



Erstsprachförderung im Frühbereich

Studien zeigen die Bedeutung der Herkunftssprache für die allgemeine Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund. Trotzdem bezieht sich der Sprachförderdiskurs in der Deutschschweiz immer noch vorwiegend auf die Zweitsprache Deutsch. Von Judith Häusermann

Seit der Publikation der Pisa-Ergebnisse 2002 sind die Sprachkompetenzen im Deutschen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Gegenstand vieler Diskussionen. Der Grund: «Pisa hat aufgezeigt, dass die Lesekompetenzen von Migrantenkindern am Ende der obligatorischen Schulbildung in kaum einem anderen Land so schlecht ausgebildet sind wie in der Schweiz» (BFS u. EDK 2002 nach Moser et al. 2008, 5). Zwar haben sich die Leseleistungen der Jugendlichen im Verlauf der vergangenen Jahre verbessert, wie die Pisa-Ergebnisse von vergangem Jahr zeigen. Trotzdem wird von verschiedenen Seiten postuliert, Kinder mit Migrationshintergrund benötigten Unterstützung für ihren Deutscherwerb, und dies schon so früh wie möglich (Stamm 2011). Zurzeit wird also auch im Frühbereich meistens die Förderung des Zweitspracherwerbs diskutiert.

Seit drei bis vier Jahren beschäftigen sich jedoch einige Forschungsprojekte auch mit dem Nutzen der Erstsprachförderung. Von Seiten des Bundes bestehen bereits seit 1991 Empfehlungen, die Erstsprache bei fremdsprachigen Kindern aktiv in deren Förderung mit einzubeziehen. Während sich die Studien zur Erstsprachförderung vor allem auf Schul- und vereinzelt auf Kindergartenkinder beziehen, beziehen sich die Empfehlungen der Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK auch auf den Frühbereich (EDK 1991). In aktuellen Unterlagen schreibt die EDK, der aktuelle Forschungsstand zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachigen Kindern weise nach, «dass sich gute Kompetenzen in der Erstsprache positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken.» (EDK 2011). Die Förderung der Erstsprache wird also als weitere Möglichkeit zur Unterstützung des Deutscherwerbs gesehen.

Konkrete Massnahmen zur Erstsprachförderung wurden bisher insbesondere für Kinder im Schulalter etabliert und evaluiert. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, Ziele, Inhalte und Vorgehen in der Erstsprachförderung im Frühbereich auf dem Hintergrund von Theorien zum Mehrspracherwerb sowie Ergebnissen von aktuellen Studien zur Erstsprachförderung aufzuzeigen.

Der frühe Erst- und Zweitspracherwerb

Damit Erst- von Zweitsprachförderung überhaupt unterschieden werden kann, müssen diese zwei Formen des Spracherwerbs zuerst diskutiert werden.

Ein zentrales Kriterium zur Unterscheidung ist der Zeitpunkt, zu welchem ein Kind mit einer zweiten Sprache in Kontakt kommt. Geschieht dies zwischen null und

vier Jahren, spricht man entweder von einem simultanen oder frühen sequentiellen Zweitspracherwerb. Die genaue Abgrenzung ist umstritten, da der Umfang und die Art des Zweitsprachkontaktes nicht genau definiert sind. Auch Kinder, die noch nicht ausserfamiliär betreut werden, haben in ihrem Alltag Kontakt zur Umgebungssprache. Der Übergang zwischen den zwei Formen ist also sicher fließend. Bei einem frühen sequentiellen, also nachfolgenden, Zweitspracherwerb, ist der Erstspracherwerb beim Einsetzen des Zweitspracherwerbs in den Grundzügen abgeschlossen (Rothweiler 2007; Tracy 2008).

Ein zweites Kriterium ist die Hirnentwicklung und die dadurch je nach Alter des Kindes unterschiedliche Sprachverarbeitung. Bis zum Alter von etwa drei bis vier Jahren verarbeiten Kinder Sprache intuitiv, das heisst unbewusst und ganzheitlich. Bildgebende Verfahren zeigen, dass bei kleinen Kindern jeweils sowohl Hirnareale auf der rechten wie auch auf der linken Seite involviert sind. Die Kinder können zu diesem Zeitpunkt noch nicht über Sprache nachdenken oder bewusst mit Sprachstrukturen umgehen (zum Beispiel im Sinne von zu Reimen klatschen, Reime heraushören etc.). Diese frühe phonologische Bewusstheit setzt im Alter zwischen drei bis vier Jahren ein und verändert sich nochmals, wenn die Kinder etwa sechsjährig sind. Ab dann gelingt es immer mehr, Sprache explizit wahrzunehmen und beispielsweise Anlaute von Wörtern zu bestimmen. Interessant ist, dass früh Zweitspracherwerbende beide Sprachen im selben neuronalen Netzwerk aufbauen und verarbeiten, während bei späterem Zweitspracherwerb unterschiedliche Netzwerke pro Sprache gebildet werden (Nitsch 2007). Kinder im Frühbereich zeigen also alle einen simultanen oder frühen sequentiellen Zweitspracherwerb. Die dritte Form, der sequentielle Zweitspracherwerb, beginnt ab einem Erwerbssalter von etwa sechs Jahren (siehe Tabelle).

Verschiedene Sprachniveaus im Entwicklungsverlauf

Diese altersbedingten Unterschiede in der Sprachverarbeitung spiegeln sich in verschiedenen Sprachniveaus wider. Damit ein Kind gut Lesen kann, muss es über andere sprachliche Kompetenzen verfügen als für das Führen eines Alltagsgesprächs. Auf diesen Unterschied wird in der Erst- und Zweitsprachförderung immer zurückgegriffen.

Ausgehend von Forschungsarbeiten Cummins (1984) nimmt man heute an, dass Kinder zwei unterschiedliche Phasen in ihrer Sprachentwicklung durchlaufen. Während sie bis etwa zum Alter von sieben Jahren sogenannte BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) erwerben, entwickelt sich darauf aufbauend im Verlauf der Schuljahre die CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Der Unterschied zwischen den zwei sprachlichen Niveaus zeigt sich vor allem in der Komplexität der sprachlichen Äusserungen, welche ein Kind verstehen kann. Während die Bedeutung von sprachlichen Äusserungen auf dem BICS-Niveau zu einem gewissen Teil auch über den Kontext, soziale und kulturelle Erfahrungen sowie die Intonation oder Mimik und Gestik erfasst werden kann, stützt sich das Verstehen auf CALP-Niveau ausschliesslich auf sprachliche Informationen. Dadurch wird beispielsweise ein gutes Verständnis von komplexeren grammatikalischen Strukturen unumgänglich: um die Sätze «Dem Opa bringt Andreas einen Apfel» beziehungsweise «Der Opa bringt Andreas einen Apfel» richtig zu verstehen, muss das Kind über morphologisches Regelwissen verfügen, damit es die Artikel «dem» beziehungsweise «der» und damit den Inhalt des ganzen Satzes richtig interpretieren kann (Mayer 2010, 14).

Auf zweisprachig aufwachsende Kinder bezogen heisst dies, dass die Kinder bei Schuleintritt in ihrer Erstsprache über ausgereifte BICS-Kompetenzen verfügen, auf welchen sich, wenn sie das entsprechende Angebot in ihrer Erstsprache erhalten, CALP-Fähigkeiten entwickeln werden. Hier setzt denn auch die zurzeit meistverbreitete Form von Erstsprachförderung, die HSK-Kurse in der Schule, an.

Bezogen auf ihre Zweitsprache Deutsch werden zweitspracherwerbende Kinder bei Schuleintritt über unterschiedliche Kompetenzen – je nachdem, wie lange und wie intensiv sie bisher mit dem Deutschen in Kontakt gekommen sind. Für die Ausbildung der Alltagssprache (BICS) benötigt ein zweitspracherwerbendes Kind ein bis zwei Jahre, je nach Motivation, Sprachvermögen und Kontaktmöglichkeiten. Für die Erreichung der Bildungssprache (CALP) – also Lesen und Schreiben können, Sprache als Mittel zur Abstraktion, für Begriffsdiskussionen verwenden können – benötigt es fünf bis sieben Jahre (Tracy 2008). Für die Beurteilung der Sprachleistungen von Kindern mit Zweit-

sprache Deutsch ist die Kontaktdauer also ein wichtiges Kriterium. Gleichzeitig garantieren gute mündliche Zweitsprachkompetenzen auf dem BICS-Niveau noch nicht, dass auch sprachliche komplexe Anforderungen, wie sie in der Schule gestellt werden, bewältigt werden können: «Migrantinnen und Migranten lernen meist mehr oder weniger erfolgreich, sich kommunikativ im Alltag durchzuschlagen. Diese Fertigkeit nützt ihnen aber in der Schule nur wenig, weil in der Schule ganz zentral die CALP im Vordergrund stehen: Lesen und Schreiben können, Bedeutungen bewusst unterscheiden, Rechtschreibung verstehen, Wortarten bestimmen: All dies sind Kompetenzen, die im alltäglichen Sprachgebrauch kaum gebraucht werden, die aber für den Schulerfolg unabdingbar sind» (Bertschi-Kaufmann et al. 2006, 37).

Bei Kindern, welche hier geboren sind und spätestens im Kindergarten intensiv mit Deutsch in Kontakt gekommen sind, sollten aber, aufgrund der genannten Zeitfenster, die Voraussetzungen für eine gute Schulkarriere gegeben sein. Vorausgesetzt, es konnten bis zu Beginn des Zweitspracherwerbs gute Erstsprachkenntnisse aufgebaut werden. Dies zeigen die Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb.

Der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache

Die wohl bekannteste Hypothese, welche einen Zusammenhang zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb annimmt, ist die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1984). «Diese Hypothese besagt, dass die Entwicklung in der Erstsprache einen Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache hat. (...) Je besser die Kompetenzen in der Erstsprache ausgebildet seien, desto Erfolg versprechender auch der Zweitspracherwerb.» (Bertschi-Kaufmann et al. 2006, 36). Diese Hypothese wird zwar teilweise auch kritisiert (zum Beispiel Edelsky et al. 1993, Martin-Jones und Romaine 1986), gilt aber auch als mehrfach bestätigt und damit als Grundlage zur Begründung für Erstsprachförderung. So gehen auch Moser et al. (2008, 5) in ihrer Studie (siehe unten) aufgrund verschiedener Studien davon aus, dass das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache eine notwendige Bedingung ist.

Eine zweite Hypothese, die Schwellenhypothese, welche eine Verfeinerung der Interdependenz-Hypothese ist, konnte hingegen empirisch nicht bestätigt werden. Sie besagt, dass es ein Mindestmass an Sprachkompetenzen in der Erstsprache brauche, damit Zweitspracherwerbende von der positiven kognitiven Wirkung der Mehrsprachigkeit profitieren könnten. Sonst müsse mit einem Semilingualismus gerechnet werden, mit negativen Folgen für das Denken – zum

Formen des Zweitspracherwerbs

(angelehnt an Tracy 2008)

Alter bei Erwerbsbeginn	Form (Lernstrategien)
bis 3 oder 4 Jahre	Simultaner Zweitspracherwerb (implizit, natürlich)
4 – 6 Jahre	Früher sequentieller Zweitspracherwerb (v.a. implizit und natürlich)
6 – 12 Jahre	Sequentieller Zweitspracherwerb (auch explizit, gesteuert)
Erwachsenenalter	Sequentieller Zweitspracherwerb oder Fremdspracherwerb (auch explizit, gesteuert)

Beispiel der Unfähigkeit, feine semantische Unterschiede zu erkennen oder analytisch zu denken (Bertschi-Kaufmann et al. 2006, 36).

Die dritte wichtige Hypothese zum Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache ist die Transferhypothese. Sie postuliert, dass «die Wahrnehmung und Interpretation der Strukturen der zu erlernenden Zweitsprache (auch) im Lichte des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens in der Erstsprache

«Das Prestige der Erstsprache im Aufnahmeland hat einen Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache der Kinder.»

geschieht: Das, was der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt von seiner Erstsprache weiss, wirkt sich auf das aus, was er zu dieser Zeit von der Zweitsprache weiss oder zu wissen glaubt» (Schroeder; Stölting 2005, 62). Dies bedeutet, dass Kinder beim Erlernen einer Zweitsprache ihr Vorwissen aus der Erstsprache nutzen. Vieles läuft zwar ähnlich wie beim Erstspracherwerb, aber «das Kind fängt nicht von vorne an, es durchläuft nicht alle Stadien noch einmal; es benutzt vielmehr sein Vorwissen und seine Vorerfahrungen, um sich in der neuen Sprache orientieren und um kommunizieren zu können» (Ulich 2005, 16). Anders gesagt: Die Kinder müssen in ihrer Erstsprache die Grundlage für einen gelingenden Spracherwerb verfügen: sie müssen die repräsentative und kommunikative Funktion ihrer Erstsprache entdeckt haben. Nur so können sie einen erfolgreichen Zweitspracherwerb durchlaufen (Zollinger 2003, 229).

In der deutschsprachigen Literatur zu Mehrsprachigkeit wird meistens von der Transferhypothese ausgegangen (siehe bspw. auch Meisel 2003 oder Jampert 2002). In der Studie von Caprez-Krompæk (2010) (siehe unten) scheint sie sich zu bestätigen.

Soziolinguistische Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Nebst der Erstsprache gibt es verschiedene soziolinguistische Faktoren, welche den Deutschwerb der Kinder mit Migrationshintergrund «von aussen» beeinflussen.

Insbesondere der Familie, ihrer Situation im Emigrationsland und ihrem Umgang mit der Mehrsprachigkeit fällt eine wichtige Rolle zu. Dies hat sich beispielsweise auch in einer eigenen Forschungsarbeit (Häusermann

2009) bestätigt, in der der Zusammenhang zwischen den Deutschkenntnissen der Eltern beziehungsweise Deutschkursbesuchen der Eltern und den Fortschritten im Deutschen von Spielgruppenkindern untersucht wurde. Es wurde deutlich, dass vor allem Kinder, deren Mütter – nach eigenen Angaben – gut deutsch sprechen und die einen Deutschkurs besucht haben, schnelle Fortschritte innerhalb eines halben Jahres machten.

Nicht nur die Einstellung gegenüber der Zweitsprache ist für den Spracherwerb der Kinder wichtig. Auch der soziale Nutzen einer Sprache sowie ihre Bedeutung für die Identitätsbildung innerhalb einer Gruppe beeinflusst den Umgang mit der Erstsprache. Das Prestige beziehungsweise das Stigma der Erstsprache im Aufnahmeland sowie die Funktion der Sprache innerhalb einer Gruppe hat einen Einfluss auf die Zweitsprachentwicklung der Kinder (Gugenberger 2003, 50). Hat die Erstsprache im Emigrationsland eine positive Besetzung, so kann dies die Loyalität der Migranten und Migrantinnen zu ihrer Erstsprache begünstigen. Im Gegensatz dazu kann eine negative Einstellung jedoch die Bereitschaft zur Aufgabe der Erstsprache begünstigen. Zudem kann die Erstsprache nur noch in der Familie oder auch im weiteren sozialen Umfeld gesprochen werden. Ihre Funktion kann sich also im Alltag auf unterschiedlich viele soziale Kreise beziehen (Gugenberger 2003, 51).

Angebote

Zurzeit gibt es gemäss Bertschi-Kaufmann et al. (2006) insbesondere drei gängige Angebote der Erstsprachförderung: den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Unterricht), bilinguale Modelle und begleitende Massnahmen:

Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Unterricht)

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich definiert das Ziel des HSK-Unterrichts folgendermassen: «Im HSK-Unterricht erweitern Kinder und Jugendliche die Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache und -kultur. Sie setzen sich mit ihrer Lebenssituation auseinander und werden durch den Unterricht in ihrer sprachlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung unterstützt» (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011, S. 4). Der HSK-Unterricht wird entweder direkt von den verschiedenen Ländern organisiert und finanziert oder von Migrant*innenvereinen angeboten. Der Besuch ist freiwillig. Die Schulen sind verpflichtet, Räumlichkeiten und Material zur Verfügung zu stellen. Der Unterricht wird meistens vom zweiten bis zum achten Schuljahr angeboten, die Klassen sind gemischt. Er findet in der Regel an freien Halbtagen oder Randstunden, zwischen zwei

bis vier Stunden pro Woche statt. Die Note aus dem HSK-Unterricht wird im regulären Zeugnis eingetragen. Die Eltern müssen gewisse Geldbeiträge leisten.

Im Kanton Zürich gibt es insgesamt 20 anerkannte HSK-Träger: Griechisch, Slowenisch, Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Türkisch, Portugiesisch, Ungarisch, Serbisch, Albanisch, Koreanisch, Bulgarisch, Portugiesisch (Brasilianisch), Chinesisch, Russisch, Finnisch, Schwedisch, Kurdisch (Sorani), Spanisch (Lateinamerika).

Bilinguale Modelle

Bilinguale Schulungsmodelle haben zum Ziel, zwei Sprachen als Unterrichtssprachen mit einzubeziehen. Ein in Regelklassen integrierter HSK-Unterricht würde beispielsweise eine solche Form darstellen.

Insbesondere in der Stadt Basel werden zurzeit verschiedene Modelle von integrierter Herkunftssprachenförderung an Schulen praktiziert. Im Projekt *Randevu* beispielsweise, welches 2007 entstand, führen Lehrpersonen der bestehenden HSK-Angebote im Teamteaching mit Lehrpersonen der öffentlichen Schule in jeweils einer Schulklasse eine gemeinsam geplante Unterrichtseinheit durch, welche die Kinder für eigene und fremde Sprachen sensibilisiert und sie zu «Sprachforschung» motiviert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Ansätzen von ELBE (Eveil aux langues – Language Awareness – Begegnung mit Sprachen). Während drei bis acht Lektionen pro Klasse wird eine vielfältige ELBE-Themenauswahl bearbeitet (unter anderem Mathematik, Satzbau-Grammatik, Kunst usw.). Die freiwillig am Projekt *Randevu* teilnehmenden Lehrpersonen erhalten je drei Stunden Weiterbildung sowie die Gelegenheit zum gegenseitigen Hospitieren (Bollhalder 2010).

Bertschi-Kaufmann et al. (2006) geben allerdings zu bedenken, dass zweisprachiger Unterricht kaum für alle Gruppen mit Migrationshintergrund denkbar ist.

Begleitende Massnahmen

Mit begleitenden Massnahmen sind der Einbezug des Elternhauses in unterschiedlicher Form sowie sprachdiagnostische Abklärungen für den Schulalltag gemeint (Bertschi-Kaufmann et al. S. 40). Gemäss dem Autorenteam braucht es diagnostische Verfahren, welche den Sprachstand von mehrsprachigen Kindern erfassen und eine darauf aufbauende Förderung ermöglichen. Die Erfassung nach Testgütekriterien der erstsprachlichen Kompetenzen stellt sich bis heute und wohl auch in Zukunft als Desiderat dar. Gute Kritiken bekommt allerdings das Beobachtungsverfahren «sismik» (Ulich et al. 2005), welches ein detailliertes Beobachten der mehrsprachigen Entwicklung von Vorkindergartenkindern ermöglicht.

Der Miteinbezug von Eltern in die Förderung von Kindern zielt vor allem auf die Einbindung des Elternhauses in den schulischen Alltag und die Verbesserung des Lernumfelds zu Hause ab. Hierzu gibt es verschiedene Projekte wie «Family literacy» oder Projekte wie «schritt:weise», welche unter anderem die Förderung der Sprachentwicklung im Fokus haben. Diese begleitenden Massnahmen sind – im Gegensatz zu den zwei erstgenannten Angeboten zur Erstsprachförderung – im Vorschulbereich etablierter.

Evaluationsstudien

Aktuelle Studien beziehen sich sowohl auf das Angebot des HSK-Unterrichts auf Schulstufe [Schader (2006) sowie Caprez-Kropäk (2010)] wie auch auf ein bilinguales Modell auf der Kindergartenstufe, welches auch begleitende Massnahmen mit einbezieht (Moser et al. 2008).

Studie Schader et. al.

Schader et al. (2006) untersuchten den Besuch des albanischen HSK-Unterrichts durch Schulkinder, die Bedeutung der Sprachen für die Kinder sowie ihre Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen. Auf dem Hintergrund des QUIMS-Projektes der Stadt Zürich und in Zusammenarbeit mit dem kosovarischen Bildungsministerium sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich entstand dieses Forschungsprojekt, dessen Fokus auf der Frage nach dem Einfluss des Besuchs bzw. Nicht-Besuchs des albanischen Erstsprachunterrichts auf die Sprachkompetenz in Albanisch und Deutsch, auf die Entwicklung der Bi-Literalität und auf den Schulerfolg liegt. Ebenso von Interesse sind motivationale Aspekte des HSK-Besuchs und die soziodemographischen Charakteristika der Kinder und Jugendlichen, die den muttersprachlichen Unterricht besuchen bzw. nicht besuchen.

Ergebnisse

- Besuch des HSK-Unterrichts: Es bestehen statistisch signifikant positive Zusammenhänge zwischen dem HSK-Besuch und dem Erfolg im Schweizer Schulsystem. Ihre Effektstärke liegt allerdings unterhalb jener von anderen Variablen wie Literalität, Bildungsniveau und sozioökonomischer Status der Eltern (Schader 2006, 100).
- Bedeutung der Sprachen: «Mit Blick auf die emotionale Beziehung zu den verschiedenen Sprachen und Varietäten zeigt sich eine klare Dominanz der Erstsprache bzw. des albanischen Dialekts als Sprache der familiären Sozialisation und eines guten Teils des Umgangs mit albanischsprachigen Peers» (Schader 2006, 149).
- Selbsteinschätzung: Es wurde die Selbsteinschätzung in den vier Sprachverwendungsgebieten «Ausdruck von Gefühlen»,

«Verwendung für Sacherklärungen», «Lesen», «Schreiben» untersucht. Die Befragten schätzen ihre Kompetenzen in Albanisch in allen Bereichen tiefer ein als in Deutsch, vor allem bezüglich Literalität.

Studie Caprez-Kropäk

Edina Caprez-Kropäk (2010) untersuchte den Einfluss von Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur auf die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Ergebnisse

- Albanisch und Türkisch sprechende Kinder, die den HSK-Unterricht besuchen, erreichen signifikant bessere Leistungen in ihrer Erstsprache im Vergleich zu denjenigen, die den HSK-Unterricht nicht besuchen.
- Der Lernzuwachs im Deutschen bei der Experimentalgruppe ist jedoch gleich gross wie derjenige bei der Kontrollgruppe. Er konnte nicht auf die Wirkung des HSK-Unterrichts zurückgeführt werden.
- Die allgemeine Sprachkompetenz der Experimentalgruppe, das heisst im Albanischen und Deutschen, weist klare Interdependenzen auf. (Ausführlich vgl. S. 9-12 dieses Hefts).

Studie Moser et. al.

Moser et al. (2008) untersuchten die Wirkung einer Erstsprachförderung auf Kindergartenstufe auf den Erst- und Zweitspracherwerb sowie die Bedeutung der Erstsprachkompetenzen für den Zweitspracherwerb.

Diese Untersuchung fand im Rahmen eines Nationalfondsprojekts statt. Die Synergien in der Sprachförderung in den Kontexten «Familie» und «Vorschule» sollten abgestimmt und genutzt werden. Die Autoren gingen davon aus, dass optimale Förderung in der Verbindung von Massnahmen zur Förderung der Herkunfts- und der Unterrichtssprache geschieht (Moser et al., 6).

Ergebnisse:

- Positive Effekte der Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache (phonologische Bewusstheit, Wortschatz und Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen).

An der dritten Veranstaltung der Weiterbildungsreihe «Frühe Bildung aus interkultureller Perspektive» referierte Judith Häusermann zum Thema «Erstsprachförderung im Frühbereich».

- Kein Unterschied zwischen den Gruppen bezüglich Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zu keinem der vier Testzeitpunkte.
- Am Ende des Kindergartens verfügen die anderssprachigen Kinder mit Förderung über die gleichen Kompetenzen in ihrer Erstsprache wie einsprachig Deutsch aufwachsende Kinder.
- Positive Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept und das Interesse der Kinder an der Zweitsprache Deutsch.
- In den Bereichen phonologische Bewusstheit und erstes Lesen gibt es Hinweise für Transferleistungen.
- Die Kinder mit guten Erstsprachkenntnissen zeigten bei Schuleintritt die grössten kognitiven Fortschritte während des Kindergartens.
- Die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder sind in Deutsch beim Eintritt in den Kindergarten derart gering, dass die Rückstände bis zum Schuleintritt nicht aufgeholt werden können.
- Eltern empfinden bilinguale Sprachförderung als Wertschätzung. Dies führte zu einer besseren Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Schlussfolgerungen

Für den Frühbereich gibt es noch keine Evaluationsstudien zu Angeboten für Erstsprachförderung. Dies mag nicht erstaunen, da es, im Gegensatz zum Schulbereich, erst vereinzelt solche Angebote gibt. Die Sprachförderung fokussiert sich im Frühbereich bisher auf die Zweitsprache Deutsch.

Die Wichtigkeit der Erstsprache für den Zweitspracherwerb sowie die Bedeutung der Eltern konnte im ersten Teil des Artikels aufgezeigt werden. Die Evaluationsergebnisse zu Angeboten im Kindergarten- und Schulbereich bestätigen diese, zeigen aber auch Grenzen der Erstsprachförderung auf. Für Ziele und Inhalte von Erstsprachförderung im Frühbereich können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Ziele

- **Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz und Identität anstelle von schnellerem und besserem Deutscherwerb bzw. Schulerfolg**

Für den Frühbereich, aber auch für das Schulalter ist es zentral, dass mehrsprachige Kinder sich in allen Sprachen, welche für sie im Alltag relevant sind, so gut wie möglich weiterentwickeln können. Die Studie von Schader et al. (2006) hat aufgezeigt, wie wichtig die emotionale Bedeutung der Erstsprache für Kinder und Jugendliche ist. Für Kinder im Vorschulalter dürfte sie umso grösser sein. Gerade im Frühbereich können Grundlagen dafür geschaffen werden, dass sie alle ihre Sprachen als gleichwertig empfinden und die verschiedenen kulturellen Welten nicht als widersprüchlich erleben. Es ist sehr wahrscheinlich, dass dadurch der Aufbau einer mehrsprachigen Identität und sozialen Integration langfristig unterstützt wird.

Die erwähnten Studien haben aufgezeigt, dass die Angebote zur Erstsprachförderung effektiv sind. Die Kinder verfügen nach einer Förderung über eine höhere Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache. Zudem erhöht sich ihr Fähigkeitsselbstkonzept in allen Sprachen (Moser et al. 2008). Sie führen jedoch nicht zu besseren Deutschkompetenzen oder grösserem Schulerfolg.

Das Ziel der Erstsprachförderung kann also nicht beschleunigter Deutscherwerb sein. Gleichzeitig ist es wichtig zu betonen, dass die Erstsprachförderung dem Zweitspracherwerb nicht schadet (Schader 2006). Grössere sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache zu Förderbeginn in der Schule führen zu grösseren in der Zweitsprache Deutsch, was der Interdependenz- und Transferhypothese entspricht. Daraus lässt sich ableiten, dass die Deutschkenntnisse im Schulalter wahrscheinlich noch grösser wären, wenn die Kinder mit möglichst guten Erstsprachkenntnissen in die Schule einträten.

Inhalte

- **Aufbau der BICS-Kompetenzen in der Erstsprache anstelle der Fokussierung von CALP-Kompetenzen**

Der HSK-Unterricht in den Schulen zielt auf die Entwicklung von CALP-Kompetenzen ab: «Wenn Erstsprachförderung betrieben wird, dann sollen die schulisch-kognitiven Sprachkompetenzen eine wichtige Stellung innehaben, dann soll also beispielsweise auch gelesen und geschrieben werden» (Bertschi-Kaufmann et al. S. 37). Bei kleinen Kindern sollte sich die Erstsprachförderung hingegen entwicklungsgemäss auf die Anreicherung der BICS-Kompetenzen konzentrieren. Diese werden bis zum Schulalter aufgebaut.

Vorgehen

- **Implizites (Sprach)Lernen unterstützen anstelle von explizitem bzw. «Unterricht»**
- **Bilinguale Modelle und begleitende Massnahmen anstelle von Auslagerung**
- **Elterneinbezug**

Kinder erwerben Sprache bis zur Schulreife aufgrund ihrer Hirnentwicklung und -reifung vorwiegend unbewusst, das heisst implizit. Die Erstförderung sollte in diesem Alter deshalb vor allem auf die Bedeutung von Sprache, die Funktionen der Sprache und allgemein die Verständigung mittels Sprache fokussieren. Die Schuldirektorenkonferenz fordert entsprechend auch eine altersgerechte Sprachförderung für das Vorkindergartenalter, «welche [erlaubt], (...) insbesondere die Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu wecken und zu fördern» (Schuldirektorenkonferenz 2005, 2).

Die Modelle des HSK-Unterrichts, die bilingualen Modelle sowie die begleitenden Massnahmen sind auch für den Frühbereich zu empfehlen. Eine möglichst integrierte Erstsprachförderung wird dabei der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder am meisten gerecht. Viele Frühförderprojekte

beinhalten zudem bereits heute begleitende Massnahmen. Da die Eltern im Frühbereich die zentralen Bezugspersonen der Kinder darstellen, sollten solche Interventionen unbedingt gestärkt werden. Zum einen können dadurch die soziolinguistischen Einflussfaktoren auf den Erst- und Zweitspracherwerb beeinflusst werden. Zum anderen wurde in der Studie von Moser et al. (2008) deutlich, dass der Elterneinbezug in die Sprachförderintervention ein wichtiges Moment für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Elternhaus ist, da diese die Erstsprachförderung als Wertschätzung empfinden.

Abschliessend bleibt zu betonen, dass für das Ziel des Schulerfolgs von mehrsprachigen Kindern nicht nur nach geeigneten Frühfördermassnahmen gesucht werden, sondern auch die Sichtweise der Schule bezüglich des (Zweit)Spracherwerbs von mehrsprachigen Kindern im Fokus stehen muss. Die Frage, weshalb viele Kinder mit Migrationshintergrund nach wie vor schlechtere schulische Leistungen zeigen als einsprachig deutsch aufwachsende Kinder muss auch damit beantwortet werden, dass die Schule noch keinen adäquaten Umgang mit der Mehrsprachigkeit dieser Schülerinnen und Schüler gefunden hat. «Es ist nicht die Zweisprachigkeit als solche, die zu den hohen Anteilen von schulischem Misserfolg führt, sondern die Art und Weise, wie die Schule der Mehrheitsgesellschaft mit der Zweisprachigkeit der Schüler umgeht», schrieb Müller bereits 1996 (56). Eine grössere Diskussion in diesem Feld hat in der Schweiz bis jetzt noch nicht stattgefunden. ■

Judith Häusermann ist diplomierte Logopädin und Heilpädagogin. Zur Zeit arbeitet sie für den schulpyschologischen Dienst des Kantons Aargau.

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Gyger, Mathilde; Käser, Ursula; Schneider, Hansjakob; Weiss, Josef (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. http://www.ag.ch/bks/shared/dokumente/pdf/bks_literaturstudie_sprachfoerderung.pdf [15.7.2011]

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hg.) (2011): Mehrsprachigkeit und Interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen Heimahtliche Sprache und Kultur und der Volksschule. <http://www.vsa.zh.ch/hsk> [12.9.2011]

Bollhalder, Silvia (2010). Modelle integrierter Herkunftssprachenförderung in Basel-Stadt. <http://sdu.edubs.ch/faecher/fremdsprachen/herkunftssprachen/heimatsprachliche-kurse/sprach-und-kulturbruecke/> [29.8.2011]

Caprez-Krompák, Edina (2010). Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Cummins, Jim (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Edelsky, C.; Hudelson, S.; Altwerger, B.; Flores, B.; Barkin, F.; Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-22.

Erziehungsdirektorenkonferenz des Bundes (EDK) (1991). Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf [29.8.2011]

Erziehungsdirektorenkonferenz des Bundes (EDK) (2011). HSK-Unterricht: Mehr zum Thema. <http://www.edk.ch/dyn/18761.php> [29.8.2011]

Gugenberger, Esther (2003). Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. In: J. Erfurt, G. Budach, S. Hofmann (Hg.): Mehrsprachigkeit und Migration. Ressourcen sozialer Identifikation (39-62). Frankfurt: Peter Lang.

Häusermann, Judith (2009). Der Deutscherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Logopädie*, 3 (23), 16-21 (Download unter www.kinder.ch>Forschung>Publikationen>Fachartikel).

Martin-Jones, M.; Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7:1, 26-38.

Mayer, Andreas (2010). Gezielte Förderung bei Les- und Rechtschreibstörungen. München: Reinhardt.

Meisel, Jürgen (2003). Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Moser, Urs; Bayer, Nicole; Tunger, Verena; Berweger, Simone (2008). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkinder. Schlussbericht NFP 56. http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=resultate&pid=4 [15.7.2011]

Müller, Romano (1996). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkinder selbstverständlich? In: VBL-Bulletin 1/96, 3-18.

Nitsch, Cordula (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: A. Anstatt (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: Attempto, 48-68.

Rothweiler, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: M. Steinbach; R. Albert (Hg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart: Metzler, 103-135.

Schader, Basil (2006). Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen. Zürich: Pestalozzianum.

Schuldirektorenkonferenz (2005). Positionspapier und Forderungskatalog zur gezielten Förderung des Kindergartens und der Sprachkompetenz im frühen Kindesalter. <http://www.bern.ch/bersearch?SearchableText=positionspapier+und+forderungen+katalog+kindergarten&x=0&y=0> [4.9.2011]

Schroeder, Ch.; Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, I., Neumann, U., Roth, H.-J. (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg, 59-74.

Stamm, Margrit (2011). Die Magie der Frühförderung. In: NZZ, 24.01.2011, 40. http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_public/2011b_zeitschrift_ohne.pdf [4.9.2011]

Tracy, Rosemarie (20082). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Ulrich, Michaela; Oberhuemer, Pamela; Soltendieck, Monika (2005). Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel: Beltz.

Zollinger, Barbara (2003). Kindersprachen. Kinderspiele. Bern: Haupt.