit hinweg mit den unterschiedlichen Regeln, Lernformen, Arbeits- und Kommunikationsweisen sowie Anforderungen beider Institutionen auseinandersetzen. Die zum Teil auch darauf zurückzuführende unregelmäßige Teilnahme vieler Kinder an den Vorlaufkursen ist ein Symptom für die hier zugrundeliegende strukturelle Problematik.

Mehr als die Einhaltung der konzeptionellen Vorgaben ist für diese Arbeit von Interesse, inwieweit das Konzept der Vorlaufkurse und dessen Umsetzung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Zweitspracherwerb und zum Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule konform geht und welche Konsequenzen aus diesen vorliegenden Erkenntnissen für die Gestaltung vorschulischer Sprachförderung zu ziehen sind. Darauf möchte ich in der anschließenden Schlussdiskussion eingehen.

6 DISKUSSION UND AUSBLICK: SPRACHFÖRDERUNG IN HESSISCHEN VORLAUFKURSEN IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN LINGUISTISCHEN ANFORDERUNGEN UND BILDUNGSPOLITISCHEN ENTSCHEIDUNGEN – EIN ERFOLGSMODELL?

Der frühe Zweitspracherwerb zwischen 3 und 6 bis 10 Jahren ist nach heute vorliegenden Erkenntnissen ein eigenständiger Erwerbstyp mit charakteristischen Merkmalen. Insbesondere der Erwerb der Grammatik verändert seinen qualitativen Verlauf mit steigendem Erwerbsalter, wie ich in meinen Ausführungen gezeigt habe. Während er bei einem Erwerbsbeginn innerhalb des 3. bis 4. Lebensjahres – nicht zuletzt aufgrund der dann noch verfügbaren angeborenen Spracherwerbsmechanismen – analog zum L1-Erwerb, zügig und sehr robust verläuft, nimmt mit steigendem Erwerbsalter der Einfluss externer Faktoren zu, die zu einem variableren und störungsanfälligen Erwerbsprozess führen können. Diese Erkenntnisse stützen die These *Je früher desto besser*, insbesondere für den Erwerb der verschiedenen Satzstrukturen, morphosyntaktischen Regeln und der für die Besetzung der einzelnen syntaktischen Positionen erforderlichen lexikalischen Mittel. Andere Entwicklungsbereiche der Sprache, wie die Erweiterung des Wortschatzes, sind dem Altersfaktor nicht in dieser Form unterworfen. Mit einer Förderung der Zweitsprache erst kurz vor der Einschulung, wie in den Vorlaufkursen angeboten, wird folglich insbesondere für diejenigen Kinder wertvolle Erwerbszeit verschenkt, die diese grundlegenden Strukturen und Regeln des Deutschen noch nicht sicher erworben haben, obwohl sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Sie können im Alter von 5 Jahren – nach dem Abklingen der sensiblen Phase für den Zweitspracherwerb – ihre angeborenen Sprachlernmechanismen für den Erwerb der grammatischen Grundstrukturen nicht mehr vollständig nutzen und müssen auf andere, weniger erfolgversprechende Lernmechanismen zurückgreifen. Durch Einführung der Vorlaufkurse wurde die (schulische) Sprachförderung zwar erstmals der Einschulung vorgelagert, sie kommt aber vor dem Hintergrund dieser heutigen Kenntnisse über den frühen Zweitspracherwerb für viele Kinder mit Migrationshintergrund immer noch zu spät, wenn sie die erste und einzige systematische Sprachförderung nach dem mehr oder minder intensiven „Sprachbad“ des Kindergartens ist. Wurde der Erwerb der grammatischen Basiskompetenzen nicht bereits in den ersten Erwerbsjahren – also in der Regel ab Eintritt in den Kindergarten – unterstützt und überprüft, reichen die neunmonatigen Vorlaufkurse mit ihren begrenzten Wochenstunden voraussichtlich nicht aus, um in der Sprachentwicklung zu den gleichaltrigen deutschen Kindern annähernd aufzuschließen. Von Chancengleichheit kann dann keine Rede sein.

Neben dem biologischen Förderalter sind vor allem aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive der für die Vorlaufkurse gewählte Förderzeitpunkt vor dem Übergang in die Grundschule und die organisatorische Angliederung der Vorlaufkurse an das staatliche Bildungssystem kritisch zu hinterfragen. Sicherlich ist es unumstritten, dass verbesserte Sprachkom-

petenzen die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich erhöhen und eine Förderung vor Schuleintritt die Ausgangsbedingungen für den Schulbesuch verbessert. Die Selektion und Separierung dieser Kinder während des für die weitere Entwicklung bedeutsamen Übergangsprozesses führt jedoch zu einem gegenüber dem Regelfall veränderten Übergang für diese Kinder und ihre Eltern, dessen Folgen – vor allem angesichts der latent drohenden Zurückstellung vom Schulbesuch – nicht genau abzuschätzen sind. Insbesondere diejenigen Kinder, die nach dem Vorlaufkurs nochmals in eine schulvorbereitende Maßnahme, wie einen verpflichtenden Sprachkurs oder auch eine Vorklasse, verwiesen werden, dürfen somit erst nach zweijährigem Besuch der Schule den besonderen Moment des ersten Schultages, die rituelle Aufnahme in die echte erste Klasse erleben. Ob sie dieses Erlebnis dann noch als einen positiven, die Entwicklung stimulierenden Neuanfang empfinden, muss hier dahin gestellt bleiben. Unklar ist aus meiner Sicht des Weiteren, warum die vorschulische Sprachförderung von den Schulen, bzw. vom Kultusministerium angeboten werden soll, wenn die teilnehmenden Kinder nicht der Schulpflicht unterliegen. Sicherlich spielt hier die Möglichkeit der (kostengünstigen) Erfassung einer gesamten Alterskohorte durch das vorgezogene Schuleingangsverfahren eine Rolle. Bei einer Überprüfung und Förderung im Kindergarten würde aufgrund der Freiwilligkeit des Kindergartenbesuchs keine flächendeckende Überprüfung der Sprachkompetenzen erreicht. Gerade Kinder, die vor Schuleintritt nicht institutionell betreut und gefördert werden, würden so bis zur Einschulung nicht erfasst. Insofern bietet sich eine flächendeckende Sprachüberprüfung zeitlich gekoppelt an das Schuleingangsverfahren aus praktischen Gründen tatsächlich an. Problematisch ist an der Verknüpfung von Sprachstandsüberprüfung und Schulaufnahmeverfahren aus meiner Sicht jedoch, dass hier mehrere Überprüfungen gleichzeitig durchgeführt werden und die Merkmalkombination „Migrationshintergrund plus Defizite in der Zweitsprache“ leicht mit weiteren Differenzmerkmalen wie „verhaltensauffällig“, „sozial benachteiligt“, „mangelnde Schulfähigkeit“ und anderen Abweichungen verknüpft werden kann. Hier werden unterschiedlich vorhandenen Selektionsabsichten und Stigmatisierungen Tür und Tor geöffnet, wie ich am Fall der Schule 1 zeigen konnte. Die Etablierung der Maßnahme an der Strukturgrenze zwischen dem Elementarbereich und der Primarstufe des staatlichen Bildungssektors führt darüber hinaus zu einer ganzen Reihe von Problemen für alle Beteiligten, die Lehrer, Eltern, Kindergärten und Kinder. Die unklaren Zuständigkeiten, Pflichten und divergierenden Anforderungen erzeugen, wie ich zeigen konnte, zahlreiche Missverständnisse und Konflikte bei den Parteien, deren Bearbeitung und Eingrenzung den einzelnen Lehrern erhebliches Engagement abverlangt und die Effektivität der Maßnahme in Frage stellt. In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf die Elternarbeit hingewiesen, die die Lehrer in Abhängigkeit von den eigenen Einstellungen und Sichtweisen unterschiedlich wichtig nehmen und ausgestalten. Führt man sich jedoch vor Augen, dass zum einen die sozialen bzw. familiären Rahmenbedingungen erhebliche Auswirkungen auf den Erfolg des Zweitspracherwerbs ha-

ben und zum anderen die Eltern maßgeblich zu einem gelingenden Übergang des Kindes in die Grundschule beitragen müssen, sollte der Stellenwert ihrer Beratung und Unterstützung im Rahmen einer vorschulischen Sprachfördermaßnahme deutlich erhöht werden. Dazu gehört auch und vor allem, dass die Bedürfnisse und organisatorischen Möglichkeiten der Familien – insbesondere der sozial schwachen – in der Rahmengestaltung von Fördermaßnahmen ausreichend Berücksichtigung finden. Dies ist meines Erachtens bei den Vorlaufkursen in der jetzigen Form – zumindest wenn sie außerhalb des Kindergartens stattfinden – nicht der Fall.

Die angemessene Sprachstandsüberprüfung und Sprachförderung von fL2-fLernern erfordert darüber hinaus auf Seiten der Lehrkräfte ein spezifisches Wissen über diesen eigenständigen Erwerbstyp mit seinen charakteristischen Meilensteinen und Erwerbssequenzen sowie den möglichen Problembereichen. Erst dieses Wissen befähigt sie, den Kenntnisstand und -zuwachs der Kinder auf den verschiedenen Sprachebenen – auch unter Berücksichtigung individueller Variationen und lernersprachlicher Übergangsphänomene – adäquat zu beurteilen, und den individuellen Förderbedarf zu definieren. Nur auf dieser Basis kann den Kindern dann der erforderliche Input gezielt, konzentriert und am natürlichen Verlauf orientiert zur Verfügung gestellt werden. Die von mir beobachteten und interviewten Lehrer sind von diesem Kenntnisstand eher mehr als weniger weit entfernt. Dies liegt in einigen Fällen an der fehlenden Fachausbildung für den Deutschunterricht und der unzureichenden Fortbildung zum Thema DaZ, in anderen Fällen aber auch an den schulischen Rahmenbedingungen. Lehrkräfte, die nur vorübergehend oder mit wenigen Stunden in der DaZ-Förderung eingesetzt werden, haben selbst bei gutem Willen wenig Spielraum, sich in dieses spezifische Aufgabengebiet angemessen einzuarbeiten. Sie greifen deshalb für ihre Fördertätigkeit nicht selten auf Alltagsvorstellungen über den Spracherwerb zurück und verknüpfen diese mit einer allgemeinen Vorschulförderung, die sich auch in sprachlicher Hinsicht stark auf die Anforderungen der Schule bzw. des Anfangsunterrichts beschränkt. Erst wenn der professionelle Schwerpunkt in der DaZ-Förderung bzw. im Vorlaufunterricht liegt – was nur an Schulen mit hohem Migrantenanteil zu erwarten ist – sind die Lehrkräfte in der Lage, sich fundiert mit der Thematik auseinanderzusetzen. Doch auch dann bleibt es vor dem Hintergrund der vagen Vorgaben und Hilfestellungen des Kultusministeriums letztlich eine Frage des persönlichen Interesses und Engagements. Eine systematische Qualifikation findet nicht statt. Schon eine schulübergreifende Vernetzung der Vorlaufkurslehrer z. B. in Arbeitskreisen wäre aus meiner Sicht eine sinnvolle Hilfestellung für den Erfahrungs- und Materialaustausch, und würde auch von den für die vorliegende Studie interviewten Lehrer überwiegend begrüßt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt vorschulischer Sprachförderung ist die wünschenswerte inhaltliche und methodische Kontinuität der Maßnahmen des Kindergartens, der Vorlaufkurse und der Grundschule, für die ich in den vier besuchten Schulen keinen Anhaltspunkt finden

konnte. Hier besteht noch dringender Verbesserungsbedarf, auch wenn die bestehende Strukturgrenze zwischen Kindergarten und Schule sicherlich ein Hindernis bleibt. Dennoch wären z. B. Absprachen zwischen Kindergarten und Vorlaufkurs hinsichtlich der zu bearbeitenden Themenfelder denkbar und leicht umsetzbar. Würde die Wortschatzerweiterung in Kooperation mit dem Kindergarten gefördert werden, so bliebe in den Vorlaufkursstunden mehr Zeit für die gezielte Förderung der Grammatik und der übrigen Sprachbereiche – unter Rückgriff auf den im Kindergarten erarbeiteten bzw. gefestigten Wortschatz.

Doch welche Maßnahmen und Veränderungen könnten nun zur Lösung der aufgezeigten Probleme der Vorlaufkurse beitragen und ein effizienteres vorschulisches Sprachfördermodell für Kinder mit Migrationshintergrund schaffen? Aus meiner Sicht sind es vier Punkte, an denen eine Qualitätsoffensive ansetzen sollte.

Erstens ist die verbesserte Qualifikation der Lehrkräfte und Erzieherinnen auf dem Gebiet der Zweitsprachförderung zu nennen. Diese ist unabdingbare Voraussetzung für die Wirksamkeit aller weiteren Verbesserungen. Das heute verfügbare theoretische Wissen über den Zweitspracherwerb und die daraus resultierenden Folgerungen für die Sprachstandsdiagnostik und –förderung müssen durch Aus- und Fortbildungen sowie adäquate Testinstrumente und Fördermaterialien flächendeckend Eingang in die vorschulische Praxis finden.

Zweitens ist die oben bereits genannte und begründete, frühzeitige Förderung des Zweitspracherwerbs zu nennen, idealer Weise bereits ab Eintritt der Kinder in den Kindergarten. Mit differenzierten Diagnoseinstrumenten sollte die sprachliche Entwicklung der Kinder während der Kindergartenjahre regelmäßig überprüft und das Erreichen der grammatischen Meilensteine gesichert werden. Durch diese frühzeitige Unterstützung des L2-Erwerbs ließe sich die Zahl der förderbedürftigen Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung voraussichtlich deutlich reduzieren. Neben der oben genannten linguistischen Begründung spricht aus meiner Sicht noch ein weiteres Argument für eine möglichst frühe Förderung der hier geborenen Zweitsprachler. Vermittelt man nämlich den Kindern unmittelbar ab Eintritt in den Kindergarten die fundamentalen Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch, so können sie in der Folge in ihrer sprachlichen und auch kognitiven Entwicklung deutlich stärker von den pädagogischen Bildungs- und Erfahrungsangeboten der Einrichtung profitieren. Sie erhalten dadurch die Möglichkeit, vor dem Schulübergang bereits an komplexere, auch satzübergreifende Sprachstrukturen und dekontextualisierte Sprachverwendungen herangeführt zu werden, die für den Schulerfolg so wichtig sind. Eine möglichst frühe Förderung kommt somit vor allem denjenigen Kindern zugute, die unter ungünstigen sozialen Bedingungen aufwachsen und auf die Anregungen und Lernangebote des Kindergartens dringend angewiesen sind.

Drittens ist es – aufgrund der in Deutschland zwischen Elementar- und Primarbereich bestehenden Strukturgrenze – nach meiner Ansicht nachdrücklich zu empfehlen, diejenigen Kinder, die trotz frühzeitiger Förderung noch ein Jahr vor der Einschulung Sprachförderbedarf

aufweisen, entweder ganz dem Kindergarten oder ganz der Schule zuzuordnen. Dies wäre zum einen durch intensive Sprachfördermaßnahmen im Rahmen eines für alle Kinder verpflichtenden letzten Kindergartenjahres möglich. Eine solche Lösung hätte den Vorteil, dass auch die Sprachstandsüberprüfung im Kindergarten – und damit losgelöst von der Schulfähigkeitsüberprüfung und Selektion – durchgeführt werden könnte und die Förderung inhaltlich auf den Erwerb der Zweitsprache konzentriert bliebe, ohne von schulischen Anforderungen und Aufgaben überlagert zu werden. Zudem könnten die Eltern bis zur Einschulung weiterhin von dem umfangreichen Betreuungsangebot der Kindergärten profitieren und die Kinder selbst verblieben in ihrer gewohnten Kindergartenumgebung im Kontakt mit monolingual deutschen Altersgenossen. Als Alternative zur Förderung im Kindergarten wäre zum anderen eine Sprachförderung in der Schule denkbar, die wie in den bisherigen Vorlaufkursen dem Besuch der ersten Klasse vorgelagert ist, dann aber mit der Schulpflicht verbunden sein sollte. Kinder, denen im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik Sprachförderbedarf bescheinigt wird, könnten analog zu den sogenannten „Kann-Kindern“ oder Eingangsstufen-Kindern vom ersten Unterrichtstag an vorzeitig schulpflichtig werden. Damit obläge es allerdings auch der Schule, die Kinder über den Rahmen der bisherigen Vorlaufkurse hinaus täglich den ganzen Vormittag über zu beschulen bzw. zu betreuen. So hätten sie ausreichend Zeit, sowohl Sprachförderung als auch Vorschularbeit zu betreiben. Dieses Modell, bei dem eine Separierung der Kinder mit Migrationshintergrund in Kauf genommen würde, wäre meiner Meinung nach vor allem für Schulen in Bezirken mit einem sehr hohen Migrantenanteil anzuraten, in denen die Kinder nicht-deutscher Herkunft im Kindergarten ohnehin wenig Kontakt zu monolingual deutschen Kindern haben und oftmals großen Förderbedarf in mehreren Bereichen aufweisen. Beide vorgeschlagenen Lösungen hätten gegenüber der jetzigen Gestaltung der Vorlaufkurse den Vorteil, dass Sprachförderung und Vorschularbeit ein Teil der verpflichtenden Primarbildung würden³⁶, ein eindeutiger und einmaliger Übergang zwischen Kindergarten und Schule gewährleistet wäre und die durch die Überschneidung der Zuständigkeiten von Kindergarten und Schule auftretenden Probleme und Unklarheiten für alle Beteiligten weitgehend behoben würden.

Als vierter und letzter Punkt ist aus meiner Sicht die Elternarbeit zu verbessern. Die frühzeitige Information und Beratung der Eltern über die Vorläuferfertigkeiten für einen erfolgreichen Schulbesuch und die Eigenheiten des deutschen Schulsystem ist ebenso wichtig wie eine klare Kommunikation der Anforderungen und Erwartungen der Schule an die Eltern und Kinder. Auch eine umfassende Beratung und Unterstützung der Eltern bei ihrem Übergang in die „Eltern-eines-Schulkindes-Rolle“ sollte ein selbstverständlicher Bestandteil der vorschuli-

³⁶ Dies ist in anderen Staaten bereits üblich. (vgl. GROTZ 2005, 52 ff.)

schen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund sein. Denn ohne Mitwirken der Eltern bleibt die Wirksamkeit aller Fördermaßnahmen begrenzt.³⁷

Ziel dieser Arbeit war es aufzuzeigen, dass linguistisches Fachwissen über den Zweitspracherwerb unabdingbare Voraussetzung für die Gestaltung und Durchführung vorschulische Sprachfördermaßnahmen ist, zugleich aber die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedürfnissen aller beteiligten Personen und Institutionen zur Effektivität dieser Maßnahmen beitragen. In meiner Studie über die Sprachförderpraxis in den hessischen Vorlaufkursen habe ich an vier Einzelfällen nachgewiesen, dass die Erkenntnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung zum frühen Zweitspracherwerb noch kaum Eingang in die pädagogische Praxis, Diagnostik und Methodik gefunden haben. Ob sich dieses Ergebnis auch auf breiterer Datenbasis und an anderen Sprachfördermaßnahmen bestätigen lässt, wäre noch zu untersuchen.

Am Schluss der Studie bleiben trotz meiner umfangreichen Untersuchungen und Überlegungen noch weitere Fragen zu den Vorlaufkursen offen. Da mich vor allem der Transfer des linguistischen Wissens über den frühen Zweitspracherwerb in die Praxis und die möglichen Effekte der organisatorischen Rahmenbedingungen auf die Wirksamkeit vorschulischer Fördermaßnahmen interessiert haben, mussten viele andere Perspektiven auf dieses spezielle Förderangebot unberücksichtigt bleiben. Hier sind vor allem die Sichtweisen der Eltern und der Kinder zu nennen. Wie betrachten sie die angebotene Fördermaßnahme, als ein Angebot oder eine Hürde auf dem Weg zur Einschulung? Wie erleben und bewältigen sie den täglichen Übergang zwischen den zwei Institutionen Kindergarten und Schule? Welche sozialen Beziehungen und welche Sichtweisen auf die Schule entwickeln sie im Vorlaufkurs? Sind nachhaltige positive Effekte der Förderung in den Vorlaufkursen auf die sprachlichen und schulischen Leistungen der Kinder nachweisbar? Ausklammern musste ich leider auch die Sichtweise der Kindergärten auf die Vorlaufkurse. Auch hier bleiben Fragen offen hinsichtlich der eigenen Sprachförderangebote und der Anschlussfähigkeit der Förderansätze, aber ebenso in Bezug auf die organisatorischen Probleme z. B. die Fehlzeiten der Kinder und die Zusammenarbeit mit den Schulen.

³⁷ Diese Erkenntnis setzt sich in der Förderarbeit zunehmend durch und führt zu innovativen Ansätzen wie z. B. dem jüngst ausgeschriebenen Diesterweg-Stipendium, das gezielt die Familien von leistungsfähigen Kindern mit Migrationshintergrund unterstützt, um ihren erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe zu unterstützen (vgl. RIEBSAMEN 2008, 57).

7 LITERATUR

- AGUADO, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Heft 37, September 2002. Frankfurt am Main, S. 27 – 49
- AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2007a): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau
- AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2007b): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau
- AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau
- ALBERT, Ruth/ ANSTATT, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen
- APELTAUER, Ernst (Hrsg.) (2005): Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 38/ 39. Flensburg
- APELTAUER, Ernst (2006): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 42/43. Flensburg
- AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden
- BAUSCH, Volker/ Hessisches Kultusministerium Referat II.7 (2008): Intensiv Deutsch lernen – Das hessische Gesamtsprachförderkonzept – eine Bestandsaufnahme. Vortrag im Rahmen des 1. Hessischen Fachkongresses für Deutsch als Zweitsprache am 23.8.08 in Frankfurt am Main
http://www.download.bildung.hessen.de/lakk/hkm/deutsch_als_zweitsprache/Download-Bereich/Bausch/PraesentationGesamtsprachfoerderkonzept.pdf (zuletzt aufgerufen am 3. 9. 2008)
- BEELMANN, Wolfgang (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Hamburg
- BENDER-SZYMANSKI, Dorothea (2006): Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 207 – 227
- BREDEL, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: EHLICH, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF, Berlin, S. 78 – 119
- BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache, Band 1 und 2. Paderborn

- BUßMANN, Hadumod (Hrsg.)(2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart
- CAROLL, Susanne E. (1995): The irrelevance of verbal feedback to language learning. In: EUBANK, Lynn/ SELINKER, Larry/ SHARWOOD SMITH, Michael (Hrsg.): The current state of interlanguage: studies in honor of William E. Rutherford. Amsterdam, Philadelphia, S. 73 – 88
- CRAIN, Stephen/THORNTON, Rosalind (1998): Investigations in Universal Grammar. A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics. Cambridge, London
- DIEHL, Erika/CHRISTEN, Helen/LEUENBERGER, Sandra/PELVAT, Isabell/STUDER Thérèse (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen
- DIMROTH, Christine (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen, S. 115 – 138
- DITTMANN, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München
- DUDEN (Hrsg.) (2001): Das Fremdwörterbuch, Band 5. Mannheim
- DUDEN (Hrsg.) (2005): Die Grammatik, Band 4. Mannheim
- EHlich, Konrad et al. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF, Berlin
- EHlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund - Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: EHlich, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF, Berlin, S. 11 – 75
- FLICK, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München
- FRIED, Lilian (2004): Expertise zur Sprachstandserhebung für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. DJI München
- FRITZENSCHAFT, Agnes/GAWLITZEK-MAIWALD, Ira/TRACY, Rosemarie/WINKLER, Susanne (1990): Wege zur komplexen Syntax. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 9, S. 52 – 134
- GOGOLIN, Ingrid (2006): Chancen und Risiken nach PISA – Über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 33 – 50

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2002): Anforderung an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase“. Berlin www.erzwiss.uni.hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html (zuletzt aufgerufen am 15. 12. 03)

GOMOLLA, Mechthild/RADTKE, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen

GRAF, Ulrike/MOSER OPITZ, Elisabeth (Hrsg.) (2007): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler

GREWENDORF, Günther/HAMM, Fritz/STERNEFELD, Wolfgang (1989): Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. Frankfurt am Main

GRIEBEL, Wilfried (2004a): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: SCHUHMACHER, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn S. 25 – 45

GRIEBEL, Wilfried (2004b): Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem als Herausforderung für die Familienbildung. Vortrag im Rahmen der Fachtagung "Familienbildung an der Schnittstelle zu Kindertagesstätten und Schulen? Herausforderungen für die Zukunft" der Arbeitsgemeinschaft Hessischer Familienbildungsstätten am 11.11.2004 in Frankfurt/Main
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienbildung/s_1600.html (zuletzt aufgerufen am 10. 3. 2007)

GRIESSHABER, Wilhelm (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktionalpragmatische Fundierung der Profilanalyse. Onlineversion unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (zuletzt aufgerufen am 18. 9. 2008)

GRIMM, Hannelore (Hrsg.) (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

GROTZ, Tanja (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg

HABERZETTL, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen

HABERZETTL, Stefanie (2007): Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 203 – 220

HACKER, Hartmut (2001): Übergänge. In: EINSIEDLER, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 243 – 253

HKM/ HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2002): Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen. Eine Handreichung für Grundschulen. Wiesbaden

Online-version: www.kultusministerium.hessen.de (Menüpunkt: Presse/Publicationen)

HKM/ HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2003): Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache vom 09. April 2003. Gült. Verz. Nr. 7200. Wiesbaden www.bildungsserver.de/zeigenhtml?seite=3287 (zuletzt aufgerufen am 23. 1. 08)

HKM/ HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2007): Hessische Vorlaufkurse zur Deutsch-Frühförderung auf Erfolgskurs. Pressemitteilung vom 06.02.2007, Wiesbaden
<http://bildungsklick.de/pm/51166/hessische-vorlaufkurse-zur-deutsch-fruehfoerderung-in-grundschulen-auf-erfolgskurs/> (zuletzt aufgerufen am 20. 06. 08)

HKM/ HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2008): Kultusministerin zieht aktuelle Zwischenbilanz der Vorlaufkurse für Kinder mit Migrationshintergrund „Ideale Verbindung von Sprachförderung und Prävention“. Pressemitteilung vom 1.01.2008, Wiesbaden <http://bildungsklick.de/pm/57758/kultusministerin-zieht-aktuelle-zwischenbilanz-der-vorlaufkurse-fuer-kinder-mit-migrationshintergrund/> (zuletzt aufgerufen am 20. 06. 08)

JAMPERT, Karin/ BEST, Petra/ GUADATIELLO, Angela/ HOLLER, Doris/ ZEHNBAUER, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Weimar, Berlin

JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg

JEUK, Stefan (2006): Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Didaktik Deutsch 20/ 2006. Baltmannsweiler, S. 52 – 69

JEUK, Stefan (2007): Einschätzung des Sprachstands bei mehrsprachigen Kindern. In: GRAF, Ulrike/MOSER OPITZ, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler, S. 105 – 116

KALTENBACHER, Erika/KLAGES, Hana (2007a): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 80 – 97

KALTENBACHER, Erika/KLAGES, Hana (2007b): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau, S. 135 – 150

KAMMERMAYER, Gisela (1999): Sind Schulfähigkeit und Schuleingangsdagnostik bei einer Reform des Schulanfangs unnötig? In: Brügelmann, Hans/Fölling-Albers, Maria/RICHTER Sigrun/SPECK-HAMDAN, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule – Sonderband 60. Seelze/Velber, S. 30 – 34

- KANY, Werner, SCHÖLER, Hermann (2007): FOKUS: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin, Düsseldorf, Mannheim
- KLANN-DELIUS, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar
- KELLER, J./ LEUNINGER, H. (2004): Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Tübingen
- KLEIN, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle. S. 537 – 570
- KNAPP, Werner/VOMHOF, Beate/GASTEIGER KLICPERA, Barbara/KUCHARZ, Diemut (2007): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Vorschulprojektes. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 98 – 114
- KNAPP, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule, 31, 1999 Heft 5, S. 30 – 33
- KRACHT, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster, New York, München, Berlin.
- KRACHT, Annette (2003): Sprachliche Normen und Zielsetzungen von Sprachstandserhebungen – einige kritische Anmerkungen. In: BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation einer Fachtagung vom 7. März 2003 in Berlin. Berlin, S. 37 – 43
- KROFFKE, Solveig/ROTHWEILER, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: VLIEGEN, Maurice (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb, Frankfurt am Main, S. 145 – 154
- KUYUMCU, Reyhan (2005): Metasprachliche Entwicklung bei zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulalter. In: APELTAUER, Ernst (Hrsg.): Möglichkeiten zur Bestimmung von Sprachentwicklungstendenzen. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Heft 38/ 39. Flensburg, S. 28 – 43
- LEIST, Anja (2003): Sprachförderung im Elementarbereich. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Band 2. Paderborn, S. 673 – 683
- LANZA (1992): Can bilingual two-years-olds code-switch?. In: Journal of Child Language 19, S. 633 – 656
- LONG, Michael H./ROBINSON, Peter (1998): Focus on Form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, Catherine/ WILLIAMS, Jessica (1998): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge, S. 15 – 41

- LUCHTENBERG, Sigrid (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screeningmodell für Schulanfänger. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, S. 74 – 89
- LUCHTENBERG, Sigrid (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER, Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Band 1. Paderborn, S. 121 – 132
- MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel
- MEIBAUER, Jörg et al. (2007): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar
- MEISEL, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen, S. 93 – 113
- MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, S. 481 – 491
- MÜLLER, Natascha/CANTONE, Katja/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin (2001): Das mehrsprachige Kind: Italienisch – Deutsch. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B, Nr. 16/2001, Sonderforschungsbereich 538, Universität Hamburg
- MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin/CANTONE, Katja (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. 2. Auflage. Tübingen
- NIESEL, Renate (2004): Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: SCHUHMACHER, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn, S. 89 – 101
- OHM, Udo (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: EßER, Ruth/KRUMM, Hans-Jürgen: Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, S. 24 – 33
- OTTO, Jeanette (2003): Wie Hessen ausländische Kinder auf die Schule vorbereitet. In: Die Zeit, 10. 04. 2003, Nr.16, o. S. <http://www.zeit.de/2003/16/C-lglu-Migranten?page=all> (zuletzt aufgerufen am 20. 6. 08)
- PENNER, Zvi/TRACY, Rosemarie/WYMAN, Karin (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. In: MEIBAUER, Jörg/ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel, S. 229 – 251
- PIENEMANN, Manfred (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Heft 37, September 2002. Frankfurt am Main, S. 3 – 26

REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim (2002) in Zusammenarbeit mit DIRIM, Inci/JORGENSEN, Jens Norman/LIST, Gudula/LIST, Günther/NEUMANN, Ursula/SIEBERT-OTT, Gesa/STEINMÜLLER, Ulrich/TEUNISSEN, Frans/VALLEN, Ton/WURNIG, Vera: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg.

REICH, Hans H. (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: BREDEL, Ursula/GÜNTHER Hartmut/KLOTZ, Peter/OSSNER, Jakob/SIEBERT-OTT, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Band 2. Paderborn, S. 914 – 923

REICH, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: EHLICH, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BMBF, Berlin, S.121 – 169

RICHTER, Sigrun (1999): „Schulfähigkeit des Kindes“ oder „Kindfähigkeit der Schule“? In: Brügelmann, Hans/Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/ Velber, S. 7 – 29.

RIEBSAMEN, Hans (2008): „Eltern sind für den Schulerfolg am allerwichtigsten“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 20.3.2008, Ausgabe Nr. 68, S. 57

RÖSCH, Heidi (2003): Mehr Sprache(n) im Kindergarten und Grundschule. In: BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation einer Fachtagung vom 7. März 2003 in Berlin. Berlin, S. 57 – 67

ROTHWEILER, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: LIÉO, C. (ed.): Interfaces in Multilingualism, amsterdam, S. 91 – 113

ROTHWEILER, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: STEINBACH et al.: Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart, Weimar, S. 103 – 135

SCHORCH, Günther (1998): Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn

SCHULZ, Petra (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: GRAF, U./MOSER OPITZ, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler, S. 67 – 86

SCHULZ, Petra/TRACY, Rosemarie/WENZEL, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnose – Verläufe – Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau, S. 17 - 41

SIEBERT-OTT, Gesa (2001): Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen

- SIEBERT-OTT, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.) (2006): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden, S. 145 - 161
- STECHOW, Arnim von/ STERNEFELD, Wolfgang (1988): Bausteine syntaktischen Wissens. Opladen
- STEINBACH, Markus/ALBERT, Ruth/GIRNTH, Heiko/HOHENBERGER, Annette/KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina/MEIBAUER, Jörg/ROTHWEILER, Monika/SCHWARZ-FRISEL, Monika (2007): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart, Weimar
- SZAGUN, Gisela (2000): Sprachentwicklung beim Kind, Weinheim, Basel, Berlin
- THOMA, Dieter/TRACY, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S. 58 – 79
- TRACY, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: ROTHWEILER, Monika (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Berichte 3/1990, Opladen, S. 22 – 49
- TRACY, Rosemarie (1991): Sprachliche Strukturentwicklung: linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen
- TRACY, Rosemarie (2002): Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim
- TRACY, Rosemarie (2004): Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit der Universität Mannheim
- TRACY, Rosemarie (2005): Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. In: GULDIMANN, Titus/HAUSER, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster, S. 59 – 75
- TRACY, Rosemarie (2007a): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen
- TRACY, Rosemarie (2007b): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: ANSTATT, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen, S. 69 – 92
- TRACY, Rosemarie/ GAWLITZEK-MAIWALD, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: GRIMM (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Serie III: Sprache. Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 495 – 535
- WALPER, Sabine/ROOS, S. (2001): Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In: FAUST-SIEL, G./SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege – Mehr Flexibilität im Bildungswesen (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 111). Frankfurt/ Main, S. 30 – 52

WEGENER, Heide (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: HANDWERKER, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik. Tübingen, S. 1 – 24

WEGENER, Heide (Hrsg.) (1998): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen

ZICKGRAF, Arnd (2004): Keine Schultüte ohne Deutschstunden, Teil 2; Vorschulische Sprachförderung – ein Überblick über Deutschförderkurse in den Ländern, o. S.

Online-version: <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=360> (zuletzt aufgerufen am 16. 9. 2008)

ZIRFAS, Jörg (2004): Die Inszenierung einer schulischen Familie. Zur Einschulung einer reformpädagogischen Grundschule. In: Wulf, C. et al. (Hrsg.): Bildung im Ritual. Wiesbaden S. 23 – 67