



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachförderung in multilingualen  
Kindergartengruppen“

Verfasserin

Barbara Gusenbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuer:

A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Realisierung meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Mein Dank gilt vor allem meinem Betreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia – nur durch seine Hilfe, seine Anregungen und Hinweise konnte diese Diplomarbeit in dieser Form entstehen.

Ich bedanke mich bei meiner Familie und meinen Freunden, die an mich geglaubt haben, die immer ein offenes Ohr für mich hatten und immer wieder aufmunternde Worte fanden.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner Schwester, deren Geduld ich oft auf eine harte Probe stellte und die mir immer eine Stütze war. Großer Dank gilt auch Maria, die mich nicht nur mit ihrer Zuversicht ermutigt hat, sondern mir auch mit ihrer fachlichen Unterstützung geholfen hat und Sonja, die mir mit ihrem Wissen zu den Tücken der deutschen Sprache mit Rat und Tat zur Seite stand. Ich bedanke mich auch bei Veronika für ihre sprachliche Hilfe.

Und ich danke Stephan, der während der gesamten Arbeit mein Fels in der Brandung war.



# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>1. BILDUNGSPOLITISCHE RELEVANZ DES THEMAS</b>	<b>4</b>
<b>2. ZIEL DER VORSCHULISCHEN SPRACHFÖRDERUNG</b>	<b>8</b>
<b>3. SPRACHANEIGNUNGSPROZESSE</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Begriffsbestimmungen</b>	<b>11</b>
3.1.1. Erstsprache, Muttersprache	11
3.1.2. Zweitsprache, Fremdsprache, Bilingualismus	13
3.1.3. Mehrsprachigkeit vs. Zweisprachigkeit	15
<b>3.2. Spracherwerb</b>	<b>16</b>
3.2.1. Erstspracherwerb	16
3.2.2. Simultaner Erstspracherwerb	21
<b>3.3. Spracherwerb im Migrationskontext</b>	<b>22</b>
3.3.1. Zweitspracherwerbstypen und Altersgrenzen	22
3.3.2. Früher kindlicher Zweitspracherwerb und Erstspracherwerb im Vergleich	25
3.3.3. Der frühe Spracherwerb als eigenaktiver, impliziter Prozess	28
3.3.4. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerbsprozess	29
3.3.5. Theorien des Zweitspracherwerbs	31
3.3.5.1. Kontrastivhypothese	31
3.3.5.2. Identitätshypothese	33
3.3.5.3. Interlanguagehypothese	34
3.3.5.4. Schwellenniveauhypothese	35
3.3.5.5. Interdependenzhypothese	36
3.3.6. Erwerbsprinzipien und Erwerbsstufen beim Deutscherwerb	39
3.3.6.1. Erwerbsprinzipien	40
3.3.6.2. Die deutsche Satzstruktur	41
3.3.6.3. Wortschatzerwerb	44
<b>3.4. Zusammenfassung: Linguistische Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb</b>	<b>46</b>

<b>4. SPRACHFÖRDERUNG IN DER WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION</b>	<b>48</b>
<b>4.1. Begriffsbestimmungen</b>	<b>49</b>
<b>4.2. Methodisch-Didaktische Aspekte</b>	<b>50</b>
4.2.1. Ganzheitliche vs. sprachbezogene Sprachförderung	51
4.2.2. Diagnosegestützte Sprachförderung	52
4.2.2.1. Sprachstandsfeststellungsverfahren	52
4.2.2.2. Förderung nach Entwicklungssequenzen	56
4.2.3. Aneignung aller Basisqualifikationen unterstützen	58
4.2.3.1. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation	59
4.2.3.2. Semantische Basisqualifikation	60
4.2.3.3. Literale Basisqualifikation	62
4.2.4. Einbeziehung der Erstsprache und Zusammenarbeit mit den Eltern	64
4.2.5. Explizite Lernprozesse unterstützen	67
4.2.6. Förderndes Sprachhandeln in der Interaktion mit Kindern	67
4.2.7. Bildungsbereiche und Bildungsangebote	69
<b>4.3. Organisatorische Aspekte</b>	<b>72</b>
4.3.1. Qualifikation der PädagogInnen	73
4.3.2. Externe vs. interne Sprachförderkraft	74
4.3.3. Gruppengröße und Betreuungsschlüssel	75
4.3.4. Dauer der Sprachförderung	76
4.3.5. Additive Sprachförderung vs. integrierte Sprachförderung	78
<b>4.4. Sprachförderprogramme</b>	<b>80</b>
<b>4.5. Zusammenfassung: Qualitätsmerkmale erfolgreicher Sprachförderung</b>	<b>82</b>
<b>5. VORSCHULISCHE SPRACHFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH</b>	<b>84</b>
<b>5.1. Situation der vorschulischen Sprachförderung</b>	<b>84</b>
<b>5.2. Umsetzung der Sprachförderung</b>	<b>92</b>
<b>5.3. Zusammenfassung: Umsetzung der Qualitätskriterien in Österreich</b>	<b>96</b>
<b>6. SCHLUSS</b>	<b>98</b>
<b>6.1. Zusammenfassung</b>	<b>98</b>

<b>6.2. Ausblick</b>	<b>101</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>103</b>
<b>ANHANG</b>	<b>112</b>
<b>Abstracts:</b>	<b>112</b>
Zusammenfassung	112
Summary	113
<b>Lebenslauf</b>	<b>114</b>





## **Einleitung**

Unsere Gesellschaft zeichnet sich zunehmend durch ihre Multikulturalität und Multilingualität aus. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Gruppenzusammensetzung der heimischen Kindergärten wider. Immer mehr Kinder wachsen in der Familie mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Der Kindergarten ist in der Regel jene Institution, in der diese Kinder erstmals intensiv mit der Umgebungssprache Deutsch konfrontiert werden. Aus dem Wunsch heraus, sich zu verständigen, Bedürfnisse zu artikulieren und am sozialen Gefüge des Kindergartens teilzuhaben, beginnt der frühe kindliche Zweitspracherwerb.

Wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Erfahrungen aus der Kindergartenpraxis zeigen, dass eine vorwiegend deutschsprachige Umgebung allein, ein sogenanntes Sprachbad, vor allem für Kinder, deren Familiensprache von der Umgebungssprache abweicht, aber auch für Kinder aus bildungsfernen Familien nicht genügend sprachliche Anregungen bietet, um später in der Schule angemessen kommunizieren zu können. Gezielte Sprachförderung soll mehrsprachige Kinder bereits im Kindergarten in ihrem Zweitspracherwerbsprozess unterstützen, damit sie später der Unterrichtssprache folgen und den Bildungsweg erfolgreich beschreiten können.

Der frühen Sprachförderung wird sowohl auf gesellschaftspolitischer als auch auf bildungspolitischer Ebene immer mehr Relevanz zugesprochen (vgl. Breit/Schneider 2009: 117; Stanzel-Tischler/Breit 2009: 15). In der Wissenschaft hat sich in den letzten Jahren die Erforschung des frühen Zweitspracherwerbs im Migrationskontext und dessen Förderung intensiviert (vgl. Ehlich 2008). Die vorliegende Arbeit führt bedeutende Ergebnisse und kontroverse Diskussionen zusammen und gibt einen Forschungsüberblick über den frühen kindlichen Zweitspracherwerb und dessen Förderung. Insbesondere werden erforderliche Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen frühen Zweitspracherwerb herausgearbeitet und es wird dargestellt, wie Sprachförderung in diesen nur bedingt steuerbaren Prozess unterstützend eingreifen kann. Ziel dieser Arbeit ist es, Eckpunkte einer erfolgreichen Sprachförderung bzw. Qualitätskriterien zu isolieren und damit den aktuellen Forschungsstand bezüglich vorschulischer Sprachförderung im Kontext von migrationspezifischer Mehrsprachigkeit darzulegen. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden mit der Praxis verbunden, indem die erarbeiteten Qualitätskriterien mit der Umsetzung in Österreich abgeglichen werden.

Der Forschungsüberblick wird aus einer vorwiegend linguistischen Sichtweise gegeben. Vereinzelt werden Einsichten und Erfahrungen aus dem Bereich der (Elementar-) Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften eingebunden, um einen kleinen Brückenschlag zwischen den Disziplinen zu beginnen. Eine systematische Zusammenführung der Ergebnisse aus allen Disziplinen, die sich der Erforschung dieses Feldes widmen, wäre anzustreben, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf inhaltliche Kapitel sowie ein ausblickendes Resümee:

Im *ersten Kapitel* wird die Relevanz des Themas erörtert und die Notwendigkeit für eine Auseinandersetzung auf einer wissenschaftlichen und bildungspolitischen Ebene dargestellt.

Gegenstand des *zweiten Kapitels* ist die Beschreibung der Ziele bzw. Inhalte, die Sprachförderung in der Regel verfolgt und es werden deren Zweckmäßigkeit und Sinnhaftigkeit diskutiert.

Das umfangreichere *dritte Kapitel* widmet sich einem zentralen Bereich dieser Arbeit: kindlichen Sprachaneignungsprozessen. Der Fokus liegt dabei auf dem frühen kindlichen Zweitspracherwerb, der charakteristisch ist für die Situation der Aneignung der Umgebungssprache im Vorschulalter in einem migrationsgesellschaftlichen Kontext. In Abgrenzung zu anderen Erwerbstypen werden die Besonderheiten des frühen kindlichen Zweitspracherwerbsprozesses herausgearbeitet, wovon Voraussetzungen und notwendige Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozess abgeleitet werden.

Das *vierte Kapitel* beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten der Sprachförderung und ist damit ebenfalls ein zentraler Teil dieser Arbeit. Anknüpfend an die im vorhergehenden Kapitel erarbeiteten linguistischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen werden wissenschaftliche Diskussionen sowohl zu methodisch-didaktischen Aspekten als auch zu organisatorischen Aspekten aufgerollt – mit dem Ziel, Qualitätskriterien für eine erfolgreiche Sprachförderung herauszuarbeiten.

Anschließend wird im *fünften Kapitel* ein Abgleich des aktuellen Forschungsstandes mit der tatsächlichen Praxis in österreichischen Kindergärten angestrebt. Zuerst wird ein kurzer Überblick über die allgemeine Situation der vorschulischen Bildung in Österreich gegeben, indem der Frage nachgegangen wird, welche Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in Österreich heute getroffen werden und welche

Entwicklungen dazu geführt haben. Anschließend wird besprochen, ob bzw. wie in Österreich die Qualitätskriterien für erfolgreiche Sprachförderung umgesetzt werden. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick gegeben: einerseits über Forschungsdesiderate und andererseits über anzustrebende Verbesserungen der Situation der vorschulischen Sprachförderung in Österreich.

## 1. Bildungspolitische Relevanz des Themas

Unsere Gesellschaft ist als sprachlich heterogen zu bezeichnen: Neben der Mehrheitssprache Deutsch sind in Österreich viele andere Sprachen in Verwendung. In den österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen hat laut aktueller Kindertagesheimstatistik (Statistik Austria 2010: 78f) jedes vierte Kind eine andere Erstsprache als Deutsch.<sup>1</sup> Das Phänomen der sprachlichen Heterogenität ist keinesfalls neu, vielmehr gibt es in Österreich eine lange Tradition der Mehrsprachigkeit (vgl. Krumm 2005). Dennoch sind Migration, Integration und Mehrsprachigkeit derzeit in der Bildungspolitik heiß diskutierte Themen.

Während lange Zeit angenommen wurde, dass sich Zuwanderer bzw. „Gastarbeiter“ mit der Zeit kulturell und sprachlich ohne besondere Maßnahmen der Mehrheitsgesellschaft anpassen oder ohnehin wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren, ist es heute evident, dass entgegenkommende Schritte von politischer Seite für eine erfolgreiche Integration notwendig sind. Vor allem hinsichtlich einer *gerechten Bildungsbeteiligung* wurde in den letzten Jahrzehnten deutlich, dass bildungspolitische Maßnahmen erforderlich sind. Laut Reich (2005: 148) herrschte bis in die 1990er Jahre in der Politik sowie in der Wissenschaft die Meinung vor, dass Kinder durch den Kontakt mit ihren Deutschsprechenden AltersgenossInnen in den Bildungsinstitutionen die deutsche Sprache ohne besondere Maßnahmen erwerben, doch es zeigte sich, wie es Reich (ebd.) für Deutschland formuliert, dass „Sprache nicht von allein gelernt“ wurde und sich „die bildungspolitische Schiefelage [...] nicht ausgeglichen hatte“.

Auch in Österreich ist das Risiko, den Bildungsweg nicht positiv zu durchlaufen, für MigrantInnen ungleich höher als für „Einheimische“: Die international vergleichende Bildungsstudie PISA zeigt, dass in Österreich eine „große Differenz zwischen den Leistungen der Migrantinnen und Migranten und den Einheimischen“ (Schwantner/Schreiner 2010: 52) besteht. Die Schlechterstellung von Kindern mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem wird nicht nur in den Ergebnissen der internationalen Bildungsstudien deutlich, sondern auch durch nationale Studienergebnisse bestätigt. Dirim/Mecheril/Melter (2010) fassen die Ergebnisse zusammen und stellen fest, dass für Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich eine starke Bildungsbenachteiligung besteht: Sie wiederholen nicht nur

---

<sup>1</sup> Die österreichische Kindertagesheimstatistik erhebt nicht, welche Sprache das Kind in der Familie spricht, sondern lediglich, ob die Erstsprache Deutsch oder eine andere Sprache ist.

überproportional oft eine Klasse, sondern besuchen auch vergleichsweise häufiger Schulformen mit weniger aussichtsreichen Berufschancen wie Sonderschule oder Hauptschule und schließen seltener höhere Schulen ab als Kinder ohne Migrationshintergrund.

Die schulischen Misserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund sind einer ganzen Reihe an Faktoren zuzuschreiben. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009: 173-178) diskutieren verschiedene *Erklärungsansätze* und versuchen die Wirkung einzelner Faktoren bezüglich der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich zu beschreiben. Sie nennen den familiären Hintergrund als einen wesentlichen Wirkfaktor (ebd.: 175), wobei insbesondere dem sozioökonomischen Umfeld der Familie eine wichtige Rolle zukommt, da er besonders stark auf den Bildungserfolg einzuwirken scheint. Dementsprechend vergleicht die PISA-Studie, wie erfolgreich die Schulsysteme in verschiedenen Ländern darin sind, den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und schulischen Leistungen zu minimieren (vgl. Schwantner/Schreiner 2010: 40f). In Österreich wird eine starke Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen festgestellt. Auch der nationale Bildungsbericht weist darauf hin, dass vor allem in Österreich der Bildungserfolg stark von der sozioökonomischen Herkunft abhängig ist (Lassnigg/Vogtenhuber 2009).

Obwohl über einzelne Wirkfaktoren Ergebnisse vorliegen, ist es laut Reich/Roth (2002: 25) bisher unklar, wie nicht-sprachliche und sprachliche Faktoren im Detail zusammenhängen. Nach Reich/Roth (ebd.) ist anzunehmen, dass der sozioökonomische Hintergrund zwar eine bedeutende Rolle einnimmt, aber das schlechte Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund nicht allein der sozialen Lage zugeschrieben werden kann, sondern die sprachliche Situation schulische Leistungen maßgeblich bestimmt (ebd.: 28):

„Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass innerhalb der migrationsbezogenen Komponente sprachliche oder auf Sprache bezogene Sachverhalte und Prozesse von zentraler Bedeutung sind. Sprachliche Leistungen stehen in einem engen Zusammenhang mit den Leistungen in anderen Fächern“ (ebd.).

Sprachliche Fähigkeiten der Mehrheitssprache gelten als Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg: Die Unterrichtssprache ist nicht nur ein Unterrichtsfach, das Kinder meistern müssen, sondern ist vor allem auch das Medium der Wissensvermittlung und des Abrufs von Wissen, wodurch sich aus sprachlichen Problemen in der Regel auch allgemein schulische Probleme ergeben (Holler 2007: 25).

Der Schulbesuch darf demnach nicht nur auf die Wissensvermittlung abzielen, sondern muss den Kindern auch das sprachliche Werkzeug mitgeben, um damit allen SchülerInnen dieselben Chancen auf Bildungserfolg zu ermöglichen. Reich (2005: 146-150) macht deutlich, dass es zu den Aufgaben des Bildungssystems gehört, den Kindern entsprechende sprachliche Kompetenzen zu vermitteln.

In Bezug auf Sprachförderung richtet sich der Blick der Wissenschaft und der Bildungspolitik zunehmend auch auf die *vorschulische Bildung*. Man stellt sich die Frage, wie zwei- und mehrsprachige Kinder sprachlich sinnvoll gefördert werden können, wie sie bereits vor Schuleintritt Defizite in der späteren Unterrichtssprache kompensieren können, um die bestehende bildungspolitische Schieflage auszugleichen.

In Österreich wurden in den letzten Jahren verschiedene Maßnahmen zur Forcierung der vorschulischen Sprachförderung gesetzt (vgl. Kapitel 5.1.). Die Vorbereitung auf die Schule ist in Österreich eine „gesetzlich definierte Aufgabe“ des Kindergartens (Blaschitz/de Cillia 2009: 101). Zudem ist sprachliche Erziehung in den Gesetzestexten der meisten Bundesländer als eigene Aufgabe verankert (vgl. Sobczak 2006: 9ff).

Die österreichische Bildungspolitik scheint demnach zu erkennen, welche Verantwortung dem Bildungswesen bezüglich der Sprachkompetenz zukommt. Die Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. I Nr. 27/2008, § 3 Abs.3) im Jänner 2008 weist jedoch in eine andere Richtung: Sie zielt darauf ab, Verantwortung über den Erwerb sprachlicher Kompetenzen an die Eltern abzugeben, denn nun werden die Erziehungsberechtigten verpflichtet, „dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (Bundesgesetzblatt 2008a).

ExpertInnen stehen dieser Entwicklung absolut kritisch gegenüber (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 76f; Blaschitz/de Cillia 2009: 103f), da sie nicht nur dem Recht auf Förderung und Gebrauch der Erstsprache widerspricht, sondern auch für einen erfolgreichen Spracherwerb nicht zielführend ist: Sprechen Eltern, deren Deutschkenntnisse unter dem Niveau von „muttersprachlichen Kompetenzen“ liegen, mit ihren Kindern Deutsch, führt der unzureichende sprachliche Input „nicht zum Aufbau einer komplexen Zielsprache Deutsch“ (Blaschitz/de Cillia 2009: 104). Aus linguistischer Sicht, aber auch aus humanitären Gründen ist es essenziell, dass sprachliche Bildung und Förderung der Zweit- sowie der Erstsprache Aufgaben des Bildungswesens sind.

Sprachförderung sollte bereits in die vorschulische Bildung Eingang finden, vor allem, wenn man bedenkt, dass Chancenungleichheit im derzeitigen Schulsystem kaum ausgeglichen wird und sich Bildungserfolg „vererbt“ (Weiss/Unterwurzacher 2007). Der Institution Kindergarten, die Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchen,<sup>2</sup> kommt bezüglich der Sprachförderung aus verschiedenen Gründen eine herausragende Bedeutung zu: Wird die zukünftige Unterrichtssprache bereits im Kindergarten gefördert, hat das Kind nicht nur mehr Zeit, um diese zu erwerben (Roos/Polotzek/Schöler 2010: 67), sondern kann durch das frühe Lebensalter auch noch eher auf die erfolgreichen Spracherwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs zurückgreifen (vgl. Kapitel 3.3.1. und 3.3.2.). Während man beim Spracherwerb bis zum dritten Lebensjahr noch vom Erstspracherwerb spricht, der in der Regel auch ohne Unterstützung sehr erfolgreich vonstatten geht (vgl. Kapitel 3.2.1.), spricht man bei Erwerbsbeginn ab dem dritten bzw. vierten Lebensjahr bereits von „Zweitspracherwerb“, der im Vergleich zum Erstspracherwerb von großen individuellen Unterschieden geprägt ist und nicht unbedingt zum selben Erfolg führt (vgl. Kapitel 3.3.).

Darüber hinaus kann die Kindergartenzeit laut Ehlich (2005a: 34) als sprachliche „Schonfrist“ gelten, wo „sprachliche Defizite [...] vielfach noch ohne schwerwiegende Folgen für das Kind bearbeitet werden“ können, bevor das Kind mit sechs Jahren in die Schule eintritt und damit neuen Anforderungen gegenübersteht. In dieser Phase können sprachliche Defizite bereits negative Auswirkungen auf die weitere Schullaufbahn haben (ebd.).

Die vorliegende Arbeit richtet den Blick auf die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen im Kindergartenalter, da diese (im konkreten Fall sind das vor allem die Deutschkompetenzen) im derzeitigen Schulsystem maßgeblich über Bildungserfolg oder –misserfolg bestimmen. Dennoch sollte Sprachförderung im politischen und gesellschaftlichen Diskurs nicht überbewertet werden und, wie es in letzter Zeit passiert, als „Allheilmittel“ für sämtliche bildungspolitische und gesellschaftliche Probleme gesehen werden (vgl. Thiersch 2007: 9). De Cillia/Krumm (2010: 73) weisen darauf hin, dass Sprachförderung allein weder soziale Ungleichheiten und Diskriminierung ausmerzen kann, noch der einzige Weg zur Integration von MigrantInnen sein darf.

---

<sup>2</sup> Ausführungen zum vorschulischen Bereich beziehen sich im Weiteren immer auf diese Altersgruppe.

## 2. Ziel der vorschulischen Sprachförderung

Sprachförderung bzw. Sprachbildung<sup>3</sup> war schon immer ein Teil der pädagogischen Bildungsarbeit im Kindergarten. Während sprachliche Kompetenzerweiterung lange Zeit auf die Bedürfnisse der monolingualen Kinder zugeschnitten war, hat sich dieser Schwerpunkt in den letzten Jahren zunehmend auf die Förderung von Kindern, die mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen, verschoben (vgl. Thiersch 2007: 19). Diese Verlagerung basiert in erster Linie auf der Erkenntnis, dass die Sprachkompetenzen der Kinder beim Schuleintritt sehr weit divergieren und sich die sprachlichen Differenzen auch im Laufe des Schulbesuchs nicht auflösen (vgl. Kapitel 1.). Dem Kindergarten wurde folglich immer mehr die Aufgabe der sprachlichen Vorbereitung zugeschrieben – ungeachtet dessen, dass es noch nicht geklärt ist, welche sprachlichen Fähigkeiten es eigentlich sind, die ein Kind „schulfähig“ machen (Holler 2007: 26).

Es liegt auf der Hand, dass im österreichischen Schulsystem, das sehr stark von einem monolingualen Habitus durchdrungen ist (vgl. Krumm 2005: 198), die Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch notwendig ist, um in der Schule erfolgreich zu sein. Aktuelle Untersuchungen weisen jedoch immer deutlicher darauf hin, dass eine alltagssprachliche Deutschkompetenz der Unterrichtssprache nicht ausreichend ist, sondern spezifische sprachliche Fähigkeiten entscheidend sind: Es hat sich herausgestellt, dass der Sprachgebrauch in der Schule, die sogenannte *Bildungssprache* (vgl. auch Kapitel 3.3.5.5.), sehr stark von der mündlichen Alltagssprache abweicht, genau diese aber bildungsrelevant ist (Gogolin 2007: 27ff; vgl. Gogolin 2009a: 268ff).

Der bildungsrelevante Sprachgebrauch in der Schule gleicht strukturell eher einer schriftsprachlichen als einer alltäglichen Kommunikation, auch wenn dieser in mündlicher Form stattfindet. Ein weiteres entscheidendes Merkmal der spezifischen Schulsprache ist, dass sich deren Strukturen erst in der Kommunikation der Schule herausbilden und sie sich im Laufe des Bildungsprozesses kontinuierlich ändern sowie an Komplexität zunehmen (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 50f). Das bedeutet einerseits, dass eine kurzfristige „Intensivförderung“ nicht ausreichend sein kann, sondern die „Zweisprachigkeit [...] permanent als Bildungsvoraussetzung erhalten [bleibt]“ (ebd.: 50). Andererseits wird dadurch deutlich, dass eine sprachliche Vorbereitung auf die Schule nur bedingt möglich ist und es die Aufgabe der Schule sein muss, den schulischen Sprachgebrauch zu vermitteln (ebd.: 51).

---

<sup>3</sup> Die Begriffe werden im Kapitel 4.1. voneinander abgegrenzt.



Die „Vorbereitungsfunktion“ des Kindergartens ist generell kritisch zu betrachten – es stellt sich die Frage, ob sich nicht das Bildungssystem an die spezifischen Bildungsvoraussetzungen der Kinder anpassen sollte, anstatt einen Großteil der Kinder durch Sprachförderung auf die Anforderungen der Schule „vorzubereiten“.

Dirim/Mecheril (2010a: 137f), die eine fundamentale Umorientierung des Bildungswesens für dringend notwendig halten, kommen zu einem ähnlichen Schluss:

„Nicht ‚Migrantenkinder‘ stellen das Problem und die Ursache der Bildungsmisere dar, sondern das ‚Selbstverständnis‘ und die Handlungsroutinen, die die Bildungseinrichtungen kennzeichnen.“

Da die bildungsrelevante Sprache große strukturelle Ähnlichkeiten mit schriftlicher Sprache aufweist, ist es naheliegend, dass durch eine verstärkte Auseinandersetzung mit Geschriebenem auch schon im Kindergarten bildungsrelevante Kompetenzen vermittelt werden können: In Form von Texten, Geschichten, Bilderbüchern u. Ä. treten die Kinder bereits vor Schuleintritt mit konzeptioneller Schriftlichkeit und den Strukturen der späteren Bildungssprache in Kontakt (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007: 136f). Auf die Möglichkeiten der Förderung dieser literalen Vorläuferfähigkeiten wird später noch genauer eingegangen (vgl. Kapitel 4.2.3.3.).

Vorschulische Sprachförderung sollte nicht nur die Anforderungen der Schule berücksichtigen, sondern *Sprache breiter erfassen*. Nach Holler (2007: 27) sollten sprachliche Fähigkeiten unterstützt werden, die den Kindern ermöglichen situations- und intentionsangemessen zu kommunizieren, zuzuhören und nachzufragen sowie Perspektiven einzunehmen. Sprachförderung sollte den Kindern helfen zu lernen, wie sie sich die Welt sprachlich erschließen können, und sollte vor allem dazu beitragen, dass sie Freude am Umgang mit mündlicher und schriftlicher Sprache entwickeln. Kaltenbacher/Klages (2006: 90) fassen die Lernziele in drei Gruppen zusammen: Kompetenzen auf allen sprachlichen Ebenen (wie Lexikon, Morphosyntax etc.), schulische Vorläuferfähigkeiten sowie allgemeine Lernziele, worunter u. a. konzentriertes Zuhören, Gedächtnistraining, metasprachliche Fähigkeiten usw. eingeordnet werden.

Vorschulische Sprachförderung sollte nicht nur ein breites Spektrum an sprachlichen Kompetenzen unterstützen, sondern auch auf die *Erweiterung aller Sprachen*, die von den Kindern gesprochen werden, abzielen. In der Forschung herrscht ein breiter Konsens darüber, dass eine sinnvolle Sprachförderung alle sprachlichen Kompetenzen der Kinder unterstützen muss – sowohl die Mehrheitssprache als auch jene Sprachen,

die in der Familie gesprochen werden (vgl. Kapitel 3.3.). Die Erstsprachen sollen nicht ignoriert oder deren Verwendung gar verboten werden, sondern zum Thema und auch zum Inhalt der Sprachförderung gemacht werden (vgl. Kapitel 4.2.4.).

Sprachförderung sollte sowohl die Erweiterung der gesamtsprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern umfassen als auch monolingual aufwachsenden Kindern ermöglichen, von der sprachlich heterogenen Gruppe zu profitieren (vgl. Krumm 2008). Institutionelle Sprachförderung und entsprechende Forschung sollten in Zukunft den Blick zunehmend auf ein alle Sprachen und alle Kinder umfassendes Ziel richten.

Im Wissen um dieses breit gefasste Ziel, das die Sprachförderung verfolgen sollte, beschränkt sich diese Arbeit im Wesentlichen auf die Darstellung des Forschungsstandes hinsichtlich der Förderung der Erst- und vor allem der Zweitsprache von Kindern mit Migrationshintergrund, da eine umfassende Darstellung den Rahmen sprengen würde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beim derzeitigen Wissensstand anzunehmen ist, dass vorschulische Sprachförderung zwar nicht auf den schulspezifischen Sprachgebrauch im engeren Sinne vorbereiten kann, aber die Entwicklung wichtiger Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb unterstützen kann. Neben den schriftlichen Vorläuferfähigkeiten sollte die elementare Sprachförderung vor allem auf die Vermittlung alltagssprachlicher Sprachkompetenzen abzielen.

### **3. Sprachaneignungsprozesse**

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen sich mit der Frage, was eine erfolgreiche und nachhaltige sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich auszeichnet. In der Linguistik ist der Ausgangspunkt der Sprachförderung der Spracherwerb. Das bedeutet, dass Sprachförderung darin besteht, den Verlauf und die bestimmenden Faktoren des Aneignungsprozesses zu erkennen, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen, und mit entsprechenden Maßnahmen zu unterstützen. Der Schlüssel zu einer erfolgreichen Sprachförderung liegt demnach zu einem großen Teil in der Erforschung des Spracherwerbs.

Bevor die relevanten Ergebnisse aus der Spracherwerbs- bzw. Zweitspracherwerbsforschung vorgestellt und diskutiert werden, ist es erforderlich, die in der Zweitspracherwerbsforschung zentralen Begriffe zur Benennung der unterschiedlich basierten Sprachkompetenzen zu bestimmen. Im Folgenden werden diese kurz erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt – womit das grundlegende Begriffsinventar für diese Arbeit abgeklärt.

#### ***3.1. Begriffsbestimmungen***

Es gibt eine ganze Reihe von Begriffen, die versuchen, den Bezug eines Menschen zu den Sprachen, die er sich im Laufe seines Lebens angeeignet hat, zu erfassen. Der Versuch, die sprachliche Wirklichkeit eines Menschen in Begriffe zu fassen, birgt die Gefahr „einer wichtigen Aspekte vernachlässigenden Vereinfachung und Schematisierung“ (Dirim/Mecheril 2010b: 18). Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn man versucht vielfältige und komplexe Spracherwerbskonstellationen, wie sie besonders im migrationsgesellschaftlichen Kontext vorzufinden sind, mit einem Begriff zu beschreiben (vgl. auch Boeckmann 2008a: 25f; Tracy 2009: 167). Im Bewusstsein darüber, dass Begriffe nicht die gesamte sprachliche Wirklichkeit einzelner Individuen abbilden können, werden im Folgenden die zentralen Termini der Spracherwerbsforschung eingeführt.

##### **3.1.1. Erstsprache, Muttersprache**

Jene Sprache, die ein Kind als erste Sprache in einem natürlichen Prozess erwirbt, wird vielfach Erstsprache oder Muttersprache genannt (Ahrenholz 2008a: 3). Diese Bezeichnungen werden häufig synonym verwendet, meist treten sie jedoch in unterschiedlichen Kontexten auf.

Der Begriff „*Muttersprache*“, der vor allem in der Alltagssprache gebräuchlich ist, konstruiert ein nicht unproblematisches Bild des Spracherwerbs (ebd.): Einerseits schreibt er der Mutter eine dominante Stellung im Spracherwerb zu, die nicht immer gegeben sein muss, andererseits impliziert er einen Spracherwerb im familiären Umfeld, was nicht unbedingt der Fall sein muss (ebd.). Der Begriff „*Muttersprache*“ wird außerdem als problematische Bezeichnung gesehen, weil er die Vorstellung, dass „*Sprache-Sprechen eine Frage der ‚Abstammung‘ sei*“ (Dirim/Mecheril 2010b: 19), untermauert und damit indirekt Rassenkonstruktionen hervorrufen kann. Aus demselben Grund ist auch der Begriff „*Herkunftssprache*“, der ebenfalls immer wieder als Bezeichnung für die erste erworbene Sprache verwendet wird, kritisch zu sehen (ebd.). Der Ausdruck „*Muttersprache*“ wird trotz seiner problematischen Konnotationen nach wie vor auch in wissenschaftlichen Publikationen verwendet: Vor allem in jenen Texten, in denen der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität bzw. die emotionale Bindung zu dieser ersten Sprache betont werden soll (vgl. Ahrenholz 2008a: 4).

In sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Kontexten verwendet man eher die Bezeichnung „*Erstsprache*“ oder dafür stellvertretend das Akronym L1. Einerseits kann damit der stark ideologisch gefärbte und die Spracherwerbssituation verzerrende Begriff „*Muttersprache*“ vermieden werden, andererseits impliziert der Terminus „*Erstsprache*“ die Möglichkeit des Erwerbs mehrerer Sprachen, wodurch es sich anbietet, diesen Begriff in Texten, in denen komplexe und unterschiedliche Erwerbskontexte eine Rolle spielen, zu verwenden (ebd.).

Da „*Erstsprache*“ jedoch auch suggeriert, dass der Mensch zuerst nur eine einzige Sprache erwirbt, was keineswegs der Normfall ist, wird von Mecheril/Dirim (2010b: 19) vorgeschlagen, den Begriff im Plural zu verwenden. Von *Erstsprachen* zu sprechen, scheint nicht nur bei migrationsspezifischen Erwerbskontexten sinnvoll zu sein, wo Kinder oft sehr früh mit zwei Sprachen konfrontiert sind, sondern auch, wenn man von einsprachigen Erwerbskontexten ausgeht. Bei einem monolingualen Spracherwerb wird zwar nur eine Sprache erworben, aber jede Sprache besteht aus verschiedenen sprachlichen Varietäten, die erworben werden müssen. In diesem Zusammenhang spricht man auch von der „*inneren Mehrsprachigkeit*“ der Sprachen (vgl. de Cillia 2010a: 248; Dirim/Mecheril 2010c: 103f). Dieses Konzept zeigt, dass „*die Aneignung von und die Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität allen Menschen, gleich ob ein-, zwei- oder mehrsprachig, gemeinsam ist*“ (Dirim/Mecheril 2010c: 104).

Es wird deutlich, dass eine Trennung zwischen Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit nicht ohne Weiteres möglich ist und man nicht ohne Einschränkungen von der Existenz monolingualer Menschen ausgehen kann (vgl. Tracy 2008: 49). Dennoch wird in dieser Arbeit aus pragmatischen Gründen an diesem Konstrukt festgehalten und zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern, im Sinne der Kompetenz einer oder mehrerer Einzelsprachen, unterschieden.

### **3.1.2. Zweitsprache, Fremdsprache, Bilingualismus**

Die Begriffe „Zweit- und Fremdsprache“ beziehen sich auf jene Sprachkompetenzen, zu denen ein Mensch nach der Aneignung seiner Erstsprache(n) kommt. Die Abgrenzung zur Erstsprache liegt also in erster Linie in der zeitlich versetzten Sprachaneignung (Ahrenholz 2008a: 7). Über eine Altersgrenze, ab der eine Sprache als zweite Erstsprache oder als Zweitsprache bzw. Fremdsprache gilt, ist man sich bisher in der Forschung nicht einig geworden (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 30). In der Literatur ist meist dann von einer Zweitsprache die Rede, wenn der intensive Erwerb nach dem dritten oder vierten Lebensjahr eingesetzt hat (Bickes/Pauli 2009: 92; Kniffka/Siebert-Ott 2007: 30; Ahrenholz 2008a: 5). Auf diese Altersgrenze und deren Bedeutung wird im Rahmen des Zweitspracherwerbs detaillierter eingegangen (vgl. Kapitel 3.3.1.).

Die Begriffe „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ werden in der Sprachlehrforschung verwendet, um unterschiedliche Aneignungskontexte zu unterscheiden. Ist die vorherrschende Erwerbsbedingung eine gesteuerte, wie in einem formalen Unterricht, wird von einer „*Fremdsprache*“ gesprochen. Die Bezeichnung „*Zweitsprache*“ wird für die Bezeichnung jener Sprachkompetenz gebraucht, die vor allem in einem ungesteuerten Erwerbskontext, also durch alltägliche Kontaktsituationen in der sprachlichen Umgebung selbst und ohne formalen Unterricht, erworben wurde (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 29).

Um diese unterschiedlichen Aneignungsprozesse auch sprachlich abzugrenzen, werden in der einschlägigen Literatur häufig die Verben „erwerben“ und „lernen“ unterschieden, wobei eine Zweitsprache bzw. auch die Erstsprache in einem ungesteuerten Aneignungsprozess erworben wird, und eine Fremdsprache in einer gesteuerten Unterrichtssituation gelernt wird (vgl. Hufeisen 1998: 170). Es ist jedoch zu beachten, dass diese Aneignungskontexte konstruiert sind, denn in realen Lebensbiografien findet man eher eine Mischung zwischen gesteuerten und ungesteuerten Erwerbsbedingungen (Ahrenholz 2008a: 7).

Neben den unterschiedlichen Aneignungskontexten unterscheidet man zwischen Zweitsprache und Fremdsprache auch dahin gehend, dass die Zweitsprache in der Regel eine größere biografische Bedeutung für den Menschen hat (Glück 2005: 759). Die biografische Bedeutung ergibt sich daraus, dass die Zweitsprache die Sprache der Umgebung ist und damit zum zentralen und unverzichtbaren Kommunikationsmittel wird, dessen Beherrschung besonders für das soziale Leben wichtig ist (Ahrenholz 2008a: 6; 10). Ein Kind im migrationsgesellschaftlichen Kontext erwirbt nach der Erstsprache, die es bereits im familiären Umfeld erworben hat, jene Sprache als Zweitsprache, die von der Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird. Kinder mit Migrationshintergrund wachsen demnach in Österreich mit Deutsch als Zweitsprache auf.

Vielfach wird der Begriff „Zweitsprache“ aber auch weiter gefasst. Viele AutorInnen benutzen „Zweitsprache“ als „übergeordnete[n] Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache“ (ebd.: 6), was bedeutet, dass auch Mehrsprachigkeit als eine Form der Zweisprachigkeit betrachtet wird. Ähnlich breit ist die Verwendung des Begriffs „*Bilingualismus*“, der meist als Synonym zu „Zweisprachigkeit“ auftritt und ebenfalls in manchen Kontexten als übergeordneter Begriff verwendet wird (ebd.: 5). Zuweilen steckt auch eine sehr enge Definition hinter dieser Bezeichnung und es wird nur dann von Bilingualismus gesprochen, wenn ein Kind in den ersten Lebensjahren mehrere Erstsprachen simultan erwirbt. Das ergibt sich daraus, dass die klassische Beschäftigung mit Zweisprachigkeit sich vor allem auf den spezifischen Spracherwerb von Kindern in bilingualen Elternhäusern bezogen hat (vgl. Dirim/Mecheril 2010b: 16).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Zweisprachigkeit“ gegenüber dem Begriff „Bilingualismus“, der häufig mit dem doppelten Erstspracherwerb (vgl. Kapitel 3.2.1.) in Verbindung gebracht wird, vorgezogen. Für den Kontext dieser Arbeit erscheint weder die weite (vgl. Kapitel 3.1.3.) noch die enge Definition von „Zweisprachigkeit“ sinnvoll. Mit der Bezeichnung „Zweitsprache“ ist im Weiteren jene Sprache gemeint, die ein Kind nach der Erstsprache in einem vor allem ungesteuerten Aneignungsprozess erwirbt und für das Kind eine große soziale Bedeutung hat.

### 3.1.3. Mehrsprachigkeit vs. Zweisprachigkeit

Der Begriff „*Mehrsprachigkeit*“ bezieht sich nicht auf Aneignungskontext oder Zeitpunkt der Sprachaneignung, sondern meint „alle Formen von multipler Sprachkompetenz“ (Ahrenholz 2008a: 5). Mit Mehrsprachigkeit wird eine individuelle oder auch gesellschaftliche Sprachkompetenz bezeichnet, die mehr als eine Sprache umfasst. Häufig wird aber erst dann von Mehrsprachigkeit gesprochen, wenn mehr als zwei Sprachen beherrscht werden (ebd.).

Klassische Definitionen versuchen einen gewissen Mindestwert an Sprachbeherrschung vorzugeben, ab dem man als mehrsprachig gilt. Bei aktuellen Definitionen ist nicht mehr die normgerechte Beherrschung, sondern der funktionale und regelmäßige Gebrauch mehrerer Sprachen das Kriterium für Mehrsprachigkeit (Bickes/Pauli 2009: 103), was für die Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sinnvoller erscheint.

Gogolin (vgl. 1988: 9) führt den Begriff bzw. das Konzept der „*Lebensweltlichen Zweisprachigkeit*“ ein, das die besondere Sprach-Lebens-Situation von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich machen soll. Diese Situation zeichnet sich dadurch aus, dass „zwei (oder mehr) Sprachen für die alltägliche Lebenspraxis eines Kindes von Bedeutung sind“ (Gogolin 2007: 7). Die Bezeichnung „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ soll die Bedeutung der Lebensumstände auf die Form der Sprachkompetenz und der Sprachverwendung veranschaulichen. Ein Kind eignet sich in einer mehrsprachigen Umgebung die Sprachen in der Weise und in dem Ausmaß an, in dem es mit diesen Sprachen konfrontiert ist und wie es diese braucht um „gesellschaftlich handlungsfähig“ zu sein (Gogolin 2008: 16).

In dieser Arbeit werden die Begriffe der Zwei- und Mehrsprachigkeit in dieser gebrauchtorientierten Auslegung verwendet, allerdings werden sie in Anlehnung an de Cillia (vgl. 2010a: 247)<sup>4</sup> fortan weitgehend differenziert gebraucht: während sich der Begriff „Zweisprachigkeit“ auf Kinder bezieht, deren Primärsozialisation in einer anderen Sprache als der Mehrheitssprache stattfindet, steht der Begriff „Mehrsprachigkeit“ für die Sprachkompetenz von Kindern, die in mindestens zwei Sprachen sozialisiert und im Kindergarten mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden.

---

<sup>4</sup> De Cillia (2010a: 246f) betont die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen den Begriffen der Zwei- und Mehrsprachigkeit: Eine Differenzierung ist „sowohl was die Modellierung der Spracherwerbsprozesse betrifft als auch aus sprachenpolitischen Gründen“ wichtig (ebd.: 247).

## 3.2. *Spracherwerb*

### 3.2.1. **Erstspracherwerb**

Der monolinguale Erstspracherwerb hat in der Geschichte der Spracherwerbsforschung bisher die Hauptrolle gespielt (vgl. List 2007: 7; Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 23). Es wird in dieser Arbeit jedoch davon abgesehen, die daraus resultierende, äußerst umfassende Forschungsliteratur zu besprechen. Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die Besonderheit und grundlegende Merkmale des Erstspracherwerbs herauszuarbeiten, um damit eine Grundlage für die Differenzierung und Beschreibung weiterer Erwerbstypen, vornehmlich des frühen Zweitspracherwerbs, zu schaffen.

Der primäre Spracherwerb ist ein komplexer Prozess. Kinder müssen nicht nur sämtliche Sprachebenen erwerben, wie Lautmuster, Wörter und deren sinnvolle Zusammensetzung bzw. Verwendung, sondern sie müssen darüber hinaus auch begreifen, „wie mit Sprache eigene Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen vollzogen und die von anderen verstanden werden können“ (Klann-Delius 2008: 23), um damit die grundlegende Funktion von Sprache zu erkennen.

Kinder scheinen schon von Geburt an für diese Aufgabe bestens ausgerüstet zu sein, denn die Erstsprache wird im Normalfall schnell, mühelos, d. h. ohne Unterweisung, und vor allem erfolgreich erworben. Unabhängig von persönlichen Faktoren, wie Intelligenz oder sozialem Umfeld, erlangen Kinder eine vollständige Kompetenz der Grammatik ihrer Erstsprache. Der Verlauf des Erwerbs ist bei jedem Kind mit derselben Erstsprache ähnlich. Es lassen sich bestimmte Phasen erkennen, die jedes Kind in derselben Reihenfolge durchläuft (Meisel 2007: 95). Erfolg und Uniformität sind nach Meisel (ebd.: 97) die charakteristischen Merkmale des Erstspracherwerbs. Tracy (2007: 70; 2008: 64ff) beschreibt diese Merkmale mit den Adjektiven robust und systematisch.

Die Frage, welche Kräfte den Erwerbsverlauf auslösen und ermöglichen, wird sehr kontrovers diskutiert. Es haben sich verschiedene Annahmen entwickelt, die versuchen, das Phänomen des erstsprachlichen Aneignungsprozesses zu klären. *Nativistische Konzeptionen* gehen davon aus, dass der Spracherwerb auf einer angeborenen Sprachfähigkeit beruht (vgl. Klann-Delius 2008: 54ff). Die genetische Disposition ermöglicht dem Kind, hinter dem sprachlichen Input ein vollständiges und funktionierendes Regelwerk zu erkennen. Man nimmt an, dass die Sprachentwicklung weitgehend abgekoppelt von der allgemeinen kognitiven Entwicklung vonstatten geht. Bei *kognitiven Erklärungsmodellen* wird hingegen ein enger Zusammenhang zwischen



der allgemein kognitiven Entwicklung und dem Spracherwerb gesehen. Sprachentwicklung beruht demnach auf der kognitiven Entwicklung des Kindes (vgl. ebd.: 98ff). Diese beiden Modelle formen radikale Gegenpositionen, die sich in der Autonomie- und der Kognitionshypothese widerspiegeln (vgl. Schaner-Wolles 2008: 29f). *Interaktionistische Erklärungsmodelle* basieren auf der Annahme, dass der Spracherwerb durch die Interaktion mit der sozialen Umgebung ausgelöst und bestimmt wird (vgl. Klann-Delius 2008: 144ff).

Es besteht in der Wissenschaft bisher keine Einigkeit darüber, wie Anlage, Umwelt und selbstorganisierende Prozesse im Detail zusammenspielen. In der Spracherwerbstheorie wird dennoch zunehmend davon ausgegangen, dass Kinder beim Spracherwerb gleichzeitig aus genetischen, kognitiven und interaktiven Ressourcen schöpfen und ein Zusammenspiel dieser Ressourcen den Spracherwerb erst ermöglicht. Die kombinatorische Auffassung des Spracherwerbs wird zunehmend den isolierten Erklärungsmodellen vorgezogen, da diese dem komplexen Aneignungsprozess gerechter wird (vgl. Bredel 2005: 83; Rössl 2007: 2f; Gogolin/Neumann/Roth 2003: 40).

Bredel (2005: 83) geht davon aus, dass die einzelnen Ressourcen für den Aufbau verschiedener sprachlicher Ebenen erforderlich sind:

„Kinder gewinnen aus der Struktur des ‚Inputs‘ aus der Umgebung (einzelsprachliche Eigenschaften) geeignete Parametrisierungen der Universalgrammatik (genetisch). Sie extrahieren aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt semantische und konzeptuelle Relationen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den ‚Rohstoff‘ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv). Sie filtern aus den Interaktionsverläufen, in die sie als Handelnde eingespannt sind, die Funktionalität sprachlicher Mittel, kommunikative Ablaufstrukturen sprachlichen Handelns sowie zentrale Rollenkonfigurationen (interaktiv).“

Im Rahmen des Projekts „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008b; Ehlich/Bredel/Reich 2008c) wurde versucht, den *Aneignungsprozess auf allen sprachlichen Ebenen* zu erfassen. Damit bietet er eine „Übersicht zu den analytisch identifizierbaren Teilbereichen von Sprache [...] und ihrer Aneignung sowie Hinweise aus linguistischer Sicht zu ihrer Diagnose“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 13). Die einzelnen sprachlichen Teilbereiche gelten als „Basisqualifikationen“, die das Kind beim Spracherwerb erwirbt und systematisch aufbaut. Der Qualifikationsfächer umfasst die phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische und literale Basisqualifikation:

Die *phonische* Basisqualifikation umfasst die Fähigkeit zur Unterscheidung und Produktion des Lautinventars und dessen Kombinationen sowie der prosodischen Strukturen.

Die *pragmatische* Basisqualifikation besteht darin, sprachliche Handlungsziele aus den Äußerungen Anderer zu erkennen, selbst zu formulieren und in den situativen sprachlichen Kontext einzubinden.

Die *semantische* Basisqualifikation umfasst das Wissen über Wort-, Satz- und Textbedeutungen und deren produktive Anwendung.

Die *morphologisch-syntaktische* Basisqualifikation ermöglicht Form-, Wort- und Satzkombinationen zu verstehen und selbst zu konstruieren.

Die *literale* Basisqualifikation schließt alle rezeptiven und produktiven Fähigkeiten im Umgang mit Schrift und schriftsprachlicher Sprache ein (vgl. Ehlich 2005a: 12).

Der Referenzrahmen beschreibt die einzelnen zu erwerbenden Basisqualifikationen isoliert voneinander, in der sprachlichen Realität sind die einzelnen Teilfähigkeiten natürlich eng miteinander verknüpft (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 19). Beim sprachlichen Handeln interagieren die einzelnen Fähigkeiten. Sie werden nicht isoliert erworben, sondern sie beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. Man geht davon aus, dass einmal erworbene Teilqualifikationen auf andere übertragen werden. Bredel (2005: 90) beschreibt dieses Zusammenwirken folgendermaßen:

„Kompetenzzuwächse in bestimmten Teilbereichen bringen Kompetenzzuwächse in anderen sprachlichen Teilbereichen mit sich. Stagnationen/Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Prädikatoren für Stagnationen/Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein“.

Die Interaktion der Basisqualifikationen ist jedoch bislang kaum erforscht und ist daher ein wichtiges Forschungsdesiderat (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 21).

Der Erwerbsverlauf einzelner Basisqualifikationen ist besser erforscht, wobei hier, unter anderem, eine Schiefelage zugunsten der phonologischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten festzustellen ist (ebd.: 23). Eine ausführliche Dokumentation zum aktuellen Forschungsstand bieten die Publikationen zum Referenzrahmen (Ehlich/Bredel/Reich 2008b; Ehlich/Bredel/Reich 2008c).

Der Spracherwerb wird heute grundsätzlich als *eigenaktiver Prozess* gesehen (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 25; Gogolin/Neumann/Roth 2003: 40). Man geht davon aus, dass sprachlicher Kompetenzzuwachs das Ergebnis von eigenaktiver, individueller

Auseinandersetzung des Kindes mit der sprachlichen Umgebung ist (vgl. auch Kapitel 3.3.3.). Durch Gestaltung und Vorstrukturierung des Inputs kann der eigenaktive Prozess von außen unterstützt werden (Bredel 2005: 80). Um die aktive Rolle des Kindes zu verdeutlichen, wird in der Wissenschaft häufig der Begriff „Sprachaneignung“ verwendet (Ehlich 2009: 15; Bredel 2005: 79f). Im vorliegenden Text werden die Begriffe „Spracherwerb“, „Sprachaneignung“ und „Sprachentwicklung“ synonym gebraucht.

Eine weitere sehr bedeutsame Erkenntnis der Spracherwerbsforschung ist nach Ehlich/Bredel/Reich (2008a: 24) die Feststellung, dass der Prozess der Sprachaneignung nicht unbedingt linear ablaufen muss, sondern einen *diskontinuierlichen Prozess* darstellt. Karmiloff-Smith (zit. n. Bredel 2005: 87) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff „U-Kurve“. Dieses Phänomen wurde bisher vor allem bei der Aneignung der Morphologie beobachtet, wo oftmals der Zielsprache entsprechende Äußerungen formuliert werden, die dann durch abweichende Formen ersetzt werden. Diese Entwicklung erscheint zwar wie ein Rückschritt, doch es ist davon auszugehen, dass Kinder in der ersten Phase Formen aus dem Input unanalysiert übernehmen und dann in der zweiten Phase Regularitäten erkennen, die daraufhin auf alle Formen übertragen werden, bevor dann Ausnahmen erkannt und wieder zielsprachige Strukturen geäußert werden. Umstrukturierungsprozesse ermöglichen eine schrittweise Angleichung an den Input (ebd.: 86f).

Ein diskontinuierlicher Aneignungsverlauf ist allerdings nicht bei allen Basisqualifikationen zu beobachten. Während vor allem die phonologischen und morphologisch-syntaktischen Qualifikationen diskontinuierlich erworben werden, ist der Aneignungsverlauf der diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen eher kontinuierlich. Der Verlauf der literalen Basisqualifikation ist schwer einzuordnen, da er sehr stark von institutionellen Faktoren abhängig ist (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 25f).

Nicht nur im Aneignungsverlauf unterscheiden sich diese Gruppen der Basisqualifikationen, sondern auch in der benötigten Zeit bis zum Abschluss des Erwerbs. So erwerben Kinder die phonologischen und grundlegenden Aspekte der morphologisch-syntaktischen Qualifikation früher als diskursive, pragmatische, literale und semantische Qualifikationen, deren Aneignung erst im Jugendalter abgeschlossen wird. Die phonologische Basisqualifikation ist im Wesentlichen bereits im dritten

Lebensjahr abgeschlossen. Die Entwicklung der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation ist zwar abhängig von der sprachtypischen Struktur der jeweiligen Sprache, wird aber auch bereits in den ersten Lebensjahren im Wesentlichen erworben. Für die deutsche Sprache nimmt man an, dass grundlegende Bausteine im Laufe der ersten sechs Lebensjahre erworben werden - komplexe syntaktische Erwerbsaufgaben jedoch erst im Schulalter (Ehlich/Bredel/Reich 2008b).

Von einer Darstellung des monolingual deutschen Aneignungsprozesses mit den einzelnen Entwicklungsschritten in den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen wird in dieser Arbeit aus Platzgründen abgesehen. Eine sehr fundierte Beschreibung des Verlaufs des deutschen Erstspracherwerbs bietet die Übersicht von Klann-Delius (2008) und findet sich auch im Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich/Bredel/Reich 2008c).

Ein bisher vernachlässigter Aspekt des Erstspracherwerbs ist die Verquickung zwischen dem Spracherwerb und der allgemeinen kindlichen Entwicklung. Der Spracherwerb ist kein isolierter Entwicklungsverlauf, sondern ist neben der bereits erwähnten kognitiven Entwicklung (vgl. kognitive Erklärungsmodelle in diesem Kapitel) vor allem mit Prozessen der *sozialen Entwicklung* eng verknüpft (Klein 1992: 16; List 2006: 15). Ein Kind lernt Sprache in der Regel in Interaktion mit seinen engsten Bezugspersonen (Küpelikilinc/Ringler 2007: 47f) und gleichzeitig ist Sprache das Mittel, mit dem das Kind in Beziehung zu seiner sozialen Umgebung treten kann. Mit zunehmenden sprachlichen Mitteln, indem es lernt, Anliegen, Wünsche, Gefühle, Gedanken zu formulieren, lernt das Kind auch, sich in seiner sozialen Welt zurechtzufinden. Durch Sprache erwirbt das Kind die in der Gesellschaft geltenden Regeln, Normen und Wertvorstellungen und wird schließlich ein Mitglied der Gesellschaft. Durch die Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt das Kind seine Identität (Klein 1992: 18; Reich 2008a).

Erstspracherwerb, soziale Entwicklung und die Ausbildung einer eigenen sozialen Identität gehen Hand in Hand. Wenn man sich diese enge Verknüpfung zwischen sprachlicher und sozialer Entwicklung vor Augen hält, wird deutlich, warum Menschen in der Regel einen besonderen emotionalen Bezug zur Erstsprache haben.

### **3.2.2. Simultaner Erstspracherwerb**

Beim simultanen Erstspracherwerb werden zwei Sprachen von Anfang an gleichzeitig erworben. Diese Form des Spracherwerbs ergibt sich typischerweise dadurch, dass die Mutter und der Vater in der Kommunikation mit dem Kind eine jeweils unterschiedliche Sprache verwenden, kann aber auch durch andere Erwerbsszenarien bedingt sein (vgl. Tracy 2008: 108). Diese Form des Spracherwerbs wurde bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts skeptisch bzw. negativ betrachtet (vgl. Gogolin 2009b). Heute werden der simultane Erstspracherwerb und auch Mehrsprachigkeit generell positiv gesehen. Es gilt als empirisch gesichert, dass Kinder mit dem Erwerb mehrerer Sprachen keineswegs überfordert sind und Zwei- oder Mehrsprachigkeit an sich keine Nachteile bringt (Reich/Roth 2002: 41; List 2007: 25; Tracy 2009). Eindeutige Aussagen darüber, ob Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit eine positive Auswirkung auf die soziale bzw. kognitive Entwicklung hat, können aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes allerdings nicht gemacht werden (List 2007: 25ff; Bickes/Pauli 2009: 87ff).

Die Besonderheit des simultanen Erstspracherwerbs ist, dass Kinder die beteiligten Sprachen in Bezug auf Verlauf, Erfolg und Uniformität wie eine Erstsprache lernen (Meisel 2007: 97). Da beim simultanen Erstspracherwerb beide Sprachen wie Erstsprachen erworben werden, spricht man auch vom „doppelten Erstspracherwerb“. Als Einflussfaktoren, durch die es zu möglichen Abweichungen kommen kann, gelten Quantität und Qualität des Inputs sowie Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede der zu erwerbenden Sprachen (Tracy 2007: 75f).

Der Erwerbstyp des simultanen Erstspracherwerbs ist in migrationsgesellschaftlichen Kontexten unterrepräsentiert und daher für diese Arbeit nicht von besonderer Relevanz. Es soll jedoch festgehalten werden, dass für die Erforschung dieser Form des Spracherwerbs hauptsächlich Kinder herangezogen wurden, die in einem förderlichen sozioökonomischen Umfeld mit prestigereichen Erstsprachen aufgewachsen sind (List 2007: 7f). Da man heute davon ausgehen kann, dass außersprachliche Faktoren einen großen Einfluss auf den Spracherwerb haben (vgl. Kapitel 3.3.4.), kann der simultane Erstspracherwerb nicht als Richtmaß für den Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund herangezogen werden.

### ***3.3. Spracherwerb im Migrationskontext***

Im Kontext der Migration wachsen Kinder mit einer Erstsprache auf, die meist nicht mit der Umgebungssprache bzw. der Mehrheitssprache übereinstimmt. Es ist anzunehmen, dass die Kinder nicht völlig isoliert von der Umgebung aufwachsen, sondern von Anfang an im täglichen Leben immer wieder mit der Umgebungssprache in Berührung kommen. Die Umgebungssprache kann über Medien, Nachbarn, ältere Geschwister bzw. andere Familienmitglieder usw. auch Teil der Kommunikation innerhalb der Familie werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010b: 16). Je nach Intensität des Kontakts mit der Umgebungssprache eignet sich das Kind diese schon in den ersten Jahren bis zu einem gewissen Grad an.

Diese Form des Spracherwerbs kann schwer einem der traditionellen Erwerbstypen zugeordnet werden: Eine Zuordnung zum monolingualen Erwerbstyp wäre sehr vereinfachend. Von einem simultanen Erstspracherwerb kann man dagegen nicht sprechen, wenn Qualität und Quantität des Inputs in beiden Sprachen nicht einigermaßen ausgewogen sind. Durch die Vielfältigkeit der Spracherwerbskonstellationen im Kontext der Migration ist eine Zuteilung zu Erwerbstypen oft kaum möglich (vgl. ebd.). In der Regel spricht man im migrationsgesellschaftlichen Kontext von Zweitspracherwerb, wenn die Umgebungssprache erworben wird, auch wenn diese Zuteilung natürlich eine Vereinfachung bzw. eine Schematisierung ist.

Der Eintritt in den Kindergarten, wo in der Regel die Landessprache dominiert, bringt oft eine starke sprachliche Veränderung mit sich. Durch den intensiven Kontakt mit dieser Sprache gewinnt sie an Bedeutung, und es wird notwendig, Kompetenzen in dieser zu erlangen. Damit wird die „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (vgl. Kapitel 3.1.3.) der Kinder mit Migrationshintergrund intensiver und die Umgebungssprache bzw. die Sprache des Kindergartens zur Zweitsprache.

In den folgenden Abschnitten wird versucht, die Besonderheiten des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs herauszuarbeiten und die Voraussetzungen bzw. die linguistischen Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozess festzumachen.

#### **3.3.1. Zweitspracherwerbstypen und Altersgrenzen**

Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.1.2.) impliziert der Terminus „Zweitsprache“ eine zeitliche Dimension. Grundsätzlich spricht man dann von einem Zweitspracherwerb bzw. einem sukzessiven Zweitspracherwerb, wenn der Erwerb mit einem zeitlichen

Abstand zum Erstspracherwerb beginnt, d. h., der Erstspracherwerb ist zu Erwerbsbeginn bereits weit fortgeschritten. Beim Zweitspracherwerb ist der Ausgangspunkt folglich ein anderer als beim Erstspracherwerb. Das Kind kann beim Zweitspracherwerb bereits auf sprachliches Wissen zurückgreifen. Außerdem sind seine kognitiven Fähigkeiten schon weiter entwickelt und „[eröffnen] mehr Möglichkeiten beim Lernen, Speichern und Verarbeiten von Sprache“ (Meisel 2007: 99).

Aufgrund des ungleichen Ausgangspunkts lassen sich Unterschiede zwischen Zweit- und Erstspracherwerb feststellen (vgl. Kapitel 3.3.2.). In der Regel ist der Erwerbsverlauf beim Zweitspracherwerb nicht nur deutlich verlangsamt, sondern auch von großen individuellen Unterschieden geprägt. Außerdem wird nicht unbedingt derselbe Erfolg erreicht, wie er sich beim „normalen Verlauf“ des Erstspracherwerbs ergibt (ebd.: 99ff). Der Zweitspracherwerb ist also nicht so robust, sondern abhängig von einer ganzen Reihe von Faktoren. Das Alter zu Beginn des Erwerbsprozesses hat neben anderen Faktoren (vgl. Kapitel 3.3.4.) einen maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf und Erfolg des Zweitspracherwerbs. Während in den ersten Lebensjahren eine Zweitsprache ähnlich bzw. genauso wie eine Erstsprache erworben wird, hat der Zweitspracherwerb eines Erwachsenen weniger Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb (Tracy 2008: 127ff).

Je nach Alter zu Erwerbsbeginn werden unterschiedliche *Erwerbstypen* unterschieden. Es wird vor allem zwischen dem erwachsenen Zweitspracherwerb, bei dem der Erwerb nach der Pubertät einsetzt, und dem kindlichen Zweitspracherwerb unterschieden. Diese Unterscheidung beruht auf der Annahme, dass „mit dem Ende der Pubertät physische und psychische Entwicklungen abgeschlossen sind, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen“ (Ahrenholz 2008a: 6). Die Pubertät stellt hier eine fließende Grenze dar, es wird davon ausgegangen, dass es sich um ein Erwerbskontinuum handelt und sich Art und Weise des Erwerbs stetig verändern (Rothweiler/Kroffke 2006: 45).

Neben dieser groben Gliederung in erwachsenen und kindlichen Zweitspracherwerb scheint es für weitere Darstellungen sinnvoll zu sein, den kindlichen Zweitspracherwerb weiter zu unterteilen. Im Folgenden wird zwischen frühem und spätem kindlichen Zweitspracherwerb unterschieden. Als Grenzziehung wird der Eintritt in die Schule beansprucht: Beginnt der Erwerb der Zweitsprache zwischen drei und sechs Jahren, wird im Folgenden von einem frühen Zweitspracherwerb die Rede sein, ist der Erwerbsbeginn zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr, wird von spätem kindlichen

Zweitspracherwerb gesprochen. Diese Einteilung stimmt mit den Altersphasen der Sprachaneignung von Ehlich (2005a: 34ff) überein, bei der unter anderem davon ausgegangen wird, dass sich mit dem Eintritt in die Schule die sprachlichen Anforderungen ändern und sprachbezogene Defizite maßgeblichere Folgen haben (ebd.: 34). Auch Tracy (2008: 154) geht davon aus, dass sich mit dem sechsten Lebensjahr die Erwerbsbedingungen ändern und sich der Zweitspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter von dem der Schulkinder unterscheidet.

Eine besonders heftig diskutierte Frage, deren Antwort auch für die vorschulische Sprachförderung entscheidend ist, ist jene nach der Grenze zwischen simultanem Erstspracherwerb und frühem Zweitspracherwerb. Man versucht eine *Altersgrenze* zu finden, ab der Kinder nicht mehr auf die beim Erstspracherwerb verwendeten Mechanismen zurückgreifen können, sich Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten des Erwerbs verändern, der Prozess weniger robust und erfolgreich ist und damit entsprechende unterstützende Maßnahmen, im Sinne von gezielter Sprachförderung, besonders erforderlich sind.

Die Diskussion stützt sich in erster Linie auf Erkenntnisse aus der Erforschung des Erwerbs des strukturellen Grundgerüsts, hat also den morphosyntaktischen Teilbereich im Fokus. Meisel (2007: 110) referiert Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass zuerst im Alter um vier Jahre und dann nochmals im Alterszeitraum zwischen sechs und sieben Jahren die für den Syntaxerwerb sensiblen Phasen zu Ende gehen. Darüber hinaus sieht er in den bisherigen Studien Anzeichen dafür, dass der Zweitspracherwerb, wenn er im vierten Lebensjahr einsetzt, bereits eher dem erwachsenen Zweitspracherwerb als dem Erstspracherwerb gleicht (ebd.: 108).

Diese sehr frühen Altersgrenzen ergeben sich aus Studien, die den Erwerbsprozess sämtlicher grammatischer Phänomene der deutschen Sprache berücksichtigen. Demgegenüber stehen die Untersuchungen von Thoma/Tracy (2006), denen als Entscheidungsgrundlage Studien zum Erwerb der deutschen Satzstruktur dienen. Die Ergebnisse dieser Studien lassen darauf schließen, dass der Verlauf des frühen Zweitspracherwerbs bei Erwerbsbeginn zwischen drei und vier Jahren vielmehr dem Erstspracherwerb entspricht als dem erwachsenen Zweitspracherwerb. Sie sehen sehr starke Parallelen zwischen Erstsprach- und frühem kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.2.). Eine ähnliche Position nimmt auch Gogolin (2007: 14) ein, die nach dem Referieren mehrerer Studien zum Schluss kommt, dass der Erwerbsverlauf bei



Erwerbsbeginn bis zum vierten Lebensjahr dem eines einsprachigen Erwerbs gleichkommt. Weiters ist laut Gogolin (ebd.) derzeit davon auszugehen, dass auch bei späterem Erwerbsbeginn, also auch bei Beginn im fünften oder sechsten Lebensjahr, „jene impliziten Sprachaneignungsmechanismen noch mit angewendet werden, die in der frühen Kindheit die Hauptrolle spielen“.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bisher immer noch zu wenig wissenschaftliche Untersuchungen gibt, um die Auswirkungen des Altersfaktors auf den Verlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs restlos klären zu können (vgl. auch Kniffka/Siebert-Ott 2007: 39). Wobei die derzeitigen Erkenntnisse am ehesten die Vermutung nahe legen, dass sich bei einem Erwerbsbeginn ab vier Jahren die Erwerbsmechanismen verändern und sich optimale Entwicklungsfenster für manche morphosyntaktische Erwerbsbereiche ab diesem Alter zu schließen beginnen. Ebenso wenig können beim derzeitigen Forschungsstand allgemeingültige Altersgrenzen gezogen werden: Man nimmt an, dass es sich um einen fließenden Übergang handelt, bei dem sich Erwerbsmechanismen und Erwerbsbedingungen kontinuierlich ändern. Ein genereller Konsens findet sich darin, dass das Alter zu Erwerbsbeginn einen großen Einfluss auf den Erwerbsverlauf und den erzielten Erfolg hat. Außerdem kann man aus den bisherigen Studien ableiten, dass, je früher der Zweitspracherwerb einsetzt, dieser dem erfolgreichen Erstspracherwerb umso ähnlicher ist.

### **3.3.2. Früher kindlicher Zweitspracherwerb und Erstspracherwerb im Vergleich**

Während im letzten Kapitel die wissenschaftliche Diskussion um eine Altersgrenze, ab der sich die Sprachaneignungsmechanismen verändern, aufgegriffen wurde, soll hier beschrieben werden, welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten sich zwischen Erstspracherwerb und frühem kindlichen Zweitspracherwerb konkret feststellen lassen.

Es wurde bereits festgehalten (vgl. Kapitel 3.3.1.), dass der frühe kindliche Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb sowohl im Aneignungsverlauf als auch im Ergebnis sehr nahe kommen kann.

Untersuchungen zum Erwerb der *deutschen Satzstruktur* (Thoma/Tracy 2006) weisen darauf hin, dass vor allem dieser sprachliche Bereich beim frühen Zweitspracherwerb in quantitativer und qualitativer Hinsicht dem monolingualen Erstspracherwerb entspricht. Thoma und Tracy (ebd.) zeigen, dass Kinder, die mit drei oder vier Jahren mit der Zweitsprache Deutsch in intensiven Kontakt kommen, „die wichtigsten

morphosyntaktischen Eigenschaften deutscher Sätze [...] bereits innerhalb eines halben Jahres erschließen können“ (ebd.: 73f) und damit für diese Erwerbsaufgabe in etwa gleich viel Zeit benötigen wie Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben. Der frühe Zweitspracherwerb entspricht laut Thoma/Tracy (ebd.: 73ff) nicht nur in der Geschwindigkeit dem monolingualen Erstspracherwerb, sondern auch im Aneignungsverlauf. Junge Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durchlaufen beim Erwerb der deutschen Satzstruktur dieselben Erwerbsstufen in derselben systematischen Reihenfolge, wie monolingual Deutsch aufwachsende Kinder. Eine kurze Darstellung dieser Erwerbsstufen findet sich weiter unten (vgl. Kapitel 3.3.6.2.).

In der Forschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass vor allem morphosyntaktische Phänomene beim Erstsprach- und Zweitspracherwerb ähnlich erworben werden. Obwohl besonders in diesem Bereich vergleichbare Verarbeitungsmechanismen zu tragen kommen, lassen sich auch hier Unterschiede feststellen. Diese ergeben sich vor allem dort, wo es sich um sprachliche Erscheinungen handelt, die keiner Regelmäßigkeit unterliegen bzw. Ausnahmen der Regeln sind und deren erfolgreicher Erwerb ausschließlich von der Masse des Inputs abhängig ist (Reich 2008b: 167), wie *Genus*, *unregelmäßige Verben* und die *Pluralbildung*. Diese Bereiche sind gekennzeichnet durch Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen, wodurch hier „in Folge eines Bemühens um Regularisierung Abweichungen [auf]treten“ (Tracy 2008: 148).

Weitere Problembereiche, die speziell den kindlichen Zweitspracherwerb betreffen, sind der *Kasuserwerb* und die richtige Zuordnung von Präpositionen. Der *Kasuserwerb* verläuft zunächst wie im Erstspracherwerb, indem zuerst Nominativ und Akkusativ erworben werden. Der Dativ bereitet beim Zweitspracherwerb mehr Schwierigkeiten. Die vermehrte Fehleranfälligkeit beim Dativgebrauch wird einerseits der klanglichen Ähnlichkeit zum Akkusativ zugeschrieben, andererseits scheint es daran zu liegen, dass Kinder behalten müssen, mit welchen Verben und Präpositionen er auftritt. *Präpositionen* sind ein weiteres Problemfeld beim frühen Zweitspracherwerb, das jedoch im Gegensatz zu den anderen Bereichen nicht der komplizierten, unregelmäßigen deutschen Grammatik zugeschrieben wird. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Probleme in der Zweitsprache aus den fehlenden Entsprechungen in der Erstsprache ergeben (ebd.: 147f). All diese grammatischen Bereiche sind nur durch entsprechenden Input zu meistern.

Ähnlich verhält es sich bei der Aneignung des *Wortschatzes*. Auch hier ist der Erwerbsprozess abhängig von der Intensität des Kontakts mit dem Deutschen. Kinder können einen Begriff nur dann abspeichern, wenn sie diesen schon einmal gehört haben (vgl. auch Kapitel 3.3.6.3). In diesem Bereich sind Kinder auf den konkreten Input angewiesen, der ihnen zur Verfügung gestellt wird (ebd.: 146). Der Wortschatz, den sich das Kind in den einzelnen Sprachen aneignet, entspricht der jeweiligen sprachlichen Lebenswelt. Daraus ergeben sich bei Zweisprachigen zwei funktionale lexikalische Systeme, die nur teilweise deckungsgleich sind. Der Umfang des Lexikons lässt demnach keine Rückschlüsse auf den Sprachstand eines Kindes zu (Gogolin 2007: 13f), was bei der Erstellung von Sprachstandsfeststellungsverfahren entsprechend berücksichtigt werden sollte (vgl. Kapitel 4.2.2.1.).

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden hier gegenübergestellten Erwerbstypen liegt im Bereich der *Lautbildung und Sprachmelodie* (ebd.: 15). Beim Erstspracherwerb gilt die Aneignung des phonischen Systems in den ersten drei Lebensjahren als abgeschlossen. Zu einer Spezialisierung auf prosodische Charakteristika, Intonation und Lautinventar der Erstsprache kommt es bereits im ersten Lebensjahr (Falk 2008). Dennoch können Kinder, die erst später mit der Zweitsprache in Kontakt kommen, einer einsprachig phonischen Kompetenz nahe kommen. Das Alter bleibt jedoch besonders in diesem sprachlichen Bereich eine besonders starke Einflussgröße. Je nach Kontaktalter ist es möglich, dass „mehr oder weniger deutliche Spuren der phonetischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten der zuerst erworbenen Sprache im Repertoire der zweiten Sprache erhalten bleiben“ (Gogolin 2007: 15).

Eine weitere Besonderheit, die sich beim Aneignungsprozess mehrerer Sprachen ergibt, ist die „*Sprachalternation*“. Dieser gemischte Sprachgebrauch, zu dessen typischen Erscheinungsformen unter anderem das Code-Switching und das Code-Mixing zählen, ist nicht willkürlich, sondern erfüllt bestimmte interaktive Funktionen (Dirim/Mecheril 2010c: 115). Man geht davon aus, dass auch schon bei sehr jungen Kindern Phänomene der Sprachalternation funktional sind. Zweisprachige Kinder sind schon sehr früh in der Lage, zwischen den Redemitteln der einzelnen Sprachen zu unterscheiden, trotzdem werden immer wieder Mischäußerungen produziert – sie benutzen zur Kommunikation einfach alle ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (Gogolin 2007: 14). Sie nutzen lexikalische oder auch strukturelle Elemente einer Sprache, um Lücken in der anderen Sprache zu füllen, was von Tracy (2008: 118) als „Platzhalter- oder Joker-Strategie“ bezeichnet wird. Zweisprachige Kinder bilden mit den ihnen zur Verfügung stehenden

sprachlichen Mitteln produktive Strategien heraus, die ihnen nicht nur helfen, die Kommunikation aufrechtzuerhalten, sondern auch den Spracherwerb positiv beeinflussen können (Jeuk 2003: 37).

Grundsätzlich kann man festhalten, dass der Aneignungsprozess der grundlegenden Satzstrukturen des Deutschen im frühen Zweitspracherwerb in etwa dem Erstspracherwerb entspricht, beim Erwerb anderer sprachlicher Teilbereiche aber teilweise klare Differenzen auszumachen sind. Diese findet man vor allem in jenen sprachlichen Bereichen, die keiner Regelmäßigkeit unterliegen und deren Erwerbsprozess allein von der Intensität des sprachlichen Inputs abhängig ist. Hier muss eine sinnvolle sprachliche Förderung in Form von vermehrtem, kontrastreichem und vor allem gezieltem Input ansetzen.

### **3.3.3. Der frühe Spracherwerb als eigenaktiver, impliziter Prozess**

Wie bereits weiter oben herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 3.2.1.), geht man in der modernen Spracherwerbsforschung davon aus, dass der Spracherwerb von einer starken Eigenaktivität des Individuums geprägt ist. Nicht der Input allein ist bestimmend, sondern die eigenaktive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Angeboten der sozialen Umgebung. Diese Eigenaktivität folgt einer klaren Systematik, man spricht hier auch von Erwerbsstufen (vgl. Kapitel 3.3.6.). Durch diese Eigengesetzlichkeit ist der Spracherwerb nur bedingt steuerbar. Von außen kann in den eigendynamischen Aneignungsprozess dadurch eingegriffen werden, dass der Input strukturiert wird, indem dieser auf die bereits verfügbaren sprachlichen Kompetenzen aufbaut und auf die jeweilige nächste zu erwerbende Erwerbsstufe abgestimmt wird (Bredel 2005: 80).

Es herrscht in der Wissenschaft breiter Konsens darüber, dass der eigenaktive Prozess des kindlichen Spracherwerbs ohne zielgerichtete Anleitung aufseiten des Kindes erfolgt und ohne die Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was gelernt wird. Das Kind erwirbt nach List (2006: 16) seine Sprachen in den ersten Lebensjahren „beiläufig, an Bewusstsein und Kontrolle vorbei“, was sie als „*impliziten*“ Lernprozess bezeichnet. List (ebd.) geht davon aus, dass sich die Lernmechanismen ab dem dritten Lebensjahr verschieben und Lernvorgänge ab diesem Zeitpunkt bewusster, kontrollierter und mit Aufmerksamkeit auf den Prozess selbst ablaufen, was sie mit „*explizit*“ benennt (ebd.).

Die besonderen Chancen des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs liegen laut List (2007) einerseits darin, dass hier der Erwerb noch außerordentlich stark von impliziten Lernprozessen profitieren kann, denn verschiedene sprachliche Bereiche werden am

besten durch implizite Prozesse erworben (vgl. ebd.: 47). Andererseits können aber auch bereits explizite Lernvorgänge genutzt werden. Explizites Lernen bedeutet nicht unterrichtliches oder schulisches Lernen, sondern bezeichnet einen bewussten Lernvorgang. Dieser nimmt seinen Ausgangspunkt in der Neugier, im Wissenwollen des Kindes selbst. Besteht beim Kind Aufmerksamkeit gegenüber einem sprachlichen Phänomen, kann daran angeknüpft werden und ein metasprachliches Gespräch angebahnt werden. Dabei wird die Sprache selbst zum Gegenstand des Gesprächs und damit werden Sprachbewusstheit bzw. metasprachliche Kompetenzen entwickelt, was den Spracherwerb positiv beeinflussen kann (List 2007).

Das Anregen von expliziten Lernprozessen im Vorschulalter wird jedoch auch kritisch betrachtet (vgl. Kaltenbacher/Klages/Pagonis 2009: 2; Kaltenbacher/Klages 2006: 92). Einerseits könnte das Verdeutlichen von Strukturen, wie beispielsweise das Kennzeichnen des grammatischen Geschlechts durch drei unterschiedliche Farben, zu einem zusätzlichen Gedächtnisaufwand führen. Andererseits ist bisher noch nicht geklärt, ob durch metasprachliche Beschäftigung tatsächlich sprachliche Kompetenzen aufgebaut werden können (vgl. Kaltenbacher/Klages/Pagonis 2009: 2). Man kann davon ausgehen, dass explizite Lernprozesse vor allem dann sinnvoll sind, wenn die Aufmerksamkeit aufseiten des Kindes gegeben ist, und nur dann, wenn dieser Lernprozess nicht überbeansprucht wird.

#### **3.3.4. Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerbsprozess**

Ein grundsätzliches Merkmal des Zweitspracherwerbs ist dessen variabler Aneignungsverlauf. Der Zweitspracherwerb ist im Vergleich zum Erstspracherwerb in Hinsicht Verlauf und Erfolg bei Weitem weniger robust. Die Aneignungsverläufe und die letztendlich erzielten sprachlichen Kompetenzniveaus können individuell sehr stark divergieren (Meisel 2007: 100). Der Zweitspracherwerb ist abhängig vom Lernkontext und von den auf ihn einwirkenden Faktoren. Der Aneignungsverlauf und die erzielte sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache werden, neben dem Faktor Alter, der bereits eingehend diskutiert wurde (3.3.1.), von einem ganzen Geflecht an Einflussfaktoren bestimmt.

Es wird in der einschlägigen Literatur immer wieder versucht die Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb zu bestimmen, zu systematisieren und in ein Abhängigkeitsverhältnis zu setzen. Eine umfassende Theorie, die alle Faktoren zueinander in Beziehung setzt, gibt es jedoch bisher nicht. Wesentliche Theorien zum

frühen kindlichen Zweitspracherwerb werden im nächsten Kapitel (3.3.5.) vorgestellt. Im Hinblick auf die Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, betonen Bickes/Pauli (2009: 98), dass es in diesem Bereich kaum möglich ist, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge festzumachen: Einerseits können bereits „kleine Unterschiede in den Bedingungen zu großen Unterschieden in den Ergebnissen führen“ (ebd.) und andererseits können sich die Faktoren auch gegenseitig beeinflussen, indem sich ihre Wirkungen gegenseitig abschwächen oder noch verstärken. In der Literatur (Ahrenholz 2008b: 65; Jeuk 2003) findet man häufig eine grundsätzliche Unterteilung der Einflussfaktoren in sprachbezogene und nichtsprachliche Aspekte. Eine andere sehr häufig gebrauchte Einteilung ist eine Gruppierung in kognitive und affektive Variablen, wobei zuweilen auch soziokulturelle Faktoren als eine weitere Gruppe angeführt werden (Edmondson/House 2000: 175ff; Kniffka/Siebert-Ott 2007: 59). Klein (1992) beschreibt sechs „Grundgrößen des Spracherwerbs“, die den Spracherwerb determinieren.

Generell findet man trotz der unterschiedlichen Einteilungen große Übereinstimmungen darin, welche die einzelnen Einflussfaktoren sind. So scheinen neben dem Alter vor allem Faktoren wie Qualität und Quantität des Inputs, Motivation, typologische Unterschiede zwischen den Sprachen, Intelligenz, Sprachlerneignung und Persönlichkeitsmerkmale eine entscheidende Rolle beim Zweitspracherwerb zu spielen (vgl. Edmondson/House 2000; Kniffka/Siebert-Ott 2007: 58; Ahrenholz 2008b: 65).

Beim kindlichen Zweitspracherwerb in der Migration werden darüber hinaus *spezifische Einflussgrößen* wirksam. Grundsätzlich gilt der sozioökonomische Hintergrund als ein besonders einflussreicher Faktor hinsichtlich des Sprachlernerfolgs beim frühen Zweitspracherwerb (Roos/Polotzek/Schöler 2010: 6; Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 11f). In einer von Katharina Brizić durchgeführten soziolinguistischen Begleitstudie zu einer psycholinguistischen Langzeitstudie (BMBWK 2006) konnten Faktoren ermittelt werden, die speziellen Einfluss nehmen auf den kindlichen Zweitspracherwerb: der Bildungsgrad der Eltern (und der damit häufig einhergehende sozioökonomische Hintergrund des Kindes), der Besuch eines deutschsprachigen Kindergartens, die Beibehaltung der elterlichen Erstsprache als Familiensprache und damit in Verbindung stehend das Kompetenzniveau in der Erstsprache (ebd.). Auf den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache und die

Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb wird später (3.3.5.) genauer eingegangen.

Generelle bzw. eindeutige Aussagen über die Wirkung und den Zusammenhang der Faktoren können aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes nicht getroffen werden (vgl. Bickes/Pauli 2009: 98). Grundsätzlich besteht bezüglich der Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb lediglich darin eine allgemein akzeptierte Erkenntnis, dass „persönliche Probleme mit der Zweisprachigkeit [...] Ursachen im engeren oder weiteren sozialen Umfeld [haben]“ (Reich/Roth 2002: 41).

### **3.3.5. Theorien des Zweitspracherwerbs**

Wie im Vorhergehenden besprochen, scheint der Zweitspracherwerb in besonderem Maße von den Einflussfaktoren des Lernkontexts (vgl. Kapitel 3.3.4) abhängig zu sein. Es gibt verschiedene Versuche zu klären, wie diese auf den Erwerbsprozess einwirken, aber es mangelt bisher an einer Theorie, die den Zweitspracherwerbsprozess und dessen Gesetzmäßigkeiten umfassend beschreiben könnte. Im Laufe der Zweitspracherwerbsforschung wurden zwar verschiedenste Erklärungsansätze herausgearbeitet, von denen jedoch keiner den Zweitspracherwerbsprozess vollständig erfassen kann (Henrici/Riemer 2007: 39). Die vorliegenden Theorien bzw. Hypothesen klären nur Teile des Prozesses, sie beleuchten unterschiedliche Aspekte aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven. Auf diese Weise ergänzen sie sich gegenseitig und zeichnen zusammen ein vollständigeres Bild des Zweitspracherwerbs. Eine Theorie, die sich im speziellen auf den kindlichen Zweitspracherwerb bezieht, gibt es bisher laut Jeuk (2003: 13) jedoch nicht.

Jeuk (ebd.: 13-41) gibt einen Überblick über die einflussreichsten Theorien zum Zweitspracherwerb im Vorschulalter. Im Folgenden werden diese Theorien, abgesehen von der „Separate Development Hypothesis“, die sich in erster Linie auf den simultanen Erstspracherwerb bezieht und damit für den Kontext dieser Arbeit weniger relevant ist, und Hypothesen zu Sprachmischungen, auf die an anderer Stelle (vgl. Kapitel 3.3.2.) eingegangen wird, überblicksmäßig vorgestellt und versucht, deren Relevanz für den frühen kindlichen Zweitspracherwerb herauszuarbeiten.

#### *3.3.5.1. Kontrastivhypothese*

Eine der ältesten Theorien zum Zweitspracherwerb basiert maßgeblich auf einer Publikation von Lado (zit. n. Oksaar 2003: 98ff), in der angenommen wird, dass *sprachstrukturelle Ähnlichkeit bzw. Verschiedenheit* zwischen Erstsprache und

Zweitsprache wesentliche Auswirkungen auf den Zweitspracherwerbsprozess hat. Die daraus resultierende Kontrastivhypothese geht davon aus, dass sprachstrukturelle Eigenschaften von der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Sind die Sprachen einander ähnlich, können viele Strukturen von der Erstsprache in die Zweitsprache transferiert werden, ohne diese entsprechend anpassen bzw. verändern zu müssen, was diesen Prozess erleichtert. Folglich wären strukturell ähnliche Sprachen problemloser zu erwerben als strukturell verschiedene Sprachen.

Werden Strukturen von einer Sprache in die andere übertragen, spricht man bei Strukturübereinstimmungen von einem positiven Transfer. Weichen jedoch die Strukturen in den Sprachen voneinander ab, führt die Übertragung auf diesem Gebiet zu Lernschwierigkeiten und Fehlern, was als negativer Transfer bzw. Interferenz bezeichnet wird (Oksaar 2003: 98ff). Die ursprüngliche Variante der Kontrastivhypothese nimmt an, dass „der Strukturvergleich zwischen Grund- und Zielsprache Prognosen über lernersprachliches Verhalten ermöglicht“ (ebd.: 99). Diese sogenannte starke Variante wurde stark kritisiert und ist mittlerweile empirisch widerlegt. Die aus dieser Kritik entstandene „schwache Variante“ versucht nicht, Lernschwierigkeiten bzw. Fehler vorauszusagen, sondern bietet lediglich eine Möglichkeit diese im Nachhinein zu erklären (ebd.: 99f).

Man geht heute davon aus, dass der typologische Sprachkontrast den Zweitspracherwerb nicht bestimmt, sondern nur ein Einflussfaktor von vielen ist. Insbesondere beim frühen kindlichen Zweitspracherwerb spielt dieser eine sehr untergeordnete Rolle: Jeuk (2003: 290) weist darauf hin, dass im vorschulischen Zweitspracherwerb die Struktur der Erstsprache kaum Aussagen über Schwierigkeiten in der Zweitsprache zulässt. Auch Thoma/Tracy (2006: 75) kommen in einer Längsschnittstudie zum Ergebnis, dass der frühe Zweitspracherwerbsprozess bezüglich der morphosyntaktischen Ebene keinesfalls von den Strukturen der Erstsprache abhängig ist. In anderen sprachlichen Bereichen, wie der Intonation und dem Wortschatzerwerb, wird jedoch auch beim frühen Zweitspracherwerb ein gewisser Einfluss der Erstsprache auf den Erwerbsprozess angenommen (vgl. Apeltauer 2007a: 14ff). Generell kann man davon ausgehen, dass bei frühem Zweitspracherwerbsbeginn der Einfluss der Erstsprache weniger dominant ist als bei späterem Erwerbsbeginn (vgl. Ahrenholz 2008b: 71; Dirim/Mecheril 2010b: 17; Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 77).



### 3.3.5.2. *Identitätshypothese*

Wie die Kontrastivhypothese fokussiert die Identitätshypothese rein sprachliche Einflussfaktoren und klammert außersprachliche Einflussfaktoren vollkommen aus. Während die Kontrastivhypothese davon ausgeht, dass die typologischen Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache entscheidend sind, gelten nach der Identitätshypothese *angeborene Spracherwerbsmechanismen* als den Spracherwerb bestimmende Faktoren. Den theoretischen Rahmen der Identitätshypothese bildet dementsprechend der Nativismus (vgl. Kapitel 3.2.1.).

Da es immer dieselben Prozesse sind, die den Spracherwerb steuern, kommt man zum Schluss, dass der Zweitspracherwerb nach denselben Gesetzmäßigkeiten verläuft wie der Erstspracherwerb und damit auch unabhängig von sprachlichem Vorwissen verläuft. Neben dieser starken Form existiert auch eine schwache Variante, die nicht von einem identen, sondern lediglich von einem ähnlichen Aneignungsverlauf bei allen Spracherwerbstypen ausgeht (Jeuk 2003: 19f). Die Identitätshypothese ist sehr umstritten und steht bei vielen AutorInnen unter starker Kritik (vgl. Klein 1992: 36f; Oksaar 2003: 104ff; Edmondson/House 2000: 141ff), vor allem weil sie wesentliche Einflussfaktoren wie kognitive, soziale, emotionale Aspekte gänzlich ausspart.

In Hinblick auf den frühen kindlichen Zweitspracherwerb konnte weiter oben (vgl. Kapitel 3.3.2.) bereits festgehalten werden, dass dieser Erwerbstyp dem Erstspracherwerb besonders nahe kommt. Ähnlichkeiten lassen sich insbesondere beim Erwerb der deutschen Satzstruktur erkennen. Auch Jeuk (2003: 290) kommt zu dem Ergebnis, dass der Erwerb der Grammatik bei Erst- und Zweitsprache ähnlich verläuft und im Sinne der Identitätshypothese interpretiert werden kann. Aus diesem Grund wird hier die Annahme vertreten, dass der Identitätshypothese beim frühen kindlichen Zweitspracherwerb sehr wohl eine Berechtigung zukommt. Das zusätzliche Einbeziehen von weiteren Einflussfaktoren könnte auch die beobachtbaren Unterschiede in den Erwerbsverläufen klären.

Als empirische Bestätigung der Identitätshypothese werden die Studien zu allgemeinen *Erwerbsstufen* beim Aneignungsprozess bestimmter grammatischer Phänomene gesehen (Edmondson/House 2000: 134). Die Theorie der Erwerbsstufen ergibt sich aus der Erkenntnis, dass sich trotz individueller Lernbedingungen der Verlauf des Zweitspracherwerbs durch eine „interindividuelle Konstanz“ auszeichnet (Reich/Roth 2002: 30). Reich (2005: 137) beschreibt die Theorie der Erwerbsstufen folgendermaßen:

„Sie besagt, dass bestimmte Erscheinungen der Zielsprache in einer bestimmten Reihenfolge, ggf. auf dem Weg über bestimmte Zwischenformen, angeeignet werden und dass diese Reihenfolge unabhängig von den Lernumständen sei. Ausschlaggebend seien allein die Strukturen der Zielsprache, denen sich die Lernenden annähern.“

Während dieser Beschreibung die starke Form der Identitätshypothese zugrunde liegt, wird in dieser Arbeit, in Anlehnung an Edmondson/House (2000: 134) eine moderatere Position eingenommen. Es wird davon ausgegangen, dass das Durchlaufen der Erwerbsschritte beim Erstsprach- und Zweitspracherwerb sowohl leichte Unterschiede aufweist als auch von unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängig ist.

Die Annahme von spezifischen aufeinanderfolgenden Erwerbsstufen bzw. Erwerbssequenzen bildet die Grundlage der sogenannten diagnosegestützten Sprachförderung. Durch das Wissen um den individuellen Sprachstand eines Kindes kann der nächste Entwicklungsschritt vorausgesehen werden und es infolgedessen bei diesem spezifischen Erwerbsprozess unterstützt werden (vgl. Kapitel 4.2.2.). Die Sequenzen des Erwerbs der deutschen Satzstruktur haben sich als besonders konsistent erwiesen, wodurch dieser in der Förderdiagnostik eine besondere Rolle zukommt. Ein kurzer Überblick, über die Erwerbsstufen der deutschen Satzstruktur findet sich weiter unten (vgl. Kapitel 3.3.6.2.).

#### 3.3.5.3. *Interlanguagehypothese*

Im Gegensatz zur Identitätshypothese und Kontrastivhypothese schließt die Interlanguagehypothese außersprachliche Faktoren in ihren Erklärungsansatz mit ein. Bei der Interlanguagehypothese (vgl. Selinker 1972) wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich im Spracherwerbsprozess ein eigenes Sprachsystem ausbildet, das nicht nur Merkmale der Erstsprache und der Zielsprache enthält, sondern auch solche, die nicht auf die beteiligten Sprachen zurückgeführt werden können. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Interlanguage*“ bzw. „*Interimsprache*“ oder auch von „*Lernersprache*“ (vgl. Oksaar 2003: 112), die sich fortwährend weiterentwickelt und dabei von neuropsychologischen und sozialpsychologischen Faktoren beeinflusst wird.

Selinker (1972) beschreibt fünf zentrale psycholinguistische Prozesse, die der Interlanguage zugrunde liegen: Vom Prozess des „*language transfer*“ wird dann gesprochen, wenn die Performanz der Interlanguage durch die Erstsprache bestimmt wird. Ist die Anwendung spezieller Trainingsprozeduren der Auslöser für bestimmte

Strukturen in der Interlanguage, wird dies als *“transfer-of-training“* bezeichnet. Von *“strategies of second-language learning“* bzw. *“strategies of second-language communication“* ist die Rede, wenn die Interlanguage durch eigene Lernstrategien bzw. durch die Kommunikation mit Native Speakers bestimmt wird. Davon zu unterscheiden ist jener Prozess (*“Overgeneralization of target language rules“*), bei dem bereits erworbene Regeln auf weitere Bereiche übertragen werden, wo diese nicht gültig sind. Verfestigt sich die Lernautsprache auf einer durch diese Prozesse bedingte Zwischenstufe, so wird von *Fossilisierung* gesprochen (Selinker 1972: 215f). Dieser Stillstand wird im Rahmen der Interlanguagehypothese ebenfalls sozialpsychologisch erklärt (vgl. Jeuk 2003: 21ff; vgl. auch Oksaar 2003: 117ff). Erwerbsstillstände sind nach Jeuk (2003: 40) vor allem in der mangelnden „Relevanz der Zweitsprache für den Sprecher“ begründet. Bei Fossilisierungen während des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs können insbesondere ungünstige Inputbedingungen als erklärende Faktoren herangezogen werden (ebd.).

Die Einbeziehung von sozialen, emotionalen und motivationalen Aspekten in den Zweitspracherwerbsprozess zeichnet diese Theorie besonders aus, denn dadurch bietet sie vielfältige Erklärungsmöglichkeiten für mögliche Erwerbsschwierigkeiten (ebd.: 21ff).

#### 3.3.5.4. *Schwelenniveauhypothese*

Bis in die 1960er Jahre hatte Mehrsprachigkeit einen schlechten Ruf: Es wurde angenommen, dass sich der Erwerb mehrerer Sprachen negativ auf die gesamte kindliche, aber vor allem die kognitive Entwicklung auswirkt (vgl. Weißgerber 1966 zit. n. de Cillia 2010a: 245f; Gogolin 2009b: 16f). Nach und nach wurden immer mehr Studien zum Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und kognitiver Entwicklung publiziert. Die Ergebnisse dieser Studien waren sehr konträr zu den vorhergehenden. Diesmal stellte man fest, dass mehrsprachige Kinder in kognitiven Belangen tendenziell besser oder gleich abschneiden als monolinguale.

Die Schwelenniveauhypothese (Threshold Hypothesis) will die Wirkung von ineinandergreifenden Faktoren klären, um damit die konträren Ergebnisse der vorliegenden Studien in ein einheitliches Bezugssystem zu bringen (vgl. Cummins 1979). Nach Cummins (ebd.) besagt die Schwelenniveauhypothese, dass das *erreichte sprachliche Niveau* bestimmend dafür ist, ob sich Zweisprachigkeit positiv oder negativ auf die kognitiv-schulische Entwicklung auswirkt. Sind die sprachlichen Fähigkeiten in

beiden Sprachen nicht ausreichend entwickelt - d. h. sie erreichen die untere Schwelle nicht - dann wirkt sich die mangelnde Sprachkompetenz negativ auf die kognitiven Fähigkeiten aus (ebd.: 227ff). In diesem Fall wird auch von „Semilingualismus“ bzw. „doppelseitiger Halbsprachigkeit“ (vgl. Skutnabb-Kangas 1981) gesprochen.<sup>5</sup> Das Überschreiten der unteren Schwelle in nur einer Sprache bedeutet, dass die Zweisprachigkeit weder eine positive noch eine negative Wirkung auf die intellektuelle Entwicklung zeigt. Wird dagegen in beiden Sprachen oberes Schwellenniveau erreicht, geht man von einer positiven Wirkung der Zweisprachigkeit auf die kognitiv-schulischen Fähigkeiten aus (vgl. Cummins 1979).

Die Schwellenniveauhypothese und vor allem die Vorstellung der doppelseitigen Halbsprachigkeit werden heute stark kritisiert (vgl. Dirim/Mecheril 2010b: 17; Boeckmann 2008b: 6). Man stößt sich vor allem daran, dass die Schwellenniveauhypothese nicht empirisch belegt wurde, aber auch daran, dass die Schwellen nicht definiert wurden und damit nicht klar wird, welches sprachliche Niveau mit welchem Alter erreicht werden müsste. Die Schwellenniveauhypothese hat heute kaum mehr Befürworter und nimmt eine untergeordnete Rolle innerhalb der Zweitspracherwerbtheorien ein.

#### 3.3.5.5. *Interdependenzhypothese*

Die Interdependenzhypothese (Developmental Interdependence Hypothesis), die von Cummins (1979) formuliert wurde, versucht die Zusammenhänge zwischen Erst- und Zweitsprache zu beschreiben. Cummins greift dabei auf Erkenntnisse aus einer Studie zur Relation von Zweisprachigkeit und Schulerfolg zurück, die von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976: 48) durchgeführt wurde. Die Befunde der Studie machen deutlich, dass der Schulerfolg, aber auch der Erfolg beim Zweitspracherwerb von der *Kompetenz in der Erstsprache* bei Schuleintritt bzw. bei Beginn des intensiven Zweitspracherwerbs abhängig ist. Nach Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976) ist für die Kompetenzentwicklung in der Zweitsprache das sprachliche Niveau der Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerbs ausschlaggebend.

Für den vorschulischen Kontext bedeutet das, dass Kinder zuerst ihre Erstsprache perfektionieren müssen, bevor sie mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt treten, um später eine hohe Zweitsprachenkompetenz zu erwerben (ebd.: 79). Ein früher Kontakt

---

<sup>5</sup> Diese Begriffe werden heute eher gemieden und durch Begriffe wie „eingeschränkter Bilingualismus“ oder „unterdrückte Mehrsprachigkeit“ ersetzt (Boeckmann 2008b: 5).

mit der Zweitsprache ist demnach für die Zweitsprachentwicklung ungünstig (vgl. ebd.: 17). Die Interdependenzhypothese nach Cummins (1979) unterstreicht vor allem den Zusammenhang zwischen der Kompetenz in der Erstsprache und der Kompetenzentwicklung in der Zweitsprache. Die Sprachen beeinflussen sich gegenseitig, da allen Sprachen eine allgemeine Spracherwerbsfähigkeit zugrunde liegt (vgl. auch Cummins 2001: 17f).

Cummins (1984) unterscheidet *zwei Ebenen der sprachlichen Kompetenz*: allgemeine, kommunikative Fähigkeiten (BICS: basic interpersonal communicative skills), die in der Regel durch die alltägliche sprachliche Interaktion erworben werden und abstrakte Fähigkeiten der Sprachverwendung (CALP: cognitive/academic language proficiency). Damit ist eine kognitiv-dekontextualisierte Sprachverwendung gemeint, die vor allem im schulisch-akademischen Kontext verwendet wird und zum Teil sprachunabhängig ist.

Diese Unterscheidung bringt eine Erklärungsmöglichkeit für das oftmalige schulische Versagen von Kindern, die scheinbar kompetente Sprecher der Zweitsprache sind. Wenn Kinder auch die allgemeinen, kommunikativen Fähigkeiten der Zweitsprache erworben haben, werden sie Schwierigkeiten haben, die Schule positiv zu durchlaufen, wenn die im schulischen Kontext geforderten „akademischen“ Fähigkeiten nicht ausreichend entwickelt sind. Für einen erfolgreichen Schulbesuch erscheint es notwendig, den Erwerb der CALP zu fördern. Da die CALP teilweise sprachunabhängig sind, ermöglicht eine entsprechende Förderung der Erstsprache (vgl. Kapitel 4.2.4.) gleichzeitig auch eine Verbesserung in der Zweitsprache (vgl. auch Boeckmann 2008b). In der aktuellen Diskussion findet man in der deutschen Fachliteratur eher die Begriffe „Alltagssprache“ und „Schul- bzw. Bildungssprache“, das Konzept dahinter ist dem der Trennung zwischen BICS und CALP sehr ähnlich.

Cummins übernimmt in seiner Interdependenzhypothese die Vorstellung von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976), dass dem Kompetenzniveau bei Beginn des Zweitspracherwerbs eine besondere Bedeutung zukommt:

„The developmental interdependence hypothesis proposes that the level of L2 competence which a bilingual child attains is partially a function of the type of competence the child has developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins“ (Cummins 1979: 233).

Cummins initiierte mit seiner Theorie noch immer anhaltende Diskussionen zur Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb und zur Frage nach dem idealen Kontaktalter (vgl. Tracy 2009; Boeckmann 2008b).

Zum Teil gehen die Diskussionen jedoch an der Realität von migrationsspezifischer Zweisprachigkeit vorbei, da es ohnehin nicht möglich ist, Kindern, die mit einer anderen Erstsprache aufwachsen, die Mehrheitssprache Deutsch vorzuenthalten, bis sie ihre Erstsprache auf hohem Niveau erworben haben (Dirim/Mecheril 2010b: 17).

Dass der Erstsprache eine besondere Bedeutung für eine gelingende Zweisprachigkeit zukommt, wird von Cummins (2001) immer noch unterstützt und ist heute in der Wissenschaft nahezu unumstritten (vgl. Boeckmann 2008b: 3). Auch die aus der Interdependenzhypothese resultierende Annahme, dass die Zweitsprache auf die Erstsprache aufbaut, wurde zum linguistischen Allgemeingut (vgl. Jeuk 2003: 27; Gogolin/Neumann/Roth 2003: 40).

De Cillia (1998: 238ff; 2006) zeigt die besondere *Relevanz der Erstsprache* auf: Die Erstsprache bildet nicht nur den Rahmen der allgemeinen Spracherwerbsfähigkeit und damit die Grundlage jeder weiteren Sprache, die gelernt wird, sondern ist auch jene Sprache, durch die ein Kind seine sozio-kulturelle Welt kennenlernt (vgl. auch Kapitel 3.2.1.). Eine ununterbrochene Entwicklung der Erstsprache ist bedeutsam für die weitere sprachliche, kognitive und affektive Entwicklung des Kindes.

Die Studien von Brizić (2009a; 2009b) geben zu verstehen, wie weitreichend der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb ist. Brizić (2009a) zeigt auf, dass sich die gesellschaftlich-politische Situation der Herkunftsländer, in denen die Eltern ihre Erstsprache erworben haben, auf die Deutschkompetenz und das schulische Abschneiden ihrer Kinder auswirkt. Das ergibt sich offenbar dadurch, dass die sprachpolitische Situation der Herkunftsländer dafür entscheidend ist, wie das Selbstwertgefühl der Eltern ihrer Erstsprache gegenüber ist, und damit ausschlaggebend dafür wird, ob sie ihre Erstsprache an ihre Kinder weitergeben oder ihre sprachliche Identität aufgeben. Nach Brizić (ebd.) wirkt sich die Beibehaltung der Erstsprache als Familiensprache und die Motivation der Kinder diese Sprache auf hohem Niveau zu beherrschen positiv auf deren Deutschkompetenz aus. Das sprachliche Selbstwertgefühl gegenüber der Erstsprache ist ein wichtiger Faktor beim Zweitspracherwerb, durch den Sprachwechsel scheint dieser in negativer Hinsicht wirksam zu werden (ebd.).

Auch wenn wesentliche Faktoren für den familiären Sprachwechsel gesellschaftlich-politischer Natur sind und durch individuelles Verhalten kaum veränderbar scheinen, kann man davon ausgehen, dass Wertschätzung und Anerkennung der Erstsprachen aufseiten der Pädagoginnen<sup>6</sup> in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen eine wichtige Rolle für den Aufbau eines positiven sprachlichen Selbstwertgefühls der Kinder spielt.

Über die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb besteht in der Wissenschaft ein breiter Konsens, ob aber eine hohe erstsprachliche Kompetenz auch eine *notwendige Voraussetzung* für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist, ist bisher noch strittig (vgl. Jeuk 2003: 27).

Jeuk (ebd.: 287ff) kommt in einer Studie zum Ergebnis, dass die Interdependenzhypothese im negativen Sinne nicht auf das Vorschulalter übertragen werden kann, d. h., unzulängliche Kompetenz in der Zweitsprache liegt nicht in unzulänglicher erstsprachlicher Kompetenz begründet. Dieses Ergebnis stützt die Beobachtung, dass eine Vielzahl der Kinder die Zweitsprache auch ohne besondere Unterstützung der Erstsprache später auf einem hohen Niveau beherrscht (vgl. ebd.: 27). Nach Jeuk (ebd.: 287ff) kann die Interdependenzhypothese also nicht im negativen Sinne, sondern nur im positiven Sinne auf das Vorschulalter übertragen werden. Er findet eindeutige Anzeichen dafür, dass der Zweitspracherwerb auf bereits bestehende Kompetenzen der Erstsprache aufbaut, womit die Förderung der Erstsprache im vorschulischen Bereich für den Zweitspracherwerb nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig ist. Man geht in der Forschung derzeit davon aus, dass sich muttersprachliche Förderung keinesfalls negativ, sondern sich im Normalfall positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: 45; Boeckmann 2008b; Tracy 2009: 189).

### **3.3.6. Erwerbsprinzipien und Erwerbsstufen beim Deutscherwerb**

Im Folgenden werden die Regularitäten des Zweitspracherwerbsprozesses beschrieben, an die sich Lernende intuitiv zu halten scheinen. Apeltauer (2007a: 26) hat in diesem Zusammenhang den Begriff des „inneren Lernplans“ geprägt.

Für den Aneignungsverlauf der deutschen Satzstruktur konnte empirisch belegt werden, dass dieser in einer ganz bestimmten Abfolge von Entwicklungsstufen, relativ

---

<sup>6</sup> Da die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in vorschulischen Bildungsinstitutionen weiblich ist, wird im Folgenden, aus Gründen der besseren Lesbarkeit, lediglich die weibliche Form angeführt. Männliche Kollegen sind in den Begriff eingeschlossen.

unabhängig von außersprachlichen Einflussfaktoren, durchlaufen wird (Reich/Roth 2002: 30). Für andere Entwicklungsbereiche konnten bisher noch keine systematischen Entwicklungsphasen herausgearbeitet werden (vgl. Reich 2008b: 166).

Neben den Erwerbsstufen der deutschen Satzstruktur wird im Folgenden auch der Erwerb des Wortschatzes besprochen, der ebenfalls einer bestimmten Systematik folgt. Die Auswahl begründet sich auf der einen Seite darin, dass über diese Bereiche entsprechende Studien vorliegen, auf der anderen Seite darin, dass sie in der vorschulischen Sprachförderung derzeit besondere Relevanz haben.

Die deutsche Syntax ist der grundlegende Aspekt vieler Sprachstandserhebungsverfahren, da dem Aneignungsgrad der Syntax, vor allem der Stellung des Verbs, eine wesentliche Indikatorenfunktion (vgl. Kapitel 4.2.2.) hinsichtlich des Sprachaneignungsprozesses des Deutschen zukommt (Kemp/Bredel/Reich 2008: 77). Die Systematik des Wortschatzerwerbs kurz anzuführen erscheint notwendig, weil dieser Bereich in der tatsächlichen Umsetzung der Sprachförderung in den Kindergarten sehr dominant ist (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 24). Zu den Regularitäten des Zweitspracherwerbs zählen neben den Erwerbsstufen auch allgemeine Strategien und Vorgehensweisen im Umgang mit dem sprachlichen Input - die sogenannten Erwerbsprinzipien.

#### *3.3.6.1. Erwerbsprinzipien*

Lernende gehen laut Apeltauer (2007a: 14) mit dem Input einer neuen Sprache nicht willkürlich um, sondern sie fokussieren intuitiv jeweils jene sprachlichen Daten, die auf der jeweiligen Entwicklungsstufe wichtig sind. Mit den Erwerbsprinzipien beschreibt Apeltauer (ebd.) das etappenweise Vorgehen von Kindern, die intensiv mit einer neuen Sprache in Kontakt treten. Als erstes Erwerbsprinzip gilt, dass Lernende anfangs lediglich den Klang bzw. den Rhythmus von Wörtern oder immer wiederkehrender sprachlicher Formeln auf sich einwirken lassen (ebd.). Generell kann für alle sprachlichen Bereiche festgehalten werden, dass die rezeptiven Fähigkeiten immer einen Schritt weiter entwickelt sind als die der eigenen Sprachproduktion (vgl. Leuckefeld 2006: 28f).

In der anfänglichen Einhörphase sind die Kinder sehr konzentriert auf das Hören bzw. auch auf das Artikulieren einzelner Laute, sodass sie in dieser Zeit nur wenige Lexeme erlernen (Apeltauer 2007a: 23). Nach und nach konzentrieren sie sich auch auf die Bedeutungen der Wörter, wobei sie den betonten Wörtern, die oft am Äußerungsende



zu finden sind, spezielle Aufmerksamkeit schenken. Erst wenn sie ein Grundvokabular erworben haben, rücken Flexionsformen am Ende von Wörtern und die deutsche Syntax in den Focus. Die „Normalform“ der deutschen Syntax wird zuerst erworben. Identifizierte morphosyntaktische Regeln werden ausprobiert und verallgemeinert. Durch diese Übergeneralisierung kann es zeitweise zu vermehrten Fehlern kommen (ebd.: 14), d. h., wie schon beim Erstspracherwerb (vgl. Kapitel 3.2.1.) lässt sich auch hier das Phänomen des diskontinuierlichen bzw. u-förmigen Erwerbsverlaufs feststellen.

Erkennen die Kinder keine Regelmäßigkeit hinter sprachlichen Strukturen, helfen sie sich mit dem Lernen von fixen Formeln weiter, die auch Chunks genannt werden. Unregelmäßige Formen werden zunächst ebenfalls wie Lexeme oder als Chunks gespeichert. Diskontinuierliche Elemente, wie trennbare Verben oder zusammengesetzte Tempusformen, werden erst sehr spät als zusammengehörig erkannt (ebd.).

Der kindliche Sprachaneignungsprozess zeichnet sich durch den Lernprozess des aktiven Nachahmens aus. Kinder hören zu und versuchen dann das Gehörte zu rekonstruieren, was ihnen anfangs meist nur in gekürzter oder vereinfachter Form gelingt. Erst nach und nach werden die Äußerungen differenzierter wahrgenommen und können dann in Folge durch das Erkennen von Regelmäßigkeiten immer mehr der zielsprachigen Norm angepasst werden (ebd.: 8f). Durch häufiges Hören und wiederholten Gebrauch können sprachliche Elemente automatisiert werden, wodurch eine gewisse Sprachflüssigkeit ermöglicht wird (ebd.: 23).

### 3.3.6.2. *Die deutsche Satzstruktur*

Wie bereits festgestellt wurde, geht man heute davon aus, dass der Erwerb der deutschen Satzstruktur in weitgehend ähnlichen Erwerbsschritten bzw. Erwerbssequenzen vollzogen wird. Die Untersuchung von Clahsen/Meisel/ Pienemann (1983), die sich mit dem erwachsenen Zweitspracherwerb in Bezug auf den Erwerb des Deutschen beschäftigt, nimmt in diesem Bereich eine Vorreiterrolle ein: Sie erkennen eine Systematik hinter dem Erwerbsprozess der deutschen Satzstruktur. Die Untersuchung zeigt, dass der Syntax des Verbs bei der Aneignung des Deutschen eine herausragende Bedeutung zukommt.

An der zentralen Rolle, die das Verb bei der Einteilung der Erwerbsschritte im syntaktischen Bereich einnimmt, hat sich bis heute nichts geändert. Mittlerweile liegen

auch Forschungsergebnisse zum Erwerbsverlauf der deutschen Syntax beim kindlichen Zweitspracherwerb vor. In Hinblick auf die deutsche Satzstruktur kann man davon ausgehen, dass sich Kinder zwischen drei und vier Jahren die deutsche Satzstruktur in denselben Erwerbsschritten aneignen wie monolingual deutsche Kinder beim Erstspracherwerb (Tracy 2008: 154). Damit können diese Lernreihenfolgen, die eigentlich für den Erstspracherwerb erhoben wurden, auch auf den frühen kindlichen Zweitspracherwerb übertragen werden. Tracy (2002: 5f) spricht von „Meilensteinen“, die die Kinder beim Spracherwerb nach und nach erreichen.

Die Meilensteine beziehen sich auf die Erwerbsaufgabe, die die Kinder zu meistern haben. Im Deutschen liegt diese Aufgabe laut Thoma/Tracy (2006: 59ff) im Erwerb des topologischen Satzmodells, also insbesondere im Erwerb der fixen Stellung des flektierten Verbs im Satz und im Erwerb der Satzklammer.

SATZKLAMMER				
Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE	
		tür	auf	M II
		Mama bus	fahren	
		Mama auch kette		
jetzt	geh	ich	hoch	M III
da	kommt	ball	rein	
Valle	hat		(pro-)biert	
	↓ <b>Konjunktion</b>		↓	
	ob wenn	das die Julia futter	pfeift reintut	M IV
M = Meilenstein				

Tabelle 1:  
Meilensteine des Erwerbs der deutschen Syntax aus Tracy (2008: 83).

Das Schema in Tabelle 1 zeigt den groben Entwicklungsprozess ab Meilenstein II, dazwischen liegen noch feinere Entwicklungsschritte (vgl. Tracy 2008: 88ff), die hier nicht angeführt werden.

Am Beginn des Erwerbs stehen Einwortäußerungen (Meilenstein I), wobei meist Lexeme verwendet werden, die der offenen Wortklasse angehören. Werden schon Mehrwortäußerungen produziert, bahnt sich bereits Meilenstein II an. Mit den ersten Wortkombinationen tauchen die Kinder auch schon in den Erwerb der Syntax ein. Die ersten Wortkombinationen zeigen, dass Kinder die Existenz der rechten Satzklammer zu diesem Zeitpunkt schon entdeckt haben. Bereits bei den ersten Zweiwortäußerungen stehen Infinitive und Verbpartikel am Äußerungsende, genau dort, wo solche Elemente

in der deutschen Satzstruktur typischerweise stehen. Satzstrukturen werden generell von rechts nach links aufgebaut, was auch aus Tabelle 1 hervorgeht. Werden Verben verwendet, dann stehen diese vorerst unflektiert an letzter Stelle. Richtung Meilenstein III bewegt sich das Kind, wenn es Verben an die zweite syntaktische Stelle im Satz rückt. Ist das Kind soweit, dass es Verben an die richtige Verb-Zweit-Position stellt, werden diese Verben in den meisten Fällen auch gleich flektiert. Meilenstein III bedeutet einen großen „qualitativen Sprung“ im Spracherwerb. In dieser Phase verwendet das Kind allmählich auch vermehrt Lexeme der geschlossenen Wortklassen, wie Artikel, Hilfsverben und Präpositionen. Im nächsten Erwerbsschritt, und damit wird auch Meilenstein IV erreicht, werden bereits komplexe Sätze produziert. Das finite Verb in der linken Satzklammer wird durch Konjunktionen oder später auch durch Relativpronomen ersetzt und in die rechte Satzklammer verschoben. Der vierte Meilenstein ist also erreicht, wenn bereits komplexe Satzgefüge produziert werden (ebd.: 77ff).

Bemerkenswert daran ist, dass bei dieser Entwicklung „viele der auf den ersten Blick sehr elementar wirkenden Strukturformate niemals wirklich aufgegeben werden müssen“ (ebd.: 84). Generell kann festgehalten werden, dass Kinder sehr zielstrebig die Merkmale der deutschen Satzstruktur identifizieren und in ihre Produktion einbauen.

Die Erwerbsreihenfolge der Satzstrukturen hat sich als besonders robust erwiesen. In verschiedenen Studien konnte festgestellt werden, dass die Erwerbsreihenfolge sogar durch „unterrichtliche Steuerungsversuche“ nicht durchbrochen werden kann. Den Lernenden ist es auch durch Unterricht nicht möglich, Erwerbsstufen zu überspringen (Apeltauer 2007a: 26). Griebhaber (2007) kommt in einer Studie zum Zweitspracherwerb bei Schulkindern zu einem ähnlichen Ergebnis. Er stellt fest, dass „grammatische Unterweisung gegen die in der alltäglichen Kommunikation erworbenen und verfestigten sprachlichen Regularitäten kaum Chancen hat“ (ebd.: 46).

Das Wissen über die Reihenfolge von Entwicklungsschritten ermöglicht es erst festzustellen, in welcher Entwicklungsphase sich das Kind gerade befindet und welche Stufe und damit welche Erwerbsaufgabe als nächste zu lösen sein wird. Eine Einflussnahme auf den Zweitspracherwerbsprozess, d. h. Sprachförderung, kann nur dann wirksam werden, wenn die Entwicklungssequenzen und Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs berücksichtigt werden.

### 3.3.6.3. Wortschatzerwerb

Die Besonderheit des Wortschatzerwerbs beim frühen kindlichen Zweitspracherwerb liegt darin, dass der Lexikonerwerb und die Entwicklung von semantischen Konzepten in der Erstsprache zwar schon weit fortgeschritten, aber bei Weitem noch nicht abgeschlossen sind. Dadurch ergibt sich einerseits, dass besonders beim zweitsprachlichen Wortschatzerwerb das „konzeptuelle Erfassen dem lexikalischen Repertoire vorausleitet“ (Komor/Reich 2008: 55) und dadurch der Wortschatz der Zweitsprache schneller erworben werden kann. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass beim zweisprachig aufwachsenden Kindergartenkind zum Teil semantische Konzepte und die lexikalische Besetzung einzelner Themenfelder in der Erstsprache noch ganz fehlen und „Bedeutungen in der Erstsprache noch unvollständig bzw. undifferenziert sind“ (Apeltauer 2007a: 18). Der Wortschatzerwerb und die Entwicklung semantischer Konzepte müssen also teilweise in zwei Sprachen parallel vollzogen werden, was einen erheblichen Mehraufwand bedeutet.

An einer Strukturierung des Wortschatzerwerbs in einzelne aufeinanderfolgende Erwerbssequenzen fehlt es bisher noch (Reich/Roth 2002: 30), wobei ExpertInnen davon ausgehen, dass Entwicklungssequenzen am ehesten an der Zunahme der Verben und später auch an der Zunahme der Adjektive festzumachen wären (Komor/Reich 2008: 55). Der Verlauf der Aneignung einzelner Wörter ist bereits besser erforscht.

Der *Aneignungsverlauf neuer Wörter* scheint einer gewissen Systematik zu unterliegen. Apeltauer (2007a: 19ff) beschreibt sechs Stufen, die bei der Aneignung eines neuen Wortes durchlaufen werden. In der ersten Stufe ist es notwendig, dass das Kind das Wort mehrmals hören und sich den Klang des Wortes einprägen kann, erst dann kann es in der zweiten Stufe dieses Wort auch artikulieren lernen. Erst wenn ein Kind den Klang eines Wortes tatsächlich wiedererkennt, kann es diesem allmählich eine Bedeutung zuordnen. Wobei zuerst lediglich eine Teilbedeutung erfasst wird (Stufe 3). Wird mehr Erfahrung und Wissen dazu gesammelt, kann die Bedeutung des Wortes ausgebaut werden und konzeptionelles Wissen aufgebaut werden (Stufe 4). Apeltauer (2006: 20) beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen:

„Die Wörter werden mit Merkmalen angereichert und zu Kategorien in Beziehung gesetzt bzw. aufgrund von neuen Wörtern werden auch neue Kategorisierungen vorgenommen. Bedeutungen werden also allmählich differenziert, vernetzt und den jeweiligen Bedürfnissen angepasst.“

Wenn ein entsprechendes Wort und konzeptionelles Wissen darüber bereits in der Erstsprache vorhanden ist, wird die dritte und vierte Stufe viel schneller und mit weniger Aufwand durchlaufen (Apeltauer 2007a: 19). Denn in diesem Fall muss nur die deutsche Bezeichnung gelernt werden und nicht die Bedeutung des Wortes konstruiert werden, was vergleichsweise weniger aufwendig ist (Apeltauer 2006: 23). Das Kind kann dann Erfahrungen und das konzeptionelle Wissen dazu abrufen, was ihm den Lernprozess erleichtert. Da sich Wortbedeutungen und semantische Konzepte in unterschiedlichen Sprachen nicht unbedingt decken müssen, kann in vielen Fällen die Bedeutung nicht ohne Weiteres übernommen werden. Begriffe in der Zweitsprache können dann nicht einfach an die entsprechende Bedeutung in der Erstsprache angehängt werden, sondern es müssen in zwei Sprachen Wortformen, Wortbedeutungen und semantische Konzepte erworben werden.

In Stufe 5 lernt das Kind, das deutsche Wort auch richtig zu gebrauchen und in eine deutsche Satzstruktur einzubinden. Dazu muss natürlich noch einiges an strukturellem Wissen über das Wort erworben werden, das Kind muss beispielsweise erkennen, welcher Wortart es angehört, welche Wortbildungen möglich sind, welche Bedeutungsbeziehungen das Wort hat etc. Durch intensiven Gebrauch können das Wort und dessen Verwendung automatisiert werden (Stufe 6).

Grundsätzlich werden Wörter der offenen Klasse und Wörter, die häufig vorkommen, schneller erworben (Apeltauer 2007a: 19ff). Außerdem prägen sich jene Wörter besser ein, die nicht nur gehört wurden, sondern auch vom Kind selbst verwendet wurden (Apeltauer 2006: 18).

Die Untersuchungsergebnisse der von Jeuk (2003: 288) durchgeführten Studie weisen darauf hin, dass es Verhaltensweisen gibt, die sich auf die semantisch-lexikalische Entwicklung positiv auswirken. Laut Jeuk (ebd.) zählen dazu „Ersetzungen, Neologismen, Fragen, Korrekturen und metasprachliche Aspekte“. Die Studie zeigt außerdem, dass „Imitationen für alle Kinder eine wichtige Quelle des Worterwerbs sind“ (ebd.). Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kennen diese Strategien schon vom Erstspracherwerb und setzen diese im Zeitspracherwerb relativ früh ein.

Aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Wortschatzerwerb wird deutlich, dass es sinnvoll ist, die Erstsprache bei der Entwicklung des Wortschatzes miteinzubeziehen. Eine parallele Erarbeitung des Wortschatzes wäre besonders erfolgversprechend (vgl. Apeltauer 2007a: 19). Im Vergleich dazu wird ein isoliertes Wortschatztraining, bei

dem Wörter nicht in einem sinnvollen sprachlichen und situativen Kontext auftauchen und die Bedeutung des Wortes nicht erschlossen werden kann, kaum nachhaltigen Erfolg zeigen. Sprachliche Förderung im Bereich des Wortschatzerwerbs sollte außerdem die Entwicklung der förderlichen Verhaltensweisen unterstützen. Eine detailliertere Beschreibung der Merkmale einer sinnvollen Förderung des Lexikonerwerbs findet sich weiter unten (vgl. Kapitel 4.2.3.1.).

### ***3.4. Zusammenfassung: Linguistische Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb***

In diesem Kapitel wurden die Besonderheiten des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs, vor allem in Abgrenzung zum Erstspracherwerb, herausgearbeitet. Die speziellen Merkmale des Zweitspracherwerbs eröffnen notwendige Voraussetzungen und linguistische Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb, wovon im Weiteren Anknüpfungspunkte für eine linguistisch basierte Sprachförderung abgeleitet werden können.

Einerseits zeichnet sich der frühe kindliche Zweitspracherwerb dadurch aus, dass er große Ähnlichkeiten zum Erstspracherwerb aufweist. Es hat sich gezeigt, dass sich Erwerbsmechanismen und Erwerbsbedingungen mit fortschreitendem Erwerbsbeginn kontinuierlich ändern. Das Alter zu Erwerbsbeginn hat demnach entscheidenden Einfluss auf den Erwerbsverlauf. Beim frühen kindlichen Zweitspracherwerb kann noch auf implizite Erwerbsprozesse, die den Spracherwerb in manchen sprachlichen Bereichen erleichtern, zurückgegriffen werden. Diese impliziten, aber auch die im Kindergartenalter bereits einsetzenden expliziten Lernvorgänge, gilt es bei der Sprachförderung gezielt zu nutzen. Darüber hinaus ist bei einem frühen Beginn des Zweitspracherwerbs der Einfluss der Erstsprache weniger dominant als bei späterem Erwerbsbeginn (vgl. Ahrenholz 2008b: 71; Dirim/Mecheril 2010b: 17). Aus linguistischer Sicht ist demnach ein früher Beginn des intensiven Kontakts mit Deutsch und damit ein früher Kindergartenbeginn zu befürworten.

Andererseits konnte festgestellt werden, dass sich der Zweitspracherwerb in vielen sprachlichen Bereichen vom Erstspracherwerb unterscheidet. Während vor allem der morphosyntaktische Bereich bei beiden Erwerbstypen ähnlich erworben wird, ergeben sich vor allem in jenen Bereichen Unterschiede, wo es sich um sprachliche Erscheinungen handelt, die keiner besonderen Regelmäßigkeit unterliegen bzw. Ausnahmen von Regeln sind und deren erfolgreicher Erwerb ausschließlich von der

Masse des Inputs abhängig ist: der Erwerb des Genus, der unregelmäßigen Verben, der Pluralbildung, der Kasuserwerb, der Erwerb der richtigen Zuordnung von Präpositionen zu Verben, Präpositionen allgemein, der Wortschatzerwerb, Lautbildung und Erwerb der Sprachmelodie. Zu den linguistischen Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb zählt demnach entsprechender sprachlicher Input und zwar in quantitativer und auch qualitativer Hinsicht.

Eine weitere notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb ist der Erhalt bzw. die Weiterentwicklung der Erstsprache. Eine ununterbrochene erstsprachliche Entwicklung ist wichtig für die weitere sprachliche, kognitive und affektive Entfaltung des Kindes. Um eine günstige sprachliche Entwicklung zu ermöglichen, muss zweisprachigen Kindern nicht nur die Gelegenheit gegeben werden, sondern sie sollen auch darin unterstützt werden, mit all ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu kommunizieren. Dazu zählt nicht nur der Gebrauch der Erstsprache, sondern auch die Zuhilfenahme von gemischtem Sprachgebrauch, was sich in der Regel positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Die Erstsprache gilt als ein entscheidender Einflussfaktor auf den Zweitspracherwerbsprozess. Die systematische Integration der Erstsprache in den Alltag und in Fördermaßnahmen ist eine wichtigste Rahmenbedingung für den frühen Zweitspracherwerb.

Beim Erwerb einer neuen Sprache folgen Kinder einem inneren Lernplan. Das Wissen von pädagogischen Fachkräften um die intuitive Vorgehensweise beim kindlichen Spracherwerb ist notwendig, um den Lernprozess zu verstehen und um Kinder in ihrem Prozess begleiten zu können. Erst wenn man weiß, woran Kinder gerade „arbeiten“, welche sprachlichen Daten sie im Moment fokussieren und wie der nächste Schritt sein wird, ist eine adäquate Förderung möglich.

#### **4. Sprachförderung in der wissenschaftlichen Diskussion**

Das Lesen mancher Publikation zum Thema Sprachförderung lässt uns glauben, dass das Forschungsfeld der Sprachförderung bereits endgültig erforscht ist, die Erkenntnisse klar und deutlich vor uns liegen und nur mehr darauf warten, in der Praxis umgesetzt zu werden. Nach Ehlich (2008: 256) führt die „populistische Verkürzung“ in öffentlichen Diskussionen soweit, dass dadurch eine systematische empirische Erforschung erschwert wird. Es ist jedoch ein Faktum, dass viele Aspekte der Sprachförderung immer noch Forschungsdesiderate darstellen (vgl. Knapp 2009: 87) und relativ wenig empirisch abgesicherte Erkenntnisse vorhanden sind:

„Insgesamt gesehen liegen im Bereich der Sprachförderung, insbesondere von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache [...] wenig gesicherte Erkenntnisse darüber vor, welche Art von Förderung, welche Vorgehensweisen in welchem Zeitraum für welche Kinder wirksam sind und über welche Qualifikationen die Sprachförderpersonen verfügen müssen“ (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 13).

In der vorliegenden Arbeit wird vermieden, die Forschungslage als abgeschlossen und die Erkenntnisse als eindeutig darzustellen. Vielmehr wird versucht, den aktuellen Forschungsstand zu verschiedenen Aspekten der Sprachförderung aufzuzeigen und die jeweiligen wissenschaftlichen Diskussionen, basierend auf den im letzten Kapitel (vgl. Kapitel 3.3.) vorgestellten Rahmenbedingungen des Zweitspracherwerbs und einschlägiger Literatur aus der Linguistik sowie der Pädagogik, vorzustellen. Daraus werden am Ende des Kapitels die aus linguistischer Sicht entscheidenden Eckpunkte einer erfolgreichen Sprachförderung herausgearbeitet.

Sprachförderung umfasst einerseits methodisch-didaktische Aspekte, andererseits spielen auch organisatorische Aspekte eine wichtige Rolle und sollen hier nicht vernachlässigt werden. Bevor jedoch die wissenschaftliche Diskussion zu methodisch-didaktischen Aspekten und verschiedenen organisatorischen Aspekten der Sprachförderung aufgerollt wird, wird der Begriff der Sprachförderung in Abgrenzung zu benachbarten Begriffen definiert. Abschließend werden Sprachförderprogramme, deren wissenschaftliche Ausrichtung sowie deren Wirksamkeit besprochen.

Es soll zu diesem Kapitel noch angemerkt sein, dass die unterschiedlichen Aspekte der Sprachförderung eng miteinander verzahnt sind, wodurch sich in den kommenden Ausführungen immer wieder Bereiche überschneiden werden und es zur Wiederholung einzelner Teilaspekte kommen kann.



#### **4.1. Begriffsbestimmungen**

Es gibt eine ganze Menge an Begriffen, die versuchen, sprachliche Kompetenzerweiterung zu erfassen: Spracherziehung, Sprachbildung, Sprachunterricht, Sprachförderung und Sprachtherapie. Gegenwärtig werden diese Begriffe im wissenschaftlichen Kontext nicht einheitlich verwendet, oft werden sie auch als Synonyme gebraucht. Reich (2008c: 12ff) und Knapp (2009) bemühen sich, eine Differenzierung dieser Begriffe vorzunehmen.

Unter *Spracherziehung* versteht Reich (2008c: 12ff) eine gezielte sprachliche Zuwendung, die im Rahmen der Familie oder der Kinderbetreuungseinrichtung stattfindet, die sich von alltäglichen Kommunikationssituationen durch größeren Umfang und durch eher vorgegebene sprachliche Formen unterscheidet, wie dies beispielsweise beim Vorlesen, Singen von Liedern oder beim Sprechen von Reimen der Fall ist. *Sprachbildung* ist nach Reich (ebd.) Spracherziehung, die in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen stattfindet. *Sprachunterricht* ist begrenzt auf Sprachbildung im schulischen Bereich und „wendet sich an alle Kinder im Alter zwischen sechs und 19 Jahren“ (Knapp 2009: 82). Der Begriff der *Sprachförderung* taucht in der Literatur in einer weiten und einer engen Definition auf: In der weiten Definition versteht man unter Sprachförderung eine allgemeine willentliche sprachliche Kompetenzerweiterung bei allen Kindern, worunter auch die Begriffe „Sprachbildung“ und „Sprachunterricht“ fallen würden. In der engen Definition bezieht sich der Begriff nur auf jene Aktivitäten, die auf einen Ausgleich zwischen unterschiedlich weit entwickelten sprachlichen Kompetenzen innerhalb einer Kindergruppe abzielen, und wendet sich damit nur an einen Teil der Kinder (vgl. Reich 2008c: 13f; Knapp 2009: 79f). Sprachförderung ist von *Sprachtherapie* durch deren unterschiedliche Zielgruppe abzugrenzen. Im Gegensatz zur Sprachförderung richtet sich Sprachtherapie an Kinder, bei denen eine Störung der Sprachentwicklung festgestellt wurde.

Einer Sprachförderung bedürfen Kinder, deren Entwicklung „normal“ verläuft, die aber dennoch im Vergleich zu anderen Kindern Förderbedarf haben. Dazu können sowohl Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, als auch monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder zählen (Knapp 2009). Kinder mit Förderbedarf unterscheiden sich nach Ehlich/Bredel/Reich (2008a: 33) von anderen Kindern dadurch, dass sie Probleme haben, aus dem sprachlichen Input Schlüsse zu ziehen und Hypothesen zu bilden, die zur Erschließung des Regelwerks der Sprache notwendig sind. Sprachförderung hat

demnach die Aufgabe, die Kinder durch strukturierten, gezielten Input dabei zu unterstützen, die notwendigen sprachlichen Strukturen zu entdecken.

Der Begriff der Sprachförderung bezieht sich in der deutschsprachigen Literatur fast immer auf eine Kompetenzerweiterung im Deutschen. Dirim/Mecheril (2010a: 138) bemängeln, dass dadurch Sprache mit Deutsch gleichgesetzt wird, und meinen, dass der Begriff „Deutschförderung“ der Wahrheit näher käme. Weiters ist zu kritisieren, dass sich hinter der auf Ausgleich ausgerichteten Sprachförderung ein defizitärer Blick auf die Sprachkompetenzen der Kinder verbirgt. Es werden die fehlenden Deutschkompetenzen fokussiert, anstatt die Kompetenzen aller Sprachen zu erkennen, die bedeutende Ressourcen darstellen würden.

Im Rahmen der Erforschung der Sprachförderung sollte man sich der Frage stellen, wie Kompetenzen in allen Sprachen erweitert werden können. Der fokussierte Blick auf die Deutschkompetenzen verhindert es, die Chance zu erkennen, die eine multilinguale Gruppenzusammensetzung für alle Kinder, auch für die monolingual deutschen Kinder, bietet (Ulich/Oberhuemer 2003: 155f). Auf die Möglichkeiten einer multilingualen Sprachdidaktik kann in dieser Arbeit nur am Rande eingegangen werden. Im Vordergrund dieses Kapitels steht das Ausarbeiten von Qualitätskriterien zur Förderung der Erst- und vor allem der Zweitsprache von zwei- und mehrsprachigen Kindern.

Die Begriffe „Sprachförderung“ und „Deutschförderung“ werden im Weiteren möglichst differenziert verwendet. Während die Bezeichnung „Sprachförderung“ sich auf eine Erweiterung aller Sprachen von zwei- oder mehrsprachigen Kindern bezieht, beschränkt sich der Begriff „Deutschförderung“ auf die Kompetenzerweiterung im Deutschen, wobei hier zu bekräftigen ist (vgl. Kapitel 3.3.5.5.), dass eine alleinige Förderung der Deutschkompetenzen bei zweisprachigen Kindern aus linguistischer Sicht nicht zu befürworten ist. Der Begriff der Sprachbildung wird im Weiteren für die allgemeine sprachliche Förderung im Kindergarten, die sich an alle Kinder wendet, gebraucht.

#### ***4.2. Methodisch-Didaktische Aspekte***

Die Spracherwerbsmechanismen und -prinzipien des Zweitspracherwerbs, wie sie weiter oben (vgl. Kapitel 3.3.) vorgestellt wurden, kann Sprachförderung nicht ändern, aber sie kann auf diesen aufbauen und sich diese zu Nutze machen. Die Erkenntnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung liefern die Grundlage für wichtige methodisch-didaktische Aspekte der Erst- und Zweitsprachenförderung. Um ein etwas

umfassenderes Bild über methodisch-didaktische Aspekte der Sprachförderung zu erhalten, werden im Folgenden nicht nur wissenschaftliche Diskussionen der Zweitspracherwerbsforschung, sondern auch der Elementarpädagogik aufgegriffen und eingearbeitet.

#### **4.2.1. Ganzheitliche vs. sprachbezogene Sprachförderung**

In der Durchführung der Sprachförderung gibt es zwei sehr kontroverse Strömungen: Während eine Seite für eine erfahrungsbezogene, ganzheitliche, kindgemäße Sprachförderung plädiert, sieht die andere Seite vor allem in einer auf sprachliche Strukturen bezogenen Förderung ein erfolgreiches Vorgehen (vgl. Reich 2008c: 23; Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 150). Die erstgenannte Strömung stellt das „ganzheitliche Lernen“ bzw. *erfahrungsbezogene Lernen* in den Mittelpunkt. Dabei sind die Bedürfnisse und Interessen der Kinder der Ausgangspunkt der frühkindlichen Bildung. Man geht davon aus, dass Kinder nur dann etwas lernen, wenn sie in ihrer konkreten Lebenswirklichkeit und mit all ihren Sinnen angesprochen sind (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 150). Außerdem nimmt man an, dass sich Spracherwerbsprozesse automatisch und ganz allein durch die Interaktionen im Kindergartenalltag und den Erfahrungsbezug entfalten (vgl. Reich 2008c: 23ff).

Demgegenüber steht die *sprachbezogene Position*, die den Schwerpunkt auf die Vermittlung von sprachstrukturellen Merkmalen legt. Die sprachbezogene Sprachförderung geht vom System der jeweiligen Zielsprache (in unserem Kontext ist das die deutsche Sprache) aus, deren Kompetenz in aufeinanderfolgenden Schritten durch ein ausreichendes, kontrastreiches Sprachangebot ausgebaut werden soll (ebd.: 24ff). Tracy (2008: 163) verdeutlicht die Relevanz des Sprachbezugs für den Spracherwerb folgendermaßen:

„Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Satzklammer [hat] nichts mit außersprachlichen Faktoren zu tun [...]. Natürlich müssen Kinder Sprache in sinnvollen, alltagsrelevanten Situationen erleben, aber dies bedeutet nicht, um es etwas zugespitzt zu formulieren, dass man den Unterschied zwischen Nominativ und Akkusativ ertasten oder erschnüffeln oder das Genus durch Seilspringen oder Klettern erwerben könnte.“

Die Praxis wird derzeit laut Reich (2008c: 26f) eher von erfahrungsbezogener Sprachförderung dominiert, auch wenn sich das Wissen über die Notwendigkeit eines stärkeren sprachlichen Bezugs immer mehr durchsetzt. Aufseiten der Wissenschaft (vgl. Zehnbauer/Jampert 2007: 36; Reich 2008c: 26f; Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 157)

herrscht große Einigkeit darüber, dass die Verbindung von erfahrungsbezogener und sprachbezogener Sprachförderung erfolgreicher wäre und der sprachbezogene Ansatz vermehrt in die Praxis integriert werden sollte. Da Sprachförderung in dieser Arbeit unter einem linguistischen Gesichtspunkt betrachtet wird, steht vor allem eine sprachbezogene Sprachförderung im Mittelpunkt der weiteren Auseinandersetzung.

#### **4.2.2. Diagnosegestützte Sprachförderung**

Wie aus dem Kapitel zum frühen kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.) deutlich geworden sein sollte, vollzieht sich der ungesteuerte Zweitspracherwerb in spezifischen, aufeinanderfolgenden Erwerbsstufen. In diesem Prozess nimmt das Kind eine aktive Rolle ein – sprachlicher Zuwachs ist unter anderem ein Resultat der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sprachlichen Umgebung. Der Spracherwerbsprozess ist von außen nur bedingt steuerbar, kann jedoch durch entsprechende Gestaltung und Strukturierung des sprachlichen Angebots unterstützt werden. Die Annahme dieser interindividuellen Konstanz sowie der Abhängigkeit des Zweitspracherwerbs vom sprachlichen Input ist die Grundlage der diagnosegestützten bzw. diagnostischen Sprachförderung.

Die diagnostische Sprachförderung versucht den Sprachstand eines Kindes nicht intuitiv, sondern mit einem entsprechenden Instrumentarium zu erfassen, um daraufhin zu erkennen, auf welcher Entwicklungsstufe sich das Kind befindet, welche die nächste sein wird und wie das Kind bei seiner Erwerbsaufgabe unterstützt werden kann (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 13f; Reich 2009: 25). Die diagnostische Sprachförderung gliedert sich demnach in die Durchführung von Sprachstandfeststellungsverfahren und die darauffolgende Sprachförderung.

##### *4.2.2.1. Sprachstandsfeststellungsverfahren*

In den letzten Jahren wurde eine ganze Menge an Verfahren erarbeitet, die den individuellen Sprachstand eines Kindes eruieren sollen. Bevor die Ziele, Typen und Probleme der Verfahren besprochen werden, scheint es notwendig, den Begriff „Sprachstand“ zu klären. Dieser Begriff ist problematisch, da er die Vorstellung einer statischen Größe erzeugt, die in einer Momentaufnahme erhoben wird (vgl. Ehlich 2009: 18). Der Spracherwerb ist jedoch ein Bündel an dynamischen Prozessen, deren Verlauf zum Teil diskontinuierlich ist, und damit nicht durch einen „Stand“ erfasst werden kann (vgl. Kapitel 3.2.1. und 3.3.6.). Aus Mangel an geeigneten Begriffen wird in der Spracherwerbsforschung dennoch der Begriff „Sprachstand“ verwendet, um die

aktuellen Spracherwerbsprozesse eines Individuums zu bezeichnen. Im Wissen um die Problematik des Begriffs wird auch in dieser Arbeit weiterhin der Terminus „Sprachstand“ verwendet.

Architektur sowie Ziele der derzeit vorliegenden Sprachstandsfeststellungsverfahren sind sehr unterschiedlich. Generell ist zu unterscheiden zwischen Instrumentarien der *Selektionsdiagnostik* und der *Förderdiagnostik* (Bredel 2005: 100). Erstere, auch Zuweisungsverfahren genannt (Reich 2008d: 420), dienen dazu, über ein Kind bestimmte institutionelle Entscheidungen, wie den Zugang zu einer bestimmten Institution (z. B. Zuweisung in eine Sonderschule oder Volksschule) oder den Erhalt von speziellen Sprachförderangeboten zu treffen. Selektionsdiagnostische Verfahren versuchen demnach festzustellen, ob gewisse Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einem Zeitrahmen vorhanden sind. Auch wenn solche Verfahren zur Legitimierung von Entscheidungen notwendig zu sein scheinen, ist ihre Validität in Frage zu stellen:

„Es gibt keine Untersuchungen, die eine auch nur annähernd verlässliche Orientierung z. B. für eine Grenzziehung zwischen Vorliegen/Nicht-Vorliegen der sprachlichen Voraussetzungen für eine Teilnahme am Unterricht der Grundschule liefern würde. In der Praxis treten intuitive (subjektive) Urteile oder willkürliche Setzungen von Grenzwerten an ihre Stelle“ (ebd.: 421).

Reich (ebd.) gesteht der Selektionsdiagnostik trotzdem eine Berechtigung zu, da dadurch jene Kinder ermittelt werden, die einer Förderung am meisten bedürfen. Allerdings fordert er eine Offenlegung der Grenzziehung und die Möglichkeit von Revisionen durch pädagogische Fachkräfte.

Verfahren der *Förderdiagnostik*, auch förderdiagnostische Verfahren genannt (ebd.: 420f), zielen auf eine umfangreiche Erfassung der sprachlichen Kompetenzen ab. Mit diesen Verfahren soll den pädagogischen Fachkräften ein Instrumentarium in die Hand gegeben werden, das ihnen ermöglicht „intuitiv wahrgenommene Probleme von Kindern [...] bei der Sprachaneignung präziser zu lokalisieren und eine gezielte Förderung anzubahnen“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 14). Auf Basis der förderdiagnostischen Verfahren sollen Entscheidungen zu Inhalt und Methode der Sprachförderung gefällt werden können. Dazu ist nicht nur eine möglichst breite Erfassung der sprachlichen Kompetenzen anzustreben, sondern sind auch Informationen über Lernstrategien, Lernumfeld und persönliche Bedürfnisse einzuholen (vgl. Bredel 2005: 100; Reich 2008d: 421). In diesem Zusammenhang sprechen Dirim/Lütje-Klose/Willenbring (2009) von der „Dialogischen Diagnostik“.

Innerhalb der Sprachstandsfeststellungsverfahren können verschiedene *Verfahrenstypen* unterschieden werden. Als ein Typus gelten Schätzverfahren, die sich dadurch auszeichnen, dass durch Fremd- oder auch Selbsteinschätzung die Ausprägung der Sprachkompetenzen festgestellt wird (Reich 2008d: 423). Ehlich (2005a: 43) hebt zwar positiv hervor, dass hier auch das Wissen von Bezugspersonen einbezogen werden kann, doch kritisiert er mangelnde testtheoretische Anforderungen, da sowohl die Validität als auch die Objektivität von Schätzverfahren anzuzweifeln sind. Beobachtungsverfahren erheben den Sprachstand, indem die sprachlichen Handlungen der Kinder im Alltag beobachtet werden. Erst durch genaue Vorgaben darüber, „was“, „wie“ und „in welcher Situation“ beobachtet wird, kann eine intersubjektive Vergleichbarkeit hergestellt werden. Sowohl Schätz- als auch Beobachtungsverfahren werden im vorschulischen Bereich sehr häufig eingesetzt.

Profilanalysen sind Verfahren, die durch eine nachträgliche Analyse von Sprech- oder Schreibproben die Sprachkompetenzen erheben. Tests gelten als besonders standardisierte Verfahren, die einzelne Merkmale der Sprache erfassen und in Punktwerte umrechnen (Reich 2008d: 423f). Ehlich (2005a: 44) sieht diesen Verfahrenstyp als problematisch an, da er lediglich über einen kleinen Ausschnitt der Sprachkompetenz Aufschluss gibt und nicht auf die sprachliche Handlungsfähigkeit insgesamt schließen lässt. Weiters ist zu kritisieren, dass Tests kaum förderdiagnostische Aussagekraft haben: Von Testergebnissen, die in Punktwerten aufscheinen, auf Sprachfördermaßnahmen zu schließen, dürfte mit einigen Hindernissen verbunden sein.

Auf die Darstellung einzelner Verfahren, die im vorschulischen Bereich Verwendung finden, wird an dieser Stelle verzichtet. Auf jene Verfahren, die in Österreich im Rahmen des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ konzipiert wurden, wird weiter unten (vgl. Kapitel 5.1.) eingegangen. Umfassende Ausführungen zu einzelnen Sprachstandsfeststellungsverfahren finden sich bei Schnieders/Komor (2005).

Sprachstandserhebungsverfahren stehen vor dem grundsätzlichen Problem, dass es nicht möglich ist, die gesamte Sprachkompetenz eines Kindes zu erfassen. Dieses Problem wird dadurch umgangen, dass sich Verfahren auf die Erhebung einer bestimmten Auswahl beschränken, die auf größere Aneignungszusammenhänge schließen lassen (vgl. Reich 2008d: 422). Solche sprachlichen Merkmale, die „Rückschlüsse auf einen erreichten Entwicklungsstand zulassen“ (Apeltauer 2007a: 27), nennt man

*Sprachstandsindikatoren.* Mithilfe dieser Indikatoren kann festgestellt werden, welche Entwicklungsstufen das Kind bereits durchlaufen hat, was die aktuellen Erwerbsaufgaben sind und welche Stufe als nächste erworben wird.

Um die sprachliche Kompetenz in einer Sprache zu erfassen, müssen die Fähigkeiten aller Basisqualifikationen eines Kindes erhoben werden. Um ein Bild über die Sprachkompetenz zwei- oder mehrsprachiger Kinder zu bekommen, muss das Instrumentarium nicht nur die Basisqualifikationen der Zweitsprache, sondern auch die der *Erstsprache(n)* erfassen. Wird nur die Zweitsprache erhoben, können Fehleinschätzungen und nicht angemessene Förderentscheidungen die Folge sein: Ist der Erwerb der Erstsprache verzögert, könnte eine Sprachentwicklungsstörung vorliegen, die eventuell eine Sprachtherapie notwendig macht. Entwickelt sich die Erstsprache jedoch innerhalb der Norm, befindet sich das Kind mitten im Zweitspracherwerbsprozess und benötigt vermehrten und intensiven zweitsprachlichen Kontakt, um die zweitsprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Erst ein Vergleich der zweitsprachlichen Kompetenzen mit dem Niveau der Erstsprache zeigt, ob das Kind eine Sprachtherapie oder Sprachförderung braucht (Reich 2008d: 422).

Darüber hinaus führt die Konzentration der Sprachdiagnose auf die Zweitsprache zu einer Fokussierung auf die Sprachdefizite: Anstatt anzuerkennen, dass ein Kind mehrsprachig ist, werden die Defizite der Zweitsprache hervorgehoben. Diese Defizitorientierung und Ignoranz der erstsprachlichen Kompetenzen kann sich negativ auf das Selbstkonzept eines Kindes auswirken (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009a: 17; Ulich/Oberhuemer 2003: 155). Generell steht die Förderdiagnostik einer Defizitorientierung ablehnend gegenüber.

Die Hinwendung zur *Ressourcenorientierung* wird in der Wissenschaft stark propagiert (vgl. Lütje-Klose/Willenbring o. J./2006; Dirim/Lütje-Klose/Willenbring 2009: 18). Sprachstanderhebungsverfahren und auch die darauffolgende Förderung sollten sich an die bereits bestehenden Fähigkeiten und nicht an Defiziten und Problemen orientieren. Eine ressourcenorientierte Förderdiagnostik beschreibt zuerst das aktuelle Entwicklungsniveau, um anschließend die Förderung an diese Fähigkeiten anzuknüpfen. Auch Kerschhofer-Puhalo/Plutzar (2009a: 17) sprechen sich für eine vermehrte Ressourcenorientierung und Kompetenzwahrnehmung aus. Eine ressourcenorientierte Förderdiagnostik will dabei nicht die Augen vor Problemen verschließen, sondern eine „andere Form der diagnostischen Haltung und Grundeinstellung“ (Lütje-Klose/Willenbring o. J. /2006: 6) einnehmen.

Sprachstandserhebungsverfahren sollten, neben der Einbeziehung der Erstsprache und der Ressourcenorientierung, eine ganze Reihe an *Anforderungen* erfüllen, die in der Publikation von Ehlich (2005b) detailliert besprochen werden. Generell kann festgehalten werden, dass ein Sprachstandserhebungsverfahren nur dann sinnvoll ist, wenn es auf den aktuellen Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung basiert und allgemeine testtheoretische Anforderungen wie Validität, Reliabilität und Objektivität erfüllt werden. Auch die Ökonomie eines Verfahrens ist ein wichtiger Punkt: Der Aufwand der Durchführung muss in einem vernünftigen Verhältnis zum Ergebnis stehen.

Für die Praxis ist vor allem die Anschließbarkeit von Entscheidungen zur Sprachförderung an die Sprachstandserhebungsverfahren von Bedeutung. Die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellungsverfahren müssen klare Handlungshinweise für das weitere didaktische Vorgehen enthalten, also zeigen, wie Sprachfördermaßnahmen an den individuellen Sprachstand des Kindes anknüpfen können. Der konkrete Zusammenhang zwischen Sprachstandsfeststellungsverfahren und der Anschließbarkeit von Fördermaßnahmen ist jedoch bisher nur wenig untersucht (Reich 2005: 152; Doubek/Hrubesch/Rössl 2009: 191). Hinsichtlich einer sprachbezogenen Sprachförderung ist diese Verknüpfung zwischen Diagnose und Förderung ein wichtiges Forschungsdesiderat (vgl. Kapitel 4.2.2.2.).

Ein weiterer bisher vernachlässigter Aspekt in der Zweisprachigkeitsdiagnostik ist das Problem der *Normwerte*, die einem Verfahren zugrunde gelegt werden können (vgl. Reich 2005: 151f). In der Zweisprachigkeitsdiagnostik kann nicht das Alter eines Kindes ausschlaggebend sein, um zweitsprachliche Kompetenzen einzuschätzen und Entscheidungen über die Notwendigkeit von Sprachförderung treffen zu können. Vielmehr muss zwischen Lebens-, Lern- und Kontaktalter differenziert werden. Diese Unterschiede sollten sowohl in der Konzeption des Verfahrens als auch in der Auswertung entsprechend berücksichtigt werden, was jedoch derzeit testtheoretisch schwer umzusetzen ist (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 28; Reich 2005: 152).

#### 4.2.2.2. *Förderung nach Entwicklungssequenzen*

Aufgrund fehlender Grundlagenforschung kann die Zweitspracherwerbsforschung derzeit zwar keine konkreten sprachdidaktischen Handlungsanleitungen für Fördermaßnahmen zur Verfügung stellen, doch die bisher vorliegenden Ergebnisse



machen es möglich, auf die Notwendigkeit einer vermehrten sprachbezogenen Sprachförderung aufmerksam zu machen.

Aus den bisherigen Forschungen zum Zweitspracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.) wurde deutlich, dass eine Förderung nur dann erfolgreich sein kann, wenn diese individuell auf den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt ist, die natürlichen Entwicklungssequenzen berücksichtigt und sich an den Erwerbsprinzipien orientiert.

Die Maßnahmen der Sprachförderung im Sinne einer diagnosegestützten Sprachförderung zielen auf eine Unterstützung der Aneignung der aktuellen Erwerbsaufgaben ab, indem das sprachliche Angebot dahin gehend strukturiert wird. (Kaltenbacher/Klages 2007: 138ff). Durch den strukturierten sprachlichen Input soll den Kindern erleichtert werden, „die richtigen Hypothesen und Schlüsse für ihren Aneignungsprozess abzuleiten“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 33).

Tracy (2008) macht deutlich, dass das sprachliche Angebot nicht nur auf die Entwicklungssequenzen abgestimmt sein soll, sondern auch variations- und kontrastreich gestaltet sein soll. Sie geht davon aus, dass es für den Spracherwerb, vor allem für den Erwerb des morphosyntaktischen Bereichs, entscheidend ist, sprachliche Strukturen und Muster einander gegenüberzustellen, um diese für das Kind besser erkennbar zu machen.

„Durch die gezielte Variation von Wort- und Satzformen (also: Ich gehe da rein, Gehst du mit? Kannst du da mitgehen?) wird das Spracherwerbstalent des Kindes dazu angeregt, nach Gesetzmäßigkeiten, d. h. Regeln, zu suchen, die ihm helfen, die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Mustern zu verstehen“ (ebd.: 199).

Nicht nur die Qualität des Inputs, sondern auch dessen Quantität hat einen Einfluss auf den Spracherwerb und sollte daher in der Sprachförderung berücksichtigt werden. Zielstrukturen müssen in vermehrter Frequenz auftreten, damit sie von den Kindern wahrgenommen, verarbeitet und automatisiert werden können (Jeuk 2003: 298f; Apeltauer 2007a: 22). Die Aufgabe der Sprachförderung ist es, nicht nur gezielten, angemessenen sprachlichen Input zur Verfügung stellen, sondern diesen auch in vermehrter und sehr dichter Form anzubieten.

Die bisherige Darstellung der Förderdiagnostik erweckt den Anschein, dass Sprachförderung sehr einfach von den Ergebnissen der Sprachdiagnose abzuleiten wäre. Der Zusammenhang zwischen Diagnostik und Sprachförderung ist jedoch komplexer

als bisher geschildert und stellt, wie im vorigen Abschnitt (vgl. Kapitel 4.3.2.1.) schon erwähnt, ein Forschungsdesiderat dar.

Man kann davon ausgehen, dass das Verhältnis zwischen Diagnose und Förderung überaus vielschichtig ist. Die Feststellung von Ehlich/Bredel/Reich (2008a: 32f), dass auch der Zeitpunkt des Auftretens einer sprachlichen Schwierigkeit ein Faktor ist, der in Sprachförderentscheidungen einzubeziehen ist, lässt die Komplexität des Feldes erahnen. Es werden unterschiedliche Fördermaßnahmen notwendig, je nach dem, ob eine Schwierigkeit erst seit Kurzem vorhanden ist bzw. angenommen werden kann, dass in Zukunft sprachliche Probleme auftreten könnten, oder ob davon auszugehen ist, dass diese auf schon weiter zurückliegenden Schwierigkeiten basiert. Aktuelle oder prognostizierte sprachliche Probleme können gefördert werden, indem die Sprachförderung an jenem Punkt ansetzt, an dem die Schwierigkeit auftritt. Muss aber angenommen werden, dass die ermittelten Schwierigkeiten bereits länger zurückliegen, sich aufsummiert haben und zu einem globalen Problem geführt haben, dann muss die Sprachförderung an jener früheren Entwicklungsstufe ansetzen, wo die Schwierigkeit entstanden ist (ebd.).

Dieser kurze Überblick macht deutlich, dass Sprachförderung im Sinne einer Sprachdiagnostik eine überaus anspruchsvolle Aufgabe ist, deren Umsetzung qualifizierte Pädagoginnen verlangt. Ehlich (2005a: 61) formuliert die Notwendigkeit der pädagogischen Qualifikation besonders eindringlich: „Ohne eine Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist die Implementierung einer Förderdiagnostik zwecklos“. Der Aspekt der Qualifikation der Pädagoginnen wird an anderer Stelle (vgl. Kapitel 4.3.2.) eingehend besprochen.

### **4.2.3. Aneignung aller Basisqualifikationen unterstützen**

Dieses Kapitel versucht, auf methodisch-didaktische Aspekte der Unterstützung des Erwerbs einzelner Basisqualifikationen genauer einzugehen. Die Unterstützung der Sprachkompetenz sollte sich generell auf alle sprachlichen Bereiche beziehen und alle Basisqualifikationen ansprechen. Dennoch steht im Folgenden die Unterstützung der morphologisch-syntaktischen und der semantischen Basisqualifikation im Fokus. Die Auswahl begründet sich einerseits darin, dass diese sprachlichen Ebenen für den Bereich der vorschulischen Förderung besser erforscht sind, andererseits spielen diese Basisqualifikationen in der Praxis der vorschulischen Sprachförderung derzeit eine vorrangige Rolle. Der Erwerb der morphologisch-syntaktischen sowie der semantischen

Basisqualifikation wurde weiter oben (vgl. Kapitel 3.3.6.) genauer besprochen, die folgenden Ausführungen werden an die bereits gezogenen Erkenntnisse anschließen. Die genannten Qualifikationen sind nicht ausreichend erforscht, um eine empirisch abgesicherte, umfassende, methodisch-didaktische Vorgehensweise zur erfolgreichen Förderung ausmachen zu können. Allerdings lassen die bisherigen Ergebnisse auf einzelne Bausteine einer sinnvollen Deutsch- bzw. Sprachförderung bezüglich dieser Basisqualifikationen schließen, welche Gegenstand dieses Kapitels sind.

Des Weiteren wird die literale Basisqualifikation kurz behandelt, da angenommen werden kann, dass vorschulische Förderung von literalen Vorläuferfähigkeiten zur Verbesserung der Bildungschancen führt (vgl. auch Kapitel 2). Da nicht genügend Erkenntnisse vorliegen, die auf eine bestimmte Abfolge von Erwerbsschritten oder andere Regularitäten schließen lassen, wurde diese Basisqualifikation weder in die Darstellungen weiter oben (vgl. Kapitel 3.3.6.) einbezogen, noch können konkrete Vorschläge für ein sprachdidaktisches Vorgehen gegeben werden. Stattdessen wird aufgezeigt, was unter den für den Kindergartenbereich relevanten Vorläuferfähigkeiten der literalen Basisqualifikation zu verstehen ist.

Wie bereits an anderer Stelle (vgl. Kapitel 3.2.1.) erwähnt wurde, sind die Basisqualifikationen in der sprachlichen Realität eng miteinander verwoben und können nicht isoliert voneinander erworben werden. Sprachliche Förderung kann zwar auf eine bestimmte Basisqualifikation abzielen, unterstützt damit aber auch gleichzeitig die Aneignung einer anderen Basisqualifikation.

#### *4.2.3.1. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*

Der Erwerbsprozess der einzelnen Bereiche der deutschen Morphosyntax ist abhängig davon, ob dieser einer strikten oder keiner besonderen Gesetzmäßigkeit unterliegt.

Die deutsche Satzstruktur ist ein besonders regelhafter Bereich und wird in überaus konstanten und robusten Erwerbsschritten vollzogen, was für die Sprachförderung bedeutet, dass die Aneignung dieses Bereichs nur durch eine Orientierung an der aktuellen Erwerbsaufgabe bzw. dem aktuellen Meilenstein unterstützt werden kann (vgl. Kapitel 3.3.6.2.). Die Maßnahmen der Sprachförderung müssen den Kindern jene Strukturen sichtbar werden lassen, die der aktuellen bzw. nächstliegenden Erwerbsaufgabe entsprechen. Verwendet das Kind beispielsweise bereits Mehrwortäußerungen, in denen Partikel und Infinitiv am Satzende stehen, weist das darauf hin, dass das Kind Meilenstein II bereits erreicht hat. In diesem Fall sollte der

sprachliche Input vermehrt auf die Strukturen des Meilensteins III abzielen, indem beispielsweise mit vermehrter Frequenz und in einer kontrastreich gestalteten Weise die verschiedenen Verbformen und Verbpositionen aufgezeigt werden (vgl. Tracy 2008: 198ff). Auch bei Korrekturen sind die Meilensteine zu beachten: Korrekturen können nur dann wirksam werden, wenn sie in Reichweite liegen und nicht sprachliche Strukturen betreffen, die erst mit dem übernächsten Meilenstein erworben werden (Apeltauer 2007a: 41).

Grundsätzlich kann jede Situation des Kindergartenalltags zur Förderung der deutschen Satzstrukturen genutzt werden, indem syntaktisch reichhaltiger Input angeboten wird. Jedes intensive Gespräch mit dem Kind ist bezüglich der Satzstrukturen ein Sprachförderangebot, da Sprache ohne Satzstrukturen nicht möglich ist. Ist sich die Pädagogin der Bedeutsamkeit ihres sprachlichen Inputs bewusst, ist dies bereits ein großer Schritt zu einer erfolgreichen Sprachförderung (vgl. Tracy 2008).

Während die deutsche Satzstruktur beim frühen kindlichen Zweitspracherwerb in sehr konstanten Erwerbsschritten und bei entsprechendem Input relativ mühelos erworben wird, stellen andere, weniger regelhafte Bereiche der deutschen Morphosyntax eine große Herausforderung dar. Dazu zählen vor allem Artikel, unregelmäßige Verben, die Pluralbildung, der Kasuswerb, die richtige Zuordnung von Präpositionen zu Verben und Präpositionen im Allgemeinen (vgl. Kapitel 3.3.2.). Der erfolgreiche Erwerb dieser Strukturen ist in erster Linie von der Quantität des Inputs abhängig und verlangt beständiges Wahrnehmen und Ausprobieren, bevor diese sicher angeeignet werden können. Kinder müssen beispielsweise wiederholt die Möglichkeit haben, eine Präposition im entsprechenden sprachlichen und situativen Kontext zu hören, um deren Bedeutung und Verwendungsmöglichkeiten erschließen zu können.

#### 4.2.3.2. *Semantische Basisqualifikation*

Wie bereits an anderer Stelle (vgl. Kapitel 3.3.6.3.) erwähnt wurde, fehlt es bisher an einer Strukturierung des Wortschatzerwerbes in einzelne Erwerbssequenzen, auch wenn man derzeit davon ausgehen kann, dass vor allem die Zunahme von Verben und Adjektiven als Sprachstandsindikator fungieren könnte. Die fehlende Strukturierung in aufeinanderfolgende Erwerbssequenzen verunmöglicht zwar eine systematische Förderung nach Erwerbssequenzen dieser Basisqualifikation, doch die vorliegenden Ergebnisse liefern Hinweise dafür, welche Aspekte bei der Förderung der semantischen Basisqualität berücksichtigt werden sollten.

Beim zweitsprachlichen Wortschatzerwerb ist die Rolle der Erstsprache besonders hervorzuheben (Apeltauer 2007a: 18ff). Ist ein Wort sowie dessen Bedeutung in der Erstsprache bereits bekannt und konzeptionelles Wissen darüber verfügbar, kann der deutsche Begriff an dieses Wissen und an die Erfahrung angeknüpft werden, was den Prozess beschleunigt. Es bietet sich demnach an, die Erstsprache in die Förderung des zweitsprachlichen Wortschatzes einzubeziehen bzw. den Wortschatz in beiden Sprachen generell parallel zu erarbeiten. Für die systematische Einbeziehung der Erstsprache empfiehlt sich eine Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Kapitel 4.2.4.). Paralleler Wortschatzerwerb kann beispielsweise in Form einer Geschichte unterstützt werden, die zuerst zu Hause in der Erstsprache erzählt wird, bevor sie im Kindergarten in der Zweitsprache erarbeitet wird (ebd.: 19).

Neue zweitsprachliche Begriffe können aber nicht immer ohne Weiteres an erstsprachliche Begriffe und Bedeutungen angehängt werden (vgl. Kapitel 3.3.6.3.). In diesen Fällen muss das Kind entsprechende semantische Konzepte erst aufbauen, Vorstellungen und Bezeichnungen erst erwerben. Sprachförderung muss es den Kindern ermöglichen, aus dem *situativen Kontext* die semantische Bedeutung eines neuen Begriffes erschließen zu können sowie mögliche Unterschiede in den semantischen Konzepten zwischen Erst- und Zweitsprache zu erkennen. Darüber hinaus muss ein Kind die richtige morphosyntaktische Einbindung des Wortes in den Satz erwerben, was nur möglich ist, wenn der neue Begriff in ein sprachliches Gefüge eingebunden ist (Apeltauer 2007a; Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 34). Auch die Abspeicherung eines neuen Wortes gelingt leichter, wenn es in unterschiedlichen Situations- und Satzkontexten, gemeinsam mit bedeutungsverwandten Begriffen oder in funktionale Gefüge eingebettet, auftritt. Dadurch werden Vernetzungen im Gehirn geschaffen, die das Abspeichern und Abrufen erleichtern (Kaltenbacher/Klages 2006: 93f). Auch Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz (2010: 198f) kommen zu diesem Ergebnis:

„Insbesondere situativ verankerte und kontextgebundene Sequenzen, in denen neue Begriffe nicht nur genannt wurden, sondern in denen neuer Wortschatz in möglichst vielen (Satz) Kontexten gebraucht wurde, konnten als förderlich identifiziert werden.“

Begriffe werden erst dann gespeichert und automatisiert, wenn der neue Begriff mehrfach auftaucht und die Kinder auch die Gelegenheit haben, den neuen Begriff in verschiedenen situativen sowie sprachlichen Kontexten wiederzuerkennen und dann im

Anschluss selbst wiederholt zu gebrauchen (vgl. Tracy 2008: 193ff). Vorlesen ist eine der Aktivitäten, die sich für den Wortschatzerwerb als besonders förderlich herausgestellt hat. Auch hier ist jedoch häufiges Wiederholen die Voraussetzung für die Aufnahme einzelner Wörter in den Wortschatz (Apeltauer 2007a: 21).

Ein isoliertes Wortschatztraining in Form von reinen Benennungsübungen ist abzulehnen, da dabei weder das Erschließen von Bedeutungen noch das authentische, in eine Satzstruktur eingefügte Verwenden der neuen Begriffe möglich ist. Außerdem werden Benennungsübungen für die Kinder schnell langweilig (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010).

Die Auswahl der neuen Begriffe, die in einer Sprachfördersituation eingeführt werden, sollte sich neben der Häufigkeit der Verwendung vor allem an der Brauchbarkeit und Nützlichkeit sowie am Interesse der Kinder orientieren (Apeltauer 2007a: 21). Eine sinnvolle *Progression* besteht nach Kaltenbacher/Klages (2007: 143) darin, von Begriffen, die aus dem Nahbereich der Kinder stammen (wie Begriffe zu Körper, Familie), auszugehen und dann zu entfernteren Bereichen fortzuschreiten. Außerdem sollten zuerst konkrete und erst nach und nach abstrakte Begriffe eingeführt werden. Generell ist darauf zu achten, dass nicht nur Substantive und deren Artikel, sondern vor allem auch Verben und Adjektive eingeführt werden (Tracy 2008: 196; Kaltenbacher/Klages 2006: 93).

Um eine nachhaltige Förderung hinsichtlich des Lexikons zu erreichen, ist es notwendig, die Entwicklung von kreativen Verhaltensweisen, die sich förderlich auf die Lexikonentwicklung auswirken (wie die Verwendung von Ersetzungen, Neologismen, vermehrtes Fragen etc.) zu unterstützen, sowie eine Erweiterung der metasprachlichen Fähigkeiten anzustreben (vgl. Kapitel 3.3.6.3.).

#### 4.2.3.3. *Literale Basisqualifikation*

Kinder werden zwar erst in der Schule alphabetisiert, Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb werden jedoch schon früher erworben. Schriftrelevante Vorläuferfähigkeiten, die in der Literatur häufig mit dem Begriff „Literacy“ bzw. „Preliteracy“ bezeichnet werden, umfassen eine ganze Reihe an verschiedensten Fähigkeiten. Es zählen sowohl direkte sprachliche Voraussetzungen wie phonologische und syntaktische Bewusstheit und ein entsprechendes Arbeitsgedächtnis dazu (Bredel/Reich 2008: 95), aber auch allgemeine Erfahrungen im Umgang mit Schrift, Büchern, Wissen über Erzählstrategien und Reimformen sowie das Erkennen von

Strukturen schriftsprachlicher Sprache (Textor 2006: 69f; Kuyumcu 2006). Das Wissen um eine „kommunikative Funktion von Schrift“ (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 129f), Erlangen von Symbolverständnis (Thiersch 2007: 18) sowie eine positive Einstellung gegenüber Schriftlichkeit (Kuyumcu 2006) gelten als weitere entscheidende Vorläuferfähigkeiten, deren Grundfesten bereits im Kindergarten gelegt werden sollten. Durch die Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache, beispielsweise durch das Vorlesen von Bilderbüchern oder Geschichten, können den Kindern Literacy-Erfahrungen ermöglicht werden. Die Kinder treten mit konzeptioneller Schriftlichkeit in Kontakt, werden an eine dekontextualisierte Sprache herangeführt (vgl. Textor 2006) und mit den Strukturen der späteren Bildungssprache vertraut (vgl. Kapitel 2).

Erfahrungen mit den Vorläuferfähigkeiten der literalen Basisqualifikation können den späteren Erwerb der Lese- und Schreibfertigkeit erheblich erleichtern. Kniffka/Siebert-Ott (2007: 130) gehen davon aus, dass Literacy-Förderung „einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen von ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern aus bildungsfernen Familien leisten [kann]“. Ergebnisse aus der Studie von Kuyumcu (2006) zeigen, dass vor allem Kinder mit Migrationshintergrund in einer eher oral geprägten Umgebung aufwachsen, in der Familie wenig mit „Geschriebenem“ in Kontakt kommen und Schrift bei den Kindern zum Teil sogar negativ belegt ist. Es kann demzufolge angenommen werden, dass in migrationsgesellschaftlichen Familien oftmals keine hinreichende Heranführung an literale bzw. an bildungssprachliche Vorläuferfähigkeiten, die zu einem großen Teil sprachunabhängig sind (vgl. Kapitel 3.3.5.5.), stattfindet.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass der Kindergarten bezüglich Literalität eine ausgleichende Funktion einnehmen muss, indem hier vermehrt Erfahrungen mit Schrift und schriftsprachlichen Strukturen ermöglicht werden.

Während man beim derzeitigen Wissensstand davon ausgehen kann, dass eine Literacy-Förderung in den Kindergartenalltag verstärkt integriert werden sollte, fehlen Forschungsergebnisse hinsichtlich des Aneignungsprozesses von Vorläuferfähigkeiten der literalen Basisqualifikationen und einer Ausarbeitung in aufeinanderfolgende Erwerbssequenzen (vgl. Reich/Roth 2002: 30). Folglich ist derzeit auch eine Förderung nach Erwerbssequenzen nicht möglich, es liegen jedoch mit dem „Kieler-Modell“ (Apeltauer 2007b) und den „Osnabrücker Materialien“ (Tophinke 2003) Konzepte vor, die zeigen, wie der Aneignungsprozess der literalen Vorläuferfähigkeiten in der Praxis unterstützt bzw. forciert werden kann.

#### **4.2.4. Einbeziehung der Erstsprache und Zusammenarbeit mit den Eltern**

Wie im Kapitel zum Zweitspracherwerbsprozess (vgl. Kapitel 3.3.4 sowie 3.3.5.5.) festgestellt werden konnte, gilt die Erstsprache als ein entscheidender Einflussfaktor auf den Zweitspracherwerbsprozess. Vor allem die Beibehaltung der Erstsprache als Familiensprache gilt als ein wesentliches Kriterium für einen erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozess. Pädagoginnen sollten nicht nur die Eltern darin unterstützen, ihren Kindern ihre Erstsprache weiterzugeben, sondern auch selbst gegenüber den Erstsprachen der Kinder Wertschätzung und Anerkennung zeigen. Diese positive Haltung gegenüber den Erstsprachen der Kinder spielt eine wichtige Rolle für die Stärkung des (sprachlichen) Selbstbewusstseins der Kinder (Thiersch 2007: 24; Ulich/Oberhuemer 2003: 161). Ein Signal der Akzeptanz und Wertschätzung ist bereits die Sichtbarmachung der Sprachen, beispielsweise durch das Begrüßen der Kinder in ihrer eigenen Sprache oder das Bereitstellen von Büchern und Spielmaterialien in den Erstsprachen der Kinder (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 146). Offenheit und Neugier gegenüber den verschiedenen Sprachen und der Wille vonseiten der Kindergartenpädagogin, einzelne Wörter und Floskeln zu lernen, sind entscheidende Elemente der Wertschätzung (vgl. Jeuk 2005: 38).

Eine nachhaltige und sinnvolle Sprachförderung sollte die verschiedenen Erstsprachen jedoch nicht nur akzeptieren und wertschätzen, sondern diese Sprachen auch aufgreifen und in die Sprachfördermaßnahmen integrieren. Die systematische Integration der Erstsprachen in den Kindergartenalltag gilt als Voraussetzung für eine Sprachförderung im Sinne der Erhaltung und Festigung der kindlichen Zweisprachigkeit und als Grundlage einer erfolgreichen Deutschförderung:

„Untersuchungen, die vorliegen, zeigen in paralleler Weise, daß die Beachtung und Förderung beider Sprachen, der Herkunftssprache und der Zielsprache Deutsch, deutlich bessere Ergebnisse für die Sprachaneignung der Kinder zeitigt als eine ungleichgewichtige Förderung nur in der Zielsprache“ (Ehlich 2005a: 30).

Die Förderung bzw. Einbeziehung der Erstsprache scheint für den Deutscherwerb, entsprechend der Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung (vgl. Kapitel 3), besonders für jene Bereiche sinnvoll zu sein, die zu einem großen Teil sprachunabhängig sind bzw. wo förderliche Übertragungen zwischen den Sprachen stattfinden – wie beispielsweise Bereiche der literalen, semantischen, diskursiven Basisqualifikationen.



Es existieren verschiedene *Möglichkeiten zur Unterstützung der Erstsprachen* in der Institution Kindergarten. Die Zuhilfenahme von Ton- oder Videoaufnahmen ist eine mögliche Variante der Einbindung der Erstsprachen. Dieser Zugang zur Sprache ist vergleichsweise einfach durchführbar und wenig aufwendig, kann aber einen persönlichen Kommunikationspartner nicht ersetzen und gilt daher nur als Notbehelf. Eine weiterführende Möglichkeit ist der Einsatz von zweisprachigen Pädagoginnen bzw. pädagogischen Hilfskräften. Diese Variante wäre ideal, da dadurch die Kinder in ihrer Erstsprache regelmäßig und systematisch unterstützt werden könnten, doch treten meist in der Realisierung Probleme auf.

Nach Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera (2010: 146) wäre es sinnvoll und wünschenswert, dass eine betreuende Pädagogin die Grundlagen der Sprache lernt, vor allem dann, wenn in der Einrichtung viele Kinder aus einem Sprachraum stammen. Dadurch wäre die Pädagogin in der Lage, die Erstsprache in die pädagogische Arbeit einzubeziehen und beispielsweise Bücher oder Geschichten in der Erstsprache der Kinder vorzulesen.

Eine dritte Variante ist die vermehrte *Einbeziehung der Eltern*. Angesichts der sprachlich meist sehr heterogenen Kindergartengruppen ist diese Variante oft die einzig mögliche, um eine umfassende Förderung in der Erst- als auch Zweitsprache zu realisieren (vgl. Gogolin 2007: 64). Selbst wenn die sprachlichen Ressourcen im Kindergarten gegeben sind, ist eine Zusammenarbeit mit den Eltern sinnvoll: Die Eltern haben großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung und Leistungen der Kinder (vgl. Thiersch 2007: 25; Vomhof/Kucharz/Knapp/Gasteiger-Klicpera 2009: 105).

Ein erster wichtiger Punkt der Elternarbeit ist es, den Eltern ihre Bedeutung bezüglich der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes klarzumachen. Maiworm-Jäckel (2005: 147) weist darauf hin, dass die Eltern erst erkennen müssen, dass sie selbst ein bestimmender Teil der Sprachentwicklung ihres Kindes sind und einen Einfluss auf den Sprachaneignungsprozess ihres Kindes haben. Außerdem müssen die Eltern darüber informiert werden, dass die Beibehaltung der Familiensprache für die weitere sprachliche Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung ist und die Kinder dadurch auch besser Deutsch lernen (Thiersch 2007: 25). Dahingegen kann es auch wichtig sein, den Eltern klar zu machen, dass die Kinder durch den frühen und intensiven Deutschkontakt im Kindergarten die Erstsprache nicht „verlieren“ (Tracy 2008: 159). Erst wenn Ängste abgebaut, Vertrauen und gegenseitiges Verständnis aufgebaut sind und an einem Strang gezogen wird, kann effektive Zusammenarbeit beginnen.

Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera (2010: 142f) weisen darauf hin, dass die Anbahnung einer Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund vor vielen verschiedenen Herausforderungen steht und nicht unbedingt einfach zu bewältigen ist. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Grundlage für eine gelingende Elternarbeit gegeben ist, denn es konnte festgestellt werden, dass die Bereitschaft ihre Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und in der Einrichtung mitzuwirken bei Eltern mit Migrationshintergrund besonders hoch ist (vgl. Gogolin 2007: 65; Vomhof/Kucharz/Knapp/Gasteiger-Klicpera 2009).

Erst eine gelungene Zusammenarbeit der Pädagoginnen mit den Eltern ermöglicht eine Sprachförderung, die auf die Erweiterung aller sprachlichen Kompetenzen zielt (vgl. Maiworm-Jäckel 2005: 147): Durch die Mitarbeit der Eltern bzw. die Zusammenarbeit der Pädagogin mit den Eltern kann einerseits die Erstsprache in der familiären Umgebung durch vermehrtes Vorlesen, Geschichten erzählen usw. gestärkt werden, andererseits kann eine Unterstützung der Erstsprachen im Kindergartenalltag stattfinden. Eltern können in die Einrichtung zum Vorlesen in ihrer Erstsprache eingeladen werden oder auch bei anderen Aktivitäten der Pädagogin mit ihren sprachlichen Fähigkeiten zur Seite stehen und damit die Erstsprachen der Kinder in den Kindergartenalltag integrieren (Thiersch 2007: 25).

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Elternarbeit ist, dass sich diese nicht nur auf die Eltern, die der Minderheitengesellschaft angehören, beschränken sollte, sondern alle Eltern der Kindergruppe gleichermaßen angesprochen und in die Aktivitäten einbezogen werden (Akkuş/Demirbaş/Fill/Wurzenrainer 2009).

Es liegen verschiedene Modelle bzw. Konzepte vor, die zeigen, wie in der Praxis die Zusammenarbeit mit den Eltern zur Sprachförderung aussehen könnte. Eine Übersicht dieser Modelle findet sich in der Publikation von Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera (2010: 147ff).

Sprachförderung im Kindergarten, im Sinne der Mehrsprachigkeitsförderung, sollte nicht allein die Aufgabe der gruppenleitenden Pädagogin sein, sondern sollte sowohl innerhalb der Institution Kindergarten zur Aufgabe aller Beteiligten werden (vgl. auch Kapitel 4.3.2.) als auch die Eltern aktiv miteinbeziehen. Darüber hinaus kann die Vernetzung mit anderen Institutionen, wie anderen Bildungsinstitutionen oder den örtlichen Bibliotheken, sehr hilfreich sein, um die Erstsprachen der Kinder, aber auch den Deutscherwerb zu unterstützen. Besonders geeignet für den vorschulischen Bereich

ist auch die Einführung von Lesepatzen (vgl. Vogl 2006). Gogolin (2007: 64f) spricht in diesem Zusammenhang von kooperativen Modellen der Zweisprachigkeitsförderung.

#### **4.2.5. Explizite Lernprozesse unterstützen**

Wie bereits dargestellt (vgl. Kapitel 3.3.3.), geht man in der Forschung davon aus, dass im Kindergartenalter Lernprozesse großteils implizit ablaufen, aber in diesem frühen Alter auch bereits erste explizite Prozesse ablaufen. Es besteht keine Einigkeit über den gezielten Einsatz von expliziten Lernprozessen in Sprachfördermaßnahmen. Während eine Seite eine stärkere Forcierung des expliziten Zugangs fordert, sieht die andere Seite darin eine unnötige Überforderung. Kritische Stimmen lehnen einen generellen Einsatz von bewussten Lernvorgängen ab, in einzelnen semantisch bestimmten Bereichen, wie beispielsweise der Genuszuweisung bei Wörtern, die dem Prinzip des natürlichen Geschlechts folgen, befürworten aber auch sie ein bewusstes Lernen (vgl. Kaltenbacher/Klages 2006: 92f).

Generell sollten explizite Lernprozesse vor allem in Situationen der kindlichen Neugier und Aufmerksamkeit gegenüber sprachlichen Phänomenen angeregt und nicht künstlich forciert werden. Unter diesen Umständen können explizite Lernvorgänge den Spracherwerb erleichtern und Vorläuferfähigkeiten der Sprachbewusstheit bereits im Kindergarten zum Einsatz kommen. Bewusstes Lernen und Sprachbewusstheit werden jedoch erst in der Schule konsequent verfolgt. Von einer Darstellung, wie in der Kindergartenpraxis ein expliziter Lernzugang erreicht werden kann, wird an dieser Stelle abgesehen. Stattdessen wird auf die Publikation von Tophinke (2003) verwiesen, die zeigt, wie im Kindergarten der Deutscherwerb durch explizite Lernprozesse angeregt und unterstützt werden kann.

#### **4.2.6. Förderndes Sprachhandeln in der Interaktion mit Kindern**

Ein zentraler Teil des sprachlichen Inputs basiert auf dem wechselseitigen, dialogischen Sprechen: Bei Kleinkindern steht die Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen im Vordergrund, im Kindergartenalter wird verstärkt auch mit in etwa gleichaltrigen Kindern kommuniziert (Bertau 2006). Die Pädagogin kann die sprachliche Hinwendung zu Kindern unterstützen, indem sie Impulse setzt, die eine Peer-Kommunikation anregen, wie beispielsweise eine besondere Gestaltung des Rollenspielbereichs, das Bereitstellen von funktionierenden Telefonen etc.

Kinder lernen und üben sprachliches Handeln im gemeinsamen Dialog, dennoch darf die Kommunikation zwischen Kindern „nicht überbewertet werden, vor allem nicht für

die Entwicklung von kontextunabhängiger Sprache und von Literacy“ (Thiersch 2007: 22). Für die Weiterentwicklung der literalen Basisqualifikation bietet die Peer-Kommunikation wenig Anreize, da die Sprache der Kinder eher kontextgebunden und weniger elaboriert ist als die Erwachsenensprache (ebd.: 21f).

Ein wesentlicher Teil der Sprachförderung im Kindergarten findet in alltäglichen Gesprächen mit der Pädagogin statt. Die Pädagogin sollte sich der Bedeutung, die diese tägliche Interaktion für die Sprachaneignung der Kinder hat, bewusst sein. In der Literatur (vgl. Jeuk 2005; Thiersch 2007: 21; Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 158) wird dementsprechend ein bewusster, aufmerksamer bzw. auch reflexiver Umgang mit dem eigenen *Sprachverhalten* gefordert. Eine Pädagogin sollte immer wieder reflektieren, ob ihr Sprachverhalten die wichtigsten Merkmale eines sprachförderlichen Umgangs mit den Kindern erfüllt. Grundsätzlich zählt dazu, in „normal geformten“ Sätzen zu sprechen, sich präzise auszudrücken und Handlungen zu versprachlichen (Reich 2008c: 40ff). In der Interaktion mit dem Kind ist es zudem entscheidend, sich diesem auch körperlich zuzuwenden, deutlich zu sprechen und Sprache zusätzlich durch Gestik und Mimik zu verdeutlichen (vgl. Jeuk 2005: 38; Reich 2008c: 40ff). Der sprachliche Input sollte sich durch eine reichhaltige und differenzierte Sprachverwendung auszeichnen und im Sinne einer diagnosegestützten Sprachförderung (vgl. Kapitel 4.2.2.) auch auf den Sprachstand des Kindes abgestimmt sein (Thiersch 2007: 15).

Grundsätzlich sollte die Pädagogin im Kindergartenalltag nicht nur jede Gelegenheit aufgreifen, um mit den Kindern in Interaktion zu treten, sondern auch bewusst *Gesprächsanlässe schaffen*: Das Stellen von offenen Fragen, Anbieten von sprachanregenden Impulsen und Anregen von Erzählinitiativen gelten als förderliche Elemente für den Sprachaneignungsprozess (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010). Während des Gesprächs ist vonseiten der Pädagogin darauf zu achten, dass die Kinder zu Wort kommen können: Nicht nur der Gesprächsanteil der Kinder sollte in der Interaktion hoch sein (Thiersch 2007: 21), sondern auch Gesprächs- und Erzählinitiativen der Kinder sollten unbedingt aufgegriffen werden. Man kann davon ausgehen, dass ein Kind in einem selbst initiierten Gespräch oder einer selbst initiierten Erzählung tatsächlich motiviert ist zu sprechen, die Interaktion aufmerksam verfolgen wird und sich auch intensiv daran beteiligen wird (Reich 2008c: 67f; Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 197). Für Reich (2008e: 113ff), der eine Liste an Beispielen für förderliches und nicht förderliches Sprachhandeln erstellt hat, ist das

Zulassen und Fördern von Erzählinitiativen der Kinder ein zentrales Element eines fördernden Sprachhandelns:

„Generell ließ sich [...] feststellen, dass die Kinder sprachlich aktiv waren, wenn ein Thema sie interessierte oder ihre eigenen Erfahrungen angesprochen waren. Wenn die Kinder Gelegenheit hatten, über eigene Erlebnisse zu berichten, strengten sie sich sprachlich meist stark an“ (ebd.: 113).

Die Interaktion mit der Pädagogin ist für das Kind ein wesentliches Medium zur Sprachaneignung: Hier kann das Kind sprachliche Strukturen und Hypothesen erproben und gegebenenfalls umstrukturieren. Dieses Umstrukturieren des sprachlichen Wissens kann in der Interaktion durch das korrekte Wiedergeben der kindlichen Äußerung vonseiten der Pädagogin angeregt werden. *Korrektives Feedback* ist einer direkten bzw. expliziten Korrektur vorzuziehen (Jeuk 2005; Kaltenbacher/Klages 2006: 93; Thiersch 2007: 21; Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 36; Tracy 2008: 186). Durch korrekatives und erweiterndes Wiedergeben der kindlichen Äußerung können die Kinder ihr Wissen über sprachliche Muster umstrukturieren, erweitern und neue Elemente aufgreifen (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 36).

Generell kann man davon ausgehen, dass Kinder sprachliche Elemente vor allem in authentischen und für sie relevanten Situationen bzw. durch *kommunikativ sinnvolle Äußerungen* erwerben (Kaltenbacher/Klages/Pagonis 2009: 3; Thiersch 2007: 15; Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 158). Sprachförderung findet auf der Basis von authentischen Kommunikationssituationen statt. Unnatürliches Gesprächsverhalten wie beispielsweise von den Kindern zu verlangen, in vollständigen Sätzen zu antworten, ist demnach zu meiden (Kaltenbacher/Klages/Pagonis 2009: 3).

#### **4.2.7. Bildungsbereiche und Bildungsangebote**

Sprachliche Bildung stellt meist einen wichtigen Bildungsbereich im Kindergarten dar. Unter dem Begriff „Bildungsbereich“ sind nach dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/BMUKK 2009: 9) pädagogische Handlungsfelder bzw. thematische Lernfelder der vorschulischen Bildung zu verstehen, wie „Emotionen und soziale Beziehungen“, „Bewegung und Gesundheit“, „Natur und Technik“ etc.

Sprachliche Bildung gilt zwar als ein Bildungsbereich, sollte aus linguistischer Sicht aber nicht als ein isoliertes Lernfeld gesehen werden, sondern als eine alle Bildungsbereiche umspannende Aufgabe des Kindergartens. Der österreichische

Bildungsplan, auf den im Kapitel 5.1. genauer eingegangen wird, weist explizit darauf hin, dass die „kontinuierliche Sprachförderung [...] eine Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen dar[stellt]“, gibt jedoch nicht an, wie diese Aufgabe umgesetzt werden kann.

Reich (2008c: 28f), der die systematische Koppelung des sprachlichen Bildungsbereichs mit anderen Bildungsbereichen befürwortet (ebd.: 43), fordert, dass in den Bildungsplänen auch illustriert werden muss, „wie Inhalte der Bildungsbereiche sprachdidaktisch zu nutzen sind“. Die Publikation von Jampert/Leukefeld/Zehnbauer/Best (2006) widmet sich dieser Aufgabe und arbeitet die „spezifischen Sprachlernpotenziale“ (ebd.: 9) der Bereiche Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien heraus und zeigt damit, wie der Bildungsbereich Sprache zur Querschnittsaufgabe des Kindergartenalltags werden kann.

Um die Bildungsbereiche in der Praxis umzusetzen, setzt eine Pädagogin verschiedene pädagogische Aktivitäten, die im weiteren als „Bildungsangebote“ bezeichnet werden. Zu den klassischen Bildungsangeboten innerhalb des sprachlichen Bildungsbereichs zählen unter anderem das Vorlesen und Erzählen von Geschichten und Bilderbüchern, Fingerspiele, Reime aber auch Lieder, Singspiele etc. Vor allem das Vorlesen von Geschichten und Bilderbüchern spielt eine wesentliche Rolle in der vorschulischen Sprachförderung (Textor 2006: 66) und kann die sprachliche Entwicklung positiv beeinflussen (vgl. Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 47f). Besonders in Bezug auf die Entwicklung der literalen sowie semantischen Basisqualifikation (vgl. Kapitel 4.2.3.) ist das Vorlesen sehr bedeutsam.

Vor allem dann, wenn „dialogorientiert“ vorgelesen wird, gilt das Vorlesen als sprachdidaktisch besonders wertvoll. Dialogorientiert meint, dass dabei nicht monologisch vorgelesen wird, sondern schon während des Lesens vonseiten der Pädagogin ein Dialog über das Vorgelesene angestrebt wird. Durch die gemeinsame Kommunikation über Elemente des Textes, die die Geschichte selbst betreffen (z. B. Inhalt, Verlauf, Akteure der vorgelesenen Geschichte) oder auch über die semantische Bedeutung einzelner Wörter wird es den Kindern vereinfacht bzw. erst ermöglicht, die Bedeutung des Textes zu erschließen (ebd.: 49).

Bildungsangebote zur Sprachförderung werden oft zu Sprachfördereinheiten zusammengefasst, in denen verschiedene Aktivitäten hintereinander durchgeführt werden, die alle auf eine Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen zielen. Solche

Sprachfördereinheiten wurden in einer Studie von Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera (2010) mit Hilfe von Videoanalysen untersucht, um festzustellen, welche „Aktivitäten“ bzw. Bildungsangebote diese Sprachfördereinheiten konstituieren. Folgende Aktivitäten konnten sie identifizieren: Begrüßung/Verabschiedung, Organisatorisches, Aufgabe ohne Spielcharakter, Aufgabe mit Spielcharakter, motorisch bestimmte Tätigkeit, mündliche Kommunikation, Arbeit mit Text/Bild/Bilderbuch, Vers/Lied (ebd.: 14).

Ein interessantes Ergebnis der genaueren Auswertung ist, dass *organisatorische Sequenzen* (also Situationen, in denen die Kinder auf das neue Thema eingestimmt werden, eine neue Aufgabe erklärt wird, eine neue Sitzordnung eingenommen wird, neues Material geholt wird etc.) am häufigsten vorkommen und mit 19 % auch einen großen zeitlichen Anteil einer Sprachfördereinheit einnehmen (ebd.: 18f). Dieses Ergebnis macht deutlich, dass es wichtig wäre, auch die organisatorischen Sequenzen für die Sprachförderung zu nutzen. Nach Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera (ebd.: 50) machen die organisatorischen Sequenzen nicht nur einen beträchtlichen Anteil der Sprachfördereinheit aus, sondern diese Sequenzen sind auch „für die Förderung sprachlicher Fähigkeiten besonders nützlich“, da dabei „Sprache in einem funktionalen Zusammenhang gebraucht“ wird. Für die Sprachförderung heißt dies, dass die Pädagogin diese Sequenzen nutzen kann, indem sie auch während organisatorischer Aktivitäten darauf achtet, ein sprachliches Vorbild zu sein und auch hier versucht sprachförderliches Sprachverhalten, wie es bereits für die alltäglichen Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 4.2.6.), umzusetzen.

Nicht nur geplante Bildungsangebote, die von der Pädagogin geleitet werden, wirken sich förderlich auf die Sprachentwicklung der Kinder aus, sondern auch das Setting des Kindergartens selbst. Sowohl durch die Gestaltung des Gruppenraumes und des Tagesablaufes als auch durch Spielimpulse der Kindergärtnerin ergeben sich Situationen der Sprachförderung bzw. förderliche Kommunikationssituationen. Röhner/Hausmann (2007) haben in ihrer Studie Sprachproduktivität und sprachliche Anforderungen solcher *freien Kommunikationssituationen* untersucht. Die Auswertung in Bezug auf das Brett- bzw. Kartenspiel zeigt, dass die strukturierte Form von Regelspielen eine Möglichkeit bietet, sich relativ fixe sprachliche Formen anzueignen, diese zu erproben und zu üben.

Im Gegensatz dazu ist bei Rollenspielen das sprachliche Handeln viel freier, die kommunikative Anforderung aber auch weitaus höher. Der Rahmen des Spiels, der

symbolische Kontext muss durch sprachlich-interaktive Handlungen erst hergestellt werden. Hier steht ein spielerischer, kreativer und freier Umgang mit Sprache im Vordergrund und bietet damit Gelegenheit, neue sprachliche Formen zu erproben. Lütje-Klose (2007: 148f) spricht dem Rollenspiel ebenfalls eine sprachfördernde Wirkung zu, da das Kind dabei Fähigkeiten erwirbt, die auch für die sprachliche Weiterentwicklung grundlegend sind, wie die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen und die eigenen Interessen zurückzustellen, was sie als Dezentrierung bezeichnet. Weiters nennt sie die Fähigkeit der Sequentierung, worunter das Planen einer bestimmten Spielsituation bzw. Handlungsabfolge verstanden wird. Die Kinder lernen im Rollenspiel verschiedene Skripts kennen oder üben die entsprechende Abfolge von Ereignissen und die dazugehörigen sprachlichen Formeln. Außerdem zählt Lütje-Klose (ebd.) die Fähigkeit der Dekontextualisierung dazu, was die Herstellung des Spielkontexts durch eine Loslösung der Situation bzw. Gegenstände vom realen Bezug bezeichnet.

Die dritte Kommunikationssituation, die von Röhner/Hausmann (2007: 87) beschrieben wird, ist das Freispiel auf dem Bauteppich bzw. in der Bauecke. Das Spiel kann hier auch ohne sprachliche Interaktion stattfinden und ist damit keine typische Kommunikationssituation. In erster Linie kommt es in der Bauecke zu einem handlungsbegleitenden, eher monologischen Sprechen. Als dominierende sprachliche Form konnte hier der Imperativ identifiziert werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Sprache im Kindergarten allgegenwärtig ist. Sprachliche Förderung kann in allen Bildungsbereichen sowie Bildungsangeboten oder im freien Spiel im Gruppenraum stattfinden. Ist sich die Pädagogin dieser Situation bewusst, kann sie den Kindergartenalltag für die Sprachförderung nutzen, entsprechende Angebote setzen und sprachlich produktive Kommunikationssituationen vermehrt anregen.

### ***4.3. Organisatorische Aspekte***

Unter den „organisatorischen Aspekten“ der Sprachförderung sind jene Elemente zusammengefasst, die von politischer Ebene, der Trägerschaft der vorschulischen Bildungseinrichtungen oder von den Kindergartenpädagoginnen selbst bestimmt werden. Vorgaben, die von politischer Seite oder den Kindergartenträgern gemacht werden, sind die Rahmenbedingungen, unter denen die Sprachförderung stattfindet. Dazu zählen die Qualifikation der Pädagoginnen, der Einsatz von externen oder



internen Fachkräften für die Sprachförderung, die Gruppengröße bzw. der Betreuungsschlüssel sowie die Dauer der Sprachförderung. Andere organisatorische Elemente werden von der Pädagogin selbst bestimmt oder sind durch die pädagogische Linie der Einrichtung beeinflusst. Dazu zählt die Wahl zwischen einer additiven oder integrativen Sprachförderung sowie eine Entscheidung über die Frage, in welcher Gruppenzusammensetzung Sprachförderung stattfindet: in einer homogenen Kindergruppe, die alle das Deutsche als Zweitsprache erwerben, oder gemeinsam mit Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben. Im Folgenden werden die eben genannten organisatorischen Aspekte auf deren Relevanz für eine erfolgreiche und nachhaltige Sprachförderung überprüft bzw. Vor- und Nachteile einzelner Aspekte diskutiert.

#### **4.3.1. Qualifikation der Pädagoginnen**

In verschiedenen empirischen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass die Qualifikation der Pädagogin in einem direkten Zusammenhang mit der Gesamtqualität einer Bildungsinstitution steht bzw. bestimmend ist für die erreichten Leistungen der Kinder (vgl. Fthenakis 2003: 221f; Nusche 2009: 22). Eine fundierte Ausbildung ist vor allem auch für die anspruchsvolle Aufgabe der Sprachbildung und Sprachförderung erforderlich. In der Begleitstudie eines Sprachförderprogramms (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010) konnte festgestellt werden, dass eine erhöhte Qualifikation die Pädagoginnen in ihren Sprachförderhandlungen nicht nur sicherer und flexibler macht, sondern die Maßnahmen von besser geschulten und erfahreneren Fachkräften auch insgesamt gezielter und effektiver durchgeführt werden (ebd.: 169f).

Die Frage, welche Inhalte in der Ausbildung der Pädagoginnen enthalten sein sollten, ist nicht restlos geklärt. Es ist anzunehmen, dass dies vor allem auch darin begründet ist, dass viele Aspekte der Sprachaneignung und der Sprachförderung noch nicht ausreichend erforscht sind. Eine detailreiche Beschreibung von bisher als notwendig identifizierten Inhalten für Aus- und Weiterbildung findet sich in den Publikationen von Reich (2008c) und Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz (2010: 206ff).

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass in Zukunft in der pädagogischen Aus- und Fortbildung vermehrt *linguistisches Grundlagenwissen* vermittelt werden muss. Pädagoginnen sollen über Grundlagenwissen zum Erst- und Zweitspracherwerb, deren Verläufe, Besonderheiten und Bedingungen verfügen. Sie sollten außerdem in der Lage sein, den Sprachstand einzelner Kinder zu bestimmen und davon den Förderbedarf

abzuleiten. Zur Umsetzung einer erfolgreichen Sprachförderung müssen sie darüber Bescheid wissen, wie sie Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung gezielt, systematisch und kindgerecht unterstützen können. Erst die angemessene Qualifikation der Pädagoginnen macht eine sprachbezogene Sprachförderung im Sinne der Förderdiagnostik (vgl. Kapitel 4.2.2.) möglich.

Es ist jedoch nicht nur ein linguistisches Wissen zum kindlichen Zweitspracherwerb und dessen Fördermöglichkeiten grundlegend für Sprachbildung und Sprachförderung im Kindergarten, auch die *Einstellung der Pädagoginnen* zu Sprachen und zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bestimmt das pädagogische Handeln. In einer Studie von Khan-Svik (2002) zur Einstellung der Pädagoginnen zu Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit konnte festgestellt werden, dass Pädagoginnen, die der Mehrsprachigkeit eher ablehnend gegenüberstehen, eine ausschließliche Förderung des Deutschen befürworten und die Integration anderer Sprachen in den Kindergartenalltag ablehnen. Pädagoginnen, die Interesse und Freude an Sprachen und Sprachenlernen zeigen bzw. selbst mehrsprachig aufgewachsen sind, unterstützen die Verwendung der Erstsprachen der Kinder und setzen Maßnahmen zur Förderung der Multilingualität. Es konnte weiters festgestellt werden, dass die Aus- und Fortbildung einen entscheidenden Einfluss auf die Einstellung der Pädagoginnen hat: Bessere Qualifikation führt in der Regel zu einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit.

Eine hohe Qualifikation und damit einhergehend eine positive Einstellung der Pädagogin gegenüber Mehrsprachigkeit ist demnach eine Voraussetzung zur Umsetzung einer Sprachförderung im Sinne der Erhaltung und Verfestigung der kindlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit und die Grundlage einer erfolgreichen Deutschförderung.

#### **4.3.2. Externe vs. interne Sprachförderkraft**

Da die Durchführung der Sprachförderung einer speziellen Qualifikation bedarf, werden häufig externe Sprachförderkräfte eingesetzt, die ausschließlich für gezielte Sprachfördermaßnahmen in der Kleingruppe zuständig sind. Dieses Modell bietet sich an, da dadurch eine auf Sprachförderung spezialisierte Pädagogin in mehreren Einrichtungen arbeiten kann, sich jeweils nur auf diese Aufgabe konzentrieren kann und damit die Ressource Qualifikation offensichtlich sehr effizient genutzt wird. Dennoch findet das Modell der externen Sprachförderkräfte in der wissenschaftlichen Fachdiskussion wenig Unterstützung. Thiersch (2007: 19f) sieht darin vor allem „unter

bindungstheoretischen Gesichtspunkten“ einen Nachteil. Eine positive emotionale Bindung zwischen Pädagogin und Kind gilt als Basis für intensive sprachliche Lernprozesse (vgl. Thiersch 2007; auch Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 158). Zu einer externen Fachkraft, die nur stundenweise anwesend ist, wird ein Kind kaum eine stabile emotionale Beziehung aufbauen. Personelle Kontinuität gilt nach Fthenakis (2003: 222ff) als ein wichtiger Faktor für die Bildungsqualität allgemein und für die Interaktionsqualität im Speziellen.

Auch Tracy (2008: 163f) steht dem Einsatz von externen Sprachförderkräften eher ablehnend gegenüber, da damit der Bildungsbereich Sprache an Externe abgegeben wird und nicht in die tägliche pädagogische Arbeit im Kindergarten integriert wird. Sprachbildung und Sprachförderung sollten als Querschnittsaufgabe der gesamten Einrichtung gelten, wo sich alle zuständig fühlen und als Team ein Ziel verfolgen, zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Ehlich/Bredel/Reich (2008a: 33) heben hervor, dass die Aufgabe der diagnosegestützten Sprachförderung zu einer Sensibilisierung für kindliche Sprachaneignungsprozesse führen könnte. Übernehmen Pädagoginnen sowohl die Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren als auch die darauffolgende Sprachförderung, könnte die „enge Verzahnung von Erhebung, Auswertung und anschließender Förderung [...] langfristig zu einer auch empirisch fundierten Professionalisierung von Lehrkräften beitragen“ (ebd.).

#### **4.3.3. Gruppengröße und Betreuungsschlüssel**

Untersuchungen zur Bildungsqualität im Elementarbereich zeigen sehr deutlich, dass die strukturellen Rahmenbedingungen eine bedeutende Einflussgröße darstellen (Fthenakis 2003). Es konnte festgestellt werden, dass eine Reduzierung der Gruppengröße bei jüngeren Kindern die größten Effekte zeigt und vor allem Kinder mit Migrationshintergrund oder mit niedrigerem sozioökonomischem Status von kleinen Gruppen profitieren (Nusche 2009: 23). Faktoren wie die Gruppengröße und der Betreuungsschlüssel sind auch für die sprachliche Entwicklung der Kinder entscheidend. Dieser Zusammenhang ist keineswegs überraschend, denn wenn eine Pädagogin für zu viele Kinder verantwortlich ist, beziehen sich die Handlungen gezwungenermaßen fast ausschließlich auf „körperliche und Sicherheitsbedürfnisse“ (Fthenakis 2003: 220) der Kinder. Die pädagogische Arbeit wird damit auf ein Minimum reduziert.

Durch kleine Gruppen bzw. günstige Betreuungsschlüssel ist es den Pädagoginnen möglich, den Kindern erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken und mit ihnen intensiver in sprachlichen Kontakt zu treten (ebd.: 217ff). Sind dem Kind mehr Möglichkeiten zur Interaktion und sprachlichen Produktion gegeben, wirkt sich das positiv auf den Spracherwerb aus: „Kinder, die mehr Gelegenheit haben, die Zweitsprache zu hören, zu verarbeiten und zu erproben, lernen diese Sprache schneller“ (Jeuk 2003: 291). Eine kleinere Gruppe könnte nicht nur zur Intensivierung der alltäglichen Interaktionssituationen beitragen, sondern würde auch Ressourcen für gezielte Aktivitäten zur Sprachförderung bzw. zur Förderung der Multilingualität freisetzen (Khan-Svik 2003: 78).

Es besteht in der wissenschaftlichen Fachwelt nicht nur Einigkeit über die positiven Effekte einer geringen Kinderanzahl in der Gesamtgruppe, sondern auch darüber, dass gezielte Sprachförderung in Kleingruppen am wirkungsvollsten ist (Jampert/Best/Guadatiello/Holler/Zehnbauer 2007: 304). Darüber, wie groß die Kleingruppe idealerweise sein sollte, gibt es keine Übereinstimmung. Einerseits wird angenommen, dass eine gezielte sprachliche Förderung in möglichst kleinen Gruppen (zwischen zwei und drei Kindern) stattfinden sollte (Hoffmann/Polotzek/Roos/Schöler 2008: 297). Andererseits geht man davon aus (vgl. Reich 2008c: 61), dass in sehr kleinen Gruppen die vermehrte Gefahr der Eintönigkeit und des Sprechzwangs besteht. Reich (ebd.) schlägt eine Gruppengröße zwischen vier und sechs Kindern vor.

Es sollte aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein, dass die vorgegebenen Rahmenbedingungen einen großen Einfluss auf die Bildungsqualität im Elementarbereich haben. Dennoch sind diese Bedingungen nicht allein bestimmend, denn es kann unter denselben Rahmenbedingungen in Hinsicht auf Gruppengröße und Betreuungsschlüssel zu großen Unterschieden in der Bildungsqualität kommen. Als entscheidendes ausgleichendes Element ist die Handlungsweise der Pädagogin bzw. Form und Umfang der Interaktionen zwischen Kind und Pädagogin zu nennen (Fthenakis 2003: 226ff).

#### **4.3.4. Dauer der Sprachförderung**

Eine wichtige Frage ist jene nach der Dauer der Sprachförderung, die zweisprachig aufwachsende Kinder brauchen, um in ihrer Zweitsprachkompetenz zu ihren einsprachig aufwachsenden AltersgenossInnen aufzuschließen. Da aus dem deutschen Sprachraum kaum Untersuchungen vorliegen, greift Gogolin (2007: 20ff) auf

Forschungen in Kanada und den USA zurück. Die Ergebnisse zeigen, dass die benötigte Dauer, bis zweisprachig aufwachsende Kinder auch in der Zweitsprache über annähernd erstsprachliche Kompetenzen verfügen, sehr variiert. Der Zeitrahmen reicht von mindestens einem Jahr bis zu 6,5 Jahren, wobei man feststellen konnte, dass nach einem Jahr nur ein winziger Bruchteil der zweisprachigen Kinder entsprechende Kompetenzen erreichte, während nach vier Jahren fast 70 Prozent und nach fünf Jahren mehr als 90 Prozent der zweisprachigen Kinder in ihrer Zweitsprachkompetenz zu den monolingualen AltersgenossInnen aufschließen konnten (MacSwan/ Pray (2005) zit. n. Gogolin 2007: 23).

Die Dauer der Sprachförderung hat außerdem einen Einfluss auf die Nachhaltigkeit der erreichten Kompetenzen: „Eine überdauernde Wirkung ist von Sprache fördernden Maßnahmen nur zu erwarten, wenn sie [...] über eine erhebliche Zeitspanne reichen“ (Gogolin 2007: 20). Vorschulische Sprachförderung kann demnach nicht ausreichend sein, sondern entsprechende Förderung muss auch in der Schule weitergeführt werden. Um eine *Kontinuität in der Sprachförderung* zu erlangen, sind institutionenübergreifende Maßnahmen notwendig (Thiersch 2007: 26), die erst durch ein enges Zusammenarbeiten zwischen Schule und dem vorschulischen Bereich möglich sind. Die Maßnahmen der Sprachförderung, die im Kindergarten durchgeführt werden, sollten sinnvollerweise mit der Schule abgestimmt sein, also später in der Schule auch aufgegriffen und weitergeführt werden. Durch das Anknüpfen an die sprachlichen Fähigkeiten, die das Kind bereits erworben hat, kann beim Übergang vom Kindergarten in die Schule ein Bruch der Sprachfördermaßnahmen vermieden werden (Salem/Gogolin 2010: 14).

Die systematische Weiterführung der Sprachfördermaßnahmen zwischen den Bildungseinrichtungen wird in Deutschland unter dem Begriff „*Durchgängige Sprachförderung*“ stark propagiert (Gogolin 2007: 20ff; Gogolin u. a. 2010; Salem/Gogolin 2010: 14ff). Das Konzept der „Durchgängigen Sprachförderung“ umfasst neben der Kontinuität von Maßnahmen in den Übergängen zwei weitere Dimensionen: Einerseits sollte Durchgängigkeit innerhalb einer Institution erreicht werden, indem Sprachförderung ins thematische Lernen integriert wird und alle Bildungsbereiche umfasst (vgl. Kapitel 4.2.7.), andererseits wird Durchgängigkeit hinsichtlich einer Sprachförderung, die sich auf alle sprachlichen Kompetenzen, also Erst- und Zweitsprache (vgl. Kapitel 4.2.4.) der Kinder bezieht, angestrebt (vgl. Salem/Gogolin 2010: 21f).

Die Sprachfördermaßnahmen der Schule sollten zwar die Maßnahmen des Kindergartens aufgreifen, aber nach und nach einen anderen Fokus bekommen: Die Aneignung von *bildungssprachlichen Fähigkeiten* sollte in der Schule verstärkt ins Zentrum der Sprachförderung rücken (vgl. auch Kapitel 2.). Der bildungssprachlichen Varietät sollte besonderes Augenmerk geschenkt werden, da man davon ausgehen kann, dass das Gleichziehen mit monolingualen Kindern in diesem Bereich noch um ungefähr ein bis zwei Jahre länger dauert als im alltagssprachlichen Kompetenzbereich (Gogolin 2007: 24).

Die Studien machen deutlich, dass eine Förderung der Zweitsprache, die nur das letzte Kindergartenjahr umfasst, nicht ausreichend ist, um für zweisprachige Kinder die gleichen Bildungsvoraussetzungen herzustellen wie für einsprachige. Evaluationen von Sprachförderprogrammen (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 206; Hoffmann/Polotzek/Roos/Schöler 2008: 298; Roos/Polotzek/Schöler 2010: 70) kommen ebenfalls zu diesem Ergebnis.

#### **4.3.5. Additive Sprachförderung vs. integrierte Sprachförderung**

Organisatorisch gesehen kann die Sprachförderung im Kindergarten entweder additiv oder integriert stattfinden. Bei der *additiven Sprachförderung* findet die Förderung in einer ausgewählten Kindergruppe abseits der Gesamtgruppe statt (Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 156). Für diese Form wird auch der Begriff „gesonderte Förderung“ verwendet (Bredel 2005: 117). Die Kleingruppe ist im Kindergarten eine übliche Sozialform, in der regelmäßig pädagogische Bildungsangebote gemacht werden. Die Angebote werden in der Regel für ausgewählte Kinder vorbereitet, es werden Bildungsziele festgelegt und die methodisch-didaktische Vorgehensweise geplant, durch die die Ziele erreicht werden sollen (vgl. Soukup 2005).

Werden Kleingruppen gebildet, drängt sich die Frage nach der *Zusammensetzung dieser Gruppen* auf: Ist es für sprachliche Bildungsprozesse förderlicher, in sprachlich homogenen oder heterogenen Gruppen zu arbeiten? In der einschlägigen Literatur wird auf diese Frage jedoch kaum eingegangen. Es zeigen sich dennoch Tendenzen, die darauf hindeuten, dass sich homogene sprachliche Gruppierungen eher negativ auf den Deutschwerb auswirken (Roos/Polotzek/Schöler 2010: 5) und vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund einen Nachteil bringen (Nusche 2009: 9).

Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera (2010: 107) sehen in beiden Zusammensetzungen Vorteile: Einerseits können in homogenen Kleingruppen spezielle Lernziele verfolgt

werden und das Sprachangebot kann genau auf den Sprachstand der Kinder abgestimmt werden. Andererseits sehen sie in einer Kleingruppe, in der Kinder ohne Defizite und Kinder mit Sprachförderbedarf gemischt sind, den großen Vorteil der gegenseitigen sprachlichen Anregung. Erfahrungsberichte weisen allerdings darauf hin, dass es aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse, die sich aus unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen ergeben, nicht einfach ist, monolingual deutsche Kinder und Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, zusammen zu fördern (vgl. Reich 2008c: 19). Da derzeit weder über die Auswirkungen der Zusammensetzung noch darüber, wie die Zusammensetzung am besten genützt werden kann, genügend Forschungsergebnisse vorliegen (Leyendecker 2008: 101), kann die Wissenschaft den Pädagoginnen diesbezüglich keine hinreichenden Handlungsanweisungen bieten.

Neben der Sprachförderung in Kleingruppen ist auch die Form der *integrierten Sprachförderung* möglich. Eine integrierte Sprachförderung gliedert geplante Bildungsangebote oder auch spontane Aktivitäten in den Kindergartenalltag ein (Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 156f). Der Alltag selbst eröffnet Gelegenheiten und Anregungen zur sprachlichen Förderung:

„Die [...] Analysen [...] machten deutlich, dass Sprache durch einen bewussten Umgang in nahezu jeder Gesprächssituation gefördert werden kann: auch in organisatorischen Planungsgesprächen oder in spontan entstehenden Erzählsituationen. Wichtig ist nur, dass die Sprachförderpersonen sich des förderlichen Potenzials dieser Situationen bewusst sind und es entsprechend nutzen“ (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 198).

Die integrierte Sprachförderung bietet die Gelegenheit, Sprache in einem natürlichen, authentischen und relevanten Kontext zu erwerben. Sprachförderung ist hier nicht begrenzt auf einzelne Sequenzen, sondern wird zu einem Teil des Kindergartenalltags. In der Verzahnung von geplanten Bildungsangeboten in der Kleingruppe und einer in den Alltag integrierten Sprachförderung liegt ein großes Potenzial für die Sprachförderung im Kindergarten, dies sollte daher dringend angestrebt werden (vgl. Reich 2008c: 43).

#### **4.4. Sprachförderprogramme**

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln (vgl. Kapitel 4.2.; 4.3.) deutlich geworden sein sollte, können zwar einige Elemente als Eckpunkte einer erfolgreichen Sprachförderung definiert werden, dennoch fehlt es in der Forschung, besonders was methodisch-didaktische Aspekte betrifft, derzeit noch an konkretem Wissen über Wirkungsweisen der Sprachförderung. Trotzdem existiert eine Menge an sogenannten Sprachförderprogrammen bzw. Sprachförderkonzepten, die versuchen, eine Art Handlungsanleitung für die Praxis zu geben. Diese Programme sind zum Teil Schritt-für-Schritt-Anleitungen, die für alle Kinder gleichermaßen gelten sollen. Andere Programme lassen mehr Spielraum und bemühen sich, allgemeine Vorgehensweisen der Sprachförderung zu beschreiben (vgl. Jampert/Best/Guadatiello/Holler/Zehnbauer 2007). Vor allem in Deutschland wurde eine fast unüberschaubare Fülle an Sprachförderprogrammen<sup>7</sup> erarbeitet. Diese Sprachförderprogramme sind deswegen interessant, weil sie die Förderaktivitäten in der Praxis maßgeblich mitbestimmen. Ergebnisse einer deutschen Interviewstudie (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 161) zeigen, dass die Umsetzung der Sprachförderung im Kindergarten häufig auf einem Sprachförderprogramm beruht und diese von den Pädagoginnen vor allem als „anfängliche Strukturierungshilfe“ benutzt werden.

Die Entwicklung von Sprachförderprogrammen passiert vor dem Hintergrund verschiedener Grundlagen, Ausgangspunkte und Theorien, was sich stark auf die Konkretisierung der Zielsetzung, auf die Inhalte und auf das methodische Vorgehen auswirkt. Jampert/Best/Guadatiello/Holler/Zehnbauer (2007: 302ff) unterscheiden *zwei Linien bei Sprachförderprogrammen*: Programme, die sich durch erfahrungsbezogene, situationsorientierte Sprachförderung auszeichnen und die Unterstützung von allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten in den Vordergrund rücken, werden einem elementarpädagogischen Hintergrund zugeordnet. Die andere Linie ist jene mit sprachdidaktischem bzw. linguistischem Ursprung, bei der die Schwerpunktsetzung auf der Förderung von sprachstrukturellen Merkmalen liegt.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Ein Überblick über die aktuelle Landschaft der Sprachförderprogramme sowie eine detaillierte Beschreibung einzelner Programme findet sich in der Publikation von Jampert, Best, Guadatiello, Holler, Zehnbauer (2007).

<sup>8</sup> Diese Einteilung entspricht in etwa den beiden kontroversen Strömungen „ganzheitliche“ vs. „sprachbezogene“ Sprachförderung (vgl. Kapitel 4.2.1.), die derzeit bei der Durchführung der Sprachförderung beobachtet werden können.



Die beiden Linien stehen bisher relativ unverbunden nebeneinander. Eine Synthese der Erkenntnisse beider Disziplinen wäre dringend anzustreben. Dadurch könnten Sprachförderprogramme entwickelt werden, die sowohl sprachbezogenen als auch elementarpädagogischen Anforderungen genügen. Damit könnte ganzheitliche, kindgemäße und erfahrungsbezogene Sprachförderung ermöglicht werden, die auf Bedürfnisse und Interessen der Kinder individuell eingeht, aber vor allem auch die Sprache im Fokus hat und einen strukturierten, gezielten und systematischen Aufbau der Förderaktivitäten vorsieht (Zehnbauer/Jampert 2007: 36).

Sprachförderkonzepte bieten den Pädagoginnen, denen die anspruchsvolle Aufgabe der Sprachförderung anvertraut wurde, eine Art Handlungsanleitung. Die Mehrheit der Konzepte wurde bisher nicht wissenschaftlich evaluiert, obwohl dies von ExpertInnen immer wieder gefordert wird (vgl. Thiersch 2007: 23; Kniffka/Siebert-Ott 2007: 137; Gogolin 2007: 68; Jampert/Best/Guadatiello/Holler/Zehnbauer 2007: 306), weshalb keine Informationen über sprachliche Lernerfolge infolge dieser Sprachförderprogramme und damit über deren *Wirksamkeit* vorliegen (vgl. Jampert/Best/Guadatiello/Holler/Zehnbauer 2007: 306).

Vor allem mangelt es an Studien, „die sich der langfristigen Wirkungen annehmen und der Tatsache Rechnung tragen, dass der kindliche Spracherwerb ein über Jahre dauernder Prozess ist“ (ebd.). Mit der Evaluation des „Würzburger Trainingsprogramms“ liegt eine Studie vor, die die Maßnahmen der Sprachförderung über mehrere Jahre verfolgt und die Wirksamkeit der Maßnahmen belegt (Gräsel/Gutenberg/Pietzsch/Schmidt 2004). Andere kurzfristiger angelegte Evaluationen bzw. Evaluationen von Sprachfördermaßnahmen, die nur über einen kurzen Zeitraum stattfanden, wie die Begleitstudie zum Programm „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010) und die Evaluationsstudie EVAS (Roos/Polotzek/Schöler 2010), die die Effizienz mehrerer Sprachförderprogramme überprüft, können keine Wirksamkeit der speziellen Maßnahmen nachweisen. Es stellt sich hier natürlich die Frage, ob diese Studien tatsächlich die Wirksamkeit dieser Sprachförderprogramme widerlegen oder lediglich die Annahme bestätigen, dass Sprachförderung über einen kurzen Zeitraum zu keinem signifikanten Zuwachs der Sprachkompetenz führt (vgl. Kapitel 4.3.4.). Langfristige Begleitstudien sind unumgänglich, denn sie zeigen nicht nur auf, welche Sprachförderprogramme wirksam sind und vermehrt in der Praxis eingesetzt werden sollten, sondern sie geben auch Aufschluss über die Wirkfaktoren der Sprachförderung.

#### ***4.5. Zusammenfassung: Qualitätsmerkmale erfolgreicher Sprachförderung***

Auf Grundlage der Erkenntnisse über Voraussetzungen und linguistische Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozess (vgl. Kapitel 3) wurde in diesem Kapitel versucht, die Eckpunkte der Sprachförderung – bezüglich spezifischer sprachdidaktischer sowie organisatorischer Aspekte – herauszuarbeiten und durch relevante Diskussionen aus der einschlägigen Literatur zu ergänzen. Daraus sollten sich die wichtigsten Kriterien für eine erfolgreiche Sprachförderung ergeben.

Resümierend kann festgestellt werden, dass Sprachförderung aus linguistischer Sicht als eine Unterstützung des autonomen Sprachaneignungsprozesses zu verstehen ist. Kinder mit Sprachförderbedarf brauchen vermehrten und vor allem gezielten und strukturierten Input, um daraus das Regelwerk der Sprache bzw. die grundsätzlichen sprachlichen Strukturen erkennen zu können. Der Input muss auf den individuellen Sprachstand abgestimmt sein. Sprachstandserhebungsverfahren sind entsprechende Instrumentarien, um den Sprachstand festzustellen. Sinnvolle Verfahren erheben die gesamtsprachliche Kompetenz, d. h. den Sprachstand in Erst- und Zweitsprache, sind ressourcenorientiert, genügen testtheoretischen Anforderungen und ermöglichen eine Verzahnung von Sprachdiagnose und Sprachförderung.

Eine diagnosegestützte Sprachförderung soll eine passgenaue Unterstützung der Aneignung der aktuellen Erwerbsstufe ermöglichen, indem das sprachliche Angebot dahingehend strukturiert wird. Die Aufgabe der Sprachförderung ist es, auf aktuelle Entwicklungssequenzen abgestimmten, kontrastreichen sprachlichen Input zur Verfügung zu stellen und zwar in vermehrter und sehr dichter Form. Das Anbieten gezielten sprachlichen Inputs kann damit als ein wesentliches Qualitätsmerkmal erfolgreicher Sprachförderung genannt werden.

Maßnahmen der Sprachförderung sollen sich auf die gesamtsprachliche Kompetenz beziehen d. h. sowohl sämtliche Basisqualifikationen in Bezug auf das Deutsche umfassen als auch jene in der Erstsprache miteinbeziehen. Ein wertschätzender Umgang mit den Erstsprachen der Kinder ist ein weiteres Qualitätsmerkmal der vorschulischen Sprachförderung. Noch günstiger als das Wertschätzen und Akzeptieren der Erstsprachen wäre es, diese Sprachen in die Sprachfördermaßnahmen zu integrieren. Aufgrund der sprachlich meist multilingualen Kindergruppen ist die Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit oft die einzige Möglichkeit für eine intensive Förderung der Erst- und Zweitsprache. Sprachförderung im Kindergarten sollte nicht nur Aufgabe der gruppenleitenden Pädagogin sein, sondern Eltern und Institutionen

miteinbeziehen und vor allem in der Einrichtung selbst zur Aufgabe aller Beteiligten werden.

Sprachförderung sollte sich als Querschnittsaufgabe der gesamten Institution etablieren und vom gesamten Team getragen werden. Die Zusammenarbeit innerhalb der Einrichtung, mit den Eltern und mit anderen Institutionen gilt als weiteres Qualitätsmerkmal der Sprachförderung. Sprachliche Bildung und Förderung kann im Kindergarten zum übergreifenden Thema werden und auch in dieser Dimension zur Querschnittsaufgabe werden. Es bietet sich an, den Bildungsbereich Sprache mit anderen Bildungsbereichen zu koppeln und sämtliche Bildungsangebote auch als Sprachförderung wahrzunehmen und zu nutzen. Sprachförderung kann nicht nur während geplanter Bildungsangebote erfolgen, sondern passiert auch in freien Kommunikationssituationen zwischen den Kindern selbst sowie in Alltagsgesprächen mit der Pädagogin. Der Interaktion mit der Pädagogin kommt eine bedeutende Rolle für den Spracherwerbsprozess zu. Ein Kriterium für erfolgreiche Sprachförderung ist, dass sich die Pädagogin der Bedeutung dieser Gespräche und ihrer sprachlichen Vorbildrolle bewusst ist. Das Sprachverhalten der Pädagogin sollte die wichtigsten Merkmale eines sprachförderlichen Umgangs erfüllen. Im Kindergartenalltag sollte die Pädagogin nicht nur jede Gelegenheit aufgreifen, um mit den Kindern in Interaktion zu treten, sondern auch selbst Gesprächsanlässe schaffen, Kinder zu Wort kommen lassen und kindliche Erzählinitiativen zulassen und anregen.

In Bezug auf organisatorische Aspekte gilt vor allem eine entsprechende Qualifikation der Pädagogin als Qualitätskriterium. Auch wenn nicht geklärt ist, welche Inhalte die sprachdidaktische Ausbildung der Pädagoginnen umfassen soll, zeigt sich, dass Maßnahmen von besser geschulten und erfahreneren Pädagoginnen generell gezielter und effektiver sind. Eine kleine Gruppengröße bzw. ein günstiger Betreuungsschlüssel gilt ebenfalls als Qualitätskriterium, da von diesem Faktor besonders Kinder mit Migrationshintergrund oder mit niedrigerem sozioökonomischem Status profitieren. Die Zeitspanne, in der Kinder gezielt in ihrer Sprachaneignung unterstützt werden, ist ein Kriterium für eine erfolgreiche und vor allem für eine nachhaltige Sprachförderung: Studien machen deutlich, dass es mehrerer Jahre intensiver Sprachförderung bedarf, bis zweisprachige Kinder zu ihren monolingualen AltersgenossInnen aufschließen können und die erreichten Kompetenzen auch eine überdauernde Wirkung zeigen. Vorschulische Sprachförderung allein ist daher nicht ausreichend - Fördermaßnahmen müssen auch in der Schule weitergeführt werden.

## **5. Vorschulische Sprachförderung in Österreich**

Der in den letzten Kapiteln vorgestellte Forschungsstand bzw. die vorgestellten Themen der aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen sollen in diesem Kapitel mit der Praxis in österreichischen Kindergärten verbunden werden. Der erste Teil dieses Kapitels stellt die Situation der vorschulischen Sprachförderung in Österreich überblicksmäßig vor. Dabei werden zunächst allgemeine Elemente, wie die Organisation des Kindergartenwesens und die Ausbildung der Pädagoginnen beschrieben, die einen bedeutenden Einfluss auf die Umsetzung der Sprachförderung haben. Später wird auf aktuelle Maßnahmen der Regierung zur vorschulischen Förderung und auf jene Entwicklungen, die zu den derzeitigen Maßnahmen geführt haben, eingegangen.

Der zweite Teil des Kapitels versucht zu beschreiben, wie die auf theoretischer Ebene erarbeiteten Eckpunkte hinsichtlich methodisch-didaktischer und organisatorischer Aspekte der Sprachförderung in Österreich umgesetzt werden.

### ***5.1. Situation der vorschulischen Sprachförderung***

Die *Organisationsstruktur* des österreichischen Kindergartenwesens ist ein Element, das sich besonders stark auf den Bereich der vorschulischen Sprachförderung auswirkt. In Österreich wird die elementare Bildung nicht vom Bund zentral verwaltet, die Zuständigkeit liegt bei den einzelnen Bundesländern. Jedes Bundesland verfügt über eigene Gesetzgebungen und Verordnungen für den Kindergartenbereich (vgl. Sobczak 2006: 5). Die Länder regeln alle wesentlichen inhaltlichen und auch organisatorischen Belange des Kindergartenwesens, wie Raumstandards, Gruppengröße und Betreuungsschlüssel, Öffnungszeiten, Weiterbildung, Vorbereitungszeiten, Kindergartenaufsicht etc., wodurch sich in diesen Bereichen teilweise große Unterschiede zwischen den Bundesländern ergeben (vgl. OECD 2006: 29ff). Für den Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung bedeutet dies, dass durch die verschiedenen Gesetzgebungen der Länder nicht nur deren Stellenwert (vgl. Sobczak 2006: 9ff), sondern auch die Rahmenbedingungen für die Umsetzung sehr unterschiedlich sind.

Lediglich die *Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen* fällt unter die Zuständigkeit des Bundes: Die dafür vorgesehenen Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) unterliegen in allen Bundesländern demselben Lehrplan (OECD 2006: 52). Die Ausbildung ist dadurch zwar relativ homogen, doch wird im Lehrplan der Bereich der Interkulturalität sowie der zwei- und mehrsprachigen Förderung nicht genügend

berücksichtigt (Gartner 2009: 214). Auch Plutzar (2009: 121) konstatiert, dass „die Ausbildungssituation von KindergartenpädagogInnen im Hinblick auf die Vorbereitung für frühe Sprachförderung völlig unzureichend ist“. Eine unzureichende Ausbildungssituation ergibt sich nicht nur durch den Lehrplan selbst, der den Bereich der Sprachförderung zu wenig berücksichtigt, sondern auch dadurch, dass die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen in Österreich nicht auf der tertiären Ebene angesiedelt ist. Österreich hat damit das „niedrigste Ausbildungsniveau in Europa“ (OECD 2006: 45). Eine Anhebung wird immer häufiger und eindringlicher gefordert (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009: 34; Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009b: 25; Mayer 2009: 160). Im aktuellen Regierungsprogramm wird erstmals eine Weiterentwicklung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen auf Hochschulniveau angeführt (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 88).

Durch die mangelhafte Ausbildung nimmt die *Fort- und Weiterbildung* eine bedeutende Rolle ein. Diese können die Defizite der Ausbildung jedoch „nur in sehr beschränktem Maße ausgleichen“ (Plutzar 2009: 121). Eine Weiterentwicklung der Qualität der Aus- und Fortbildungssituation ist dringend anzustreben. Eine fundierte Qualifizierung der Pädagoginnen bezüglich der Grundlagen des Spracherwerbs und der Sprachförderung gilt als Kriterium für eine erfolgreiche Sprachförderung (vgl. Kapitel 4.3.1.).

Die Kinderbetreuungseinrichtungen werden in Österreich von verschiedenen Erhaltern bzw. Trägerschaften betrieben. Die Träger können innerhalb der gesetzlichen Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes über organisatorische Rahmenbedingungen bzw. Standards für die pädagogische Arbeit bestimmen (OECD 2006: 16). Die dezentrale Verteilung der Kompetenzen ergibt nicht nur ein sehr komplexes und diffuses Bild der sprachlichen Bildung und Förderung in Österreich, sondern erschwert zugleich eine gesamtösterreichische Erhebung und Einschätzung. Sowohl der OECD-Bericht „Starting Strong“ (ebd.: 57f) als auch der Bericht von de Cillia/Krumm (2010: 74), der im Auftrag des Bundesministeriums für Kunst, Unterricht und Kultur (BMUKK) als Grundlage für ein OECD/CERI Regionalseminar erstellt wurde, empfehlen die vermehrte Beteiligung des Bundes sowie die Herstellung von nationalen Rahmenbedingungen bzw. einer gesamtösterreichischen Rahmengesetzgebung. Darüber hinaus zeigt der OECD-Bericht, aber auch der österreichische Länderbericht (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008), der im Rahmen des „Language Education Policy Profile“-Prozesses erstellt wurde, einen dringenden Reformbedarf des vorschulischen

Bildungssystems in Österreich auf. Diese Berichte, aber auch das schlechte Abschneiden bei internationalen Bildungsstudien, führten schließlich dazu, dass die Regierung verschiedene Maßnahmen, vor allem zur vorschulischen Sprachförderung, in die Wege leitete (de Cillia/Krumm 2010: 74).

Die aktuellen Maßnahmen basieren auf dem *Vorgängerprojekt* „*Frühe Sprachförderung*“, das bereits im Herbst 2005 startete. Ziel dieses Projekts war es, Kinder mit Deutschdefiziten noch im Kindergarten soweit zu fördern, dass sie später beim Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch entsprechend beherrschen, um am Unterricht erfolgreich teilnehmen zu können. Das Projekt sah vor, dass die Deutschkompetenzen der Kinder in einer vorgezogenen Schuleinschreibung (im Herbst vor Schuleintritt) durch die Schulleitung beurteilt werden. Damit wurde erreicht, dass Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen noch in etwa ein halbes Jahr vor Schuleintritt sprachlich gefördert werden konnten. Die zusätzliche Sprachförderung basierte auf Freiwilligkeit: Es lag im Ermessen der Eltern, das spezielle Förderangebot anzunehmen. Den Eltern wurde pro Kind mit Förderbedarf pro Jahr ein vom Bund finanziertes „Sprachticket“ im Wert von 80 Euro angeboten. Damit sollte eine zusätzliche Sprachförderung von 120 Stunden, die in den Kindergartenalltag integriert stattfinden sollte, finanziert werden (vgl. Sobczak 2006: 23ff; Blaschitz/de Cillia 2009: 102f). Die Durchführung der Sprachförderung fand zwar in allen Ländern integrativ statt, doch „die konkrete Vorgehensweise wurde in den einzelnen Bundesländern individuell organisiert“ (Sobczak 2006: 30).

Die Evaluation, die im Auftrag der Arbeiterkammer Wien von Simone Breit (2007) durchgeführt wurde, deckt deutliche Mängel in der Konzeption, der Durchführung und auch der Wirksamkeit des Projekts auf. Das Einlösen der Sprachtickets und die damit erhaltene Sprachförderung zeigten keine Effekte: Kinder, die das Sprachticket eingelöst hatten, wiesen keine besseren Sprachkenntnisse auf, als jene Kinder, bei denen ebenfalls Sprachförderbedarf festgestellt wurde, die aber das Sprachticket nicht in Anspruch genommen hatten. Breit (ebd.: 45) schreibt die ernüchternden Ergebnisse verschiedenen Faktoren zu, etwa den fehlenden Ressourcen hinsichtlich der strukturellen Rahmenbedingungen, dem nicht ausreichenden Fortbildungsangebot, der zu kurz anberaumten Dauer für die Sprachförderung sowie der nicht flächendeckenden Umsetzung der Sprachförderung. Das letztendlich gescheiterte Projekt lief mit dem Kindergartenjahr 2007/2008 aus.

Das *aktuelle Projekt „Frühe sprachliche Förderung“* verfolgt ebenfalls das Ziel, die deutsche Sprache noch vor Schuleintritt zu fördern, wobei dieses Projekt eine Sprachstandsfeststellung bereits 15 Monate vor Schulbeginn vorsieht, um einen größeren Zeitrahmen für vorschulische Sprachförderung zu schaffen. Eine weitere Neuerung im Vergleich zum Vorgängerprojekt ist die stärkere Koordination der Maßnahmen durch den Bund. Im BMUKK wurde eine Steuerungsgruppe installiert, die in Zusammenarbeit mit den Ländern Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung erarbeitet hat (de Cillia/Krumm 2010: 75). Grundlage der Maßnahmen ist die 478. Vereinbarung gemäß Art. 15a Bundes-Verfassungsgesetz (Bundesgesetzblatt 2008b), die sowohl die Zusammenarbeit als auch Ziele, Vorgangsweisen, Zuständigkeiten und Finanzierung hinsichtlich der vorschulischen Sprachförderung zwischen Bund und Länder regelt.<sup>9</sup>

In dieser sogenannten *15a-Vereinbarung* verpflichtet sich der Bund dazu, Deutsch-Standards zu erarbeiten, die Aus-, Weiter-, und Fortbildung der Kindergartenpädagoginnen bezüglich der Durchführung von Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderung zu intensivieren und ein geeignetes Sprachstandserhebungsverfahren zu erarbeiten. Im Gegenzug verpflichten sich die Länder zur Anwendung von Sprachstandserhebungsverfahren spätestens 15 Monate vor Schuleintritt, zur Umsetzung einer Sprachförderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie zur Zuweisung der Pädagoginnen zu den speziellen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Weiters ist in der 15a-Vereinbarung eine gemeinsame Erarbeitung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes mit einem Fokus auf den Bereich der frühen sprachlichen Förderung vorgesehen (ebd.). Die 15a-Vereinbarung regelt auch die Finanzierung des wirtschaftlichen Mehraufwandes, der durch diese Maßnahmen entsteht. Den Ländern wird nicht vorgegeben, wie der finanzielle Zuschuss konkret aufzuteilen ist, sie müssen lediglich einen „Nachweis der widmungsgemäßen Verwendung des Bundeszuschusses“ erbringen, indem u. a. „die Anzahl der geförderten fünfjährigen Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf“ angegeben wird (ebd.: 6). Die Sprachstandserhebungsverfahren sind demnach ein wichtiges Instrument, um die Zuteilung der Gelder nachzuweisen und zu rechtfertigen.

---

<sup>9</sup> Die aktuelle 15a-Vereinbarung organisiert diese Belange für die Jahre 2008, 2009 und 2010. Ob und für welchen Zeitraum eine weitere Vereinbarung abgeschlossen wird, wird laut schriftlicher Anfragebeantwortung von Birgit Schmid (BMWFJ, Abt. Jugendwohlfahrt und Kinderrechte) erst auf Grundlage einer Evaluation, die voraussichtlich im Sommer 2011 vorliegt, entschieden.

Eine Beschreibung der einzelnen Maßnahmen des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ sowie eine kritische Stellungnahme zur Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes (vgl. Kapitel 1), die im Kontext der 15a-Vereinbarung verabschiedet wurde, findet sich in den Publikationen von de Cillia/Krumm (2010) und Blaschitz/de Cillia (2009). Im Folgenden werden die Maßnahmen nur kurz vorgestellt, wobei der Fokus auf dem bundesweiten Bildungsplan liegt, da dessen Erarbeitung und Implementierung sicherlich zu den wichtigsten Neuerungen, die durch dieses Projekt erreicht wurden, zählt.

Unter den „*Deutschstandards*“, die in der Ausarbeitung vom Deutsch-Kompetenzzentrum an der Pädagogischen Hochschule Linz „*Bildungsstandards*“ genannt werden (BMUKK und Deutsch-Kompetenzzentrum der PH-Linz 2008), sind „jene sprachlichen Kompetenzen, die beim Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule gegeben sein sollten“ zu verstehen (Bundesgesetzblatt 2008b: 3). Die Beschreibung der insgesamt fünf Kompetenzbereiche ist knapp gehalten und sehr allgemein formuliert. ExpertInnen kritisieren, dass sich die Deutschstandards ausschließlich auf die Kompetenzen in der Zweitsprache beziehen (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009: 105; de Cillia 2008: 20). Werden eigene Vorschulklassen für Kinder, die die Deutschstandards bei Schuleintritt nicht erreicht haben, eingerichtet, führt dies zu einer Stigmatisierung der Kinder aufgrund der fehlenden Deutschkompetenzen (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009: 105).

Das „Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung“ erstellte im Auftrag des Bundes *Sprachstandsfeststellungsverfahren*, durch die Sprachförderbedarf festgestellt werden soll: Es liegen derzeit drei verschiedene Beobachtungsverfahren vor: ein Sprachstandsfeststellungsverfahren für Kinder, die bereits eine vorschulische Einrichtung besuchen (BESK 4-5: ), ein etwas verkürztes Verfahren für Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung keine Einrichtung besuchen (SSFB 4-5) und ein Verfahren für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben (BESK-DaZ).

Die Erarbeitung des BESK-DaZ war nicht von Projektbeginn an vorgesehen, sondern wurde erst durch die Kritik am BESK 4-5, der im Grunde nicht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert war, in Auftrag gegeben (vgl. Stanzel-Tischler 2010: 4; 22). Alle genannten Instrumentarien erheben nur den Sprachstand der Zweitsprache Deutsch. Die Erhebung der erstsprachlichen Kompetenzen wäre dringend anzustreben, da dadurch erst angemessene Förderentscheidungen getroffen werden können (vgl.



Kapitel 4.2.2.1.). Es kann als positive Entwicklung gewertet werden, dass der BESK-DaZ im dazugehörigen Handbuch (Breit 2009b) einen Fragebogen zur Verfügung stellt, der den Pädagoginnen helfen soll, im Elterngespräch relevante Informationen zur familiären Sprachpraxis zu erheben. Auch wenn dieser Fragebogen keineswegs die Erhebung der erstsprachlichen Kompetenzen ersetzen kann, so wird damit zumindest der familiären Sprachpraxis ein gewisser Stellenwert eingeräumt.

Eine Evaluation der genannten Verfahren steht bisher noch aus: „das [...] verwendete diagnostische Instrumentarium [wäre] in Hinblick auf wissenschaftliche Gütekriterien und seine Eignung, Grundlagen für differenzierte Fördermaßnahmen liefern zu können, zu überprüfen“ (Stanzel-Tischler/Breit 2009: 25). Die Verwendung der vom Bund zur Verfügung gestellten Instrumentarien ist nicht verpflichtend (de Cillia/Krumm 2010: 83). Da nicht in allen Bundesländern dieselben Verfahren eingesetzt werden, sind weder bundesweite Vergleiche möglich (vgl. Stanzel-Tischler 2009: 11ff) noch wird damit eine einheitliche Verteilung der finanziellen Ressourcen erreicht (Breit 2009a: 50).

Neben den Verfahren zur Ermittlung von Sprachförderbedarf ist auch die Organisation bzw. Konzeption der *Sprachfördermaßnahmen* den Ländern überlassen. Dementsprechend unterschiedlich fällt diese aus. Während beispielsweise in Tirol mobile Sprachförderpädagoginnen eingesetzt werden (Land Tirol o. J.), wird in Oberösterreich die Sprachförderung vorwiegend vom bestehenden Personal umgesetzt, das bei mangelnden Ressourcen durch externe Fachkräfte unterstützt wird (Amt der Oberösterreichischen Landesregierung 2009). Es existieren in Österreich weder einheitliche Vorgaben zur Organisation der Sprachförderung (Bundesgesetzblatt 2008b) noch ein einheitliches, auf die Sprachstandsfeststellungsverfahren abgestimmtes Sprachförderprogramm (Doubek/Wondraczek 2010: 29). Eine bundesweite empirische Erhebung über die Wirksamkeit der angebotenen Sprachförderung konnte von den zuständigen Ministerien (BMUKK, BMWFJ)<sup>10</sup> zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorgelegt werden. Es konnte jedoch ermittelt werden, dass zumindest in zwei Bundesländern (Tirol, Steiermark) Evaluationen in Vorbereitung sind.<sup>11</sup> De Cillia (2010b: 6) formuliert

---

<sup>10</sup> Schriftliche Anfragen an Mag. Maria Dippelreiter (BMUKK, Abt. I/1), Birgit Schmid (BMWFJ, Abt. Jugendwohlfahrt und Kinderrechte).

<sup>11</sup> Laut schriftlicher Anfrage an Dr. Michaela Hutz (Amt der Tiroler Landesregierung, Abt. Bildung) und Mag. Christina-Alina Grundner (Amt der Steiermärkischen Landesregierung). In Kärnten, Salzburg und Burgenland liegen, laut schriftlicher Anfrage an die zuständigen Behörden (MMag. Dr. Gerald Salzmann, Institut f. Bildung u. Beratung des Vereins Kärntner Kinderbetreuung; Mag. Dr. Elisabeth Swoboda, Land Salzburg, Abt. 12/02; Kornelia Berlakovich, Amt der

die derzeitige Situation folgendermaßen: „Über die tatsächlich durchgeführten Fördermaßnahmen, die eigentlich im Zentrum stehen sollten, gibt es keine Dokumentation [...]“.

Eine weitere Maßnahme des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ besteht darin, gezielte *Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* für Kindergartenpädagoginnen anzubieten, die sie zur erfolgreichen Durchführung von Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderung befähigen sollen (Bundesgesetzblatt 2008b). Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten werden in Form von freiwilligen Lehrgängen an den Pädagogischen Hochschulen (PH) (vgl. Plutzar 2009: 119ff; Stanzel-Tischler 2009: 6f), aber auch in Form von speziellen (MultiplikatorInnen-)Schulungen angeboten, die sich vor allem auf die Unterweisung der Handhabung der neuen Sprachstandsfeststellungsverfahren konzentrieren (Stanzel-Tischler 2009: 7ff). Die Evaluationen des Projekts durch Stanzel-Tischler (2009; 2010) zeigen Mängel dieser Maßnahme auf: mit den Lehrgängen an den PH konnten wegen ihrer geringen Anzahl keine flächendeckende Qualifizierung erreicht werden (Stanzel-Tischler 2009: 8), auch die Reichweite der Schulungen war in den Bundesländern sehr unterschiedlich (vgl. ebd.: 6ff). Doubek/Wondraczek (2010: 28) sehen eine Problematik der Schulungen vor allem darin, dass dabei „Wissen über mehrere Ebenen weitergegeben“ wird.

Stanzel-Tischler (2010: 50) resümiert, dass in Zukunft „Qualifikationsbemühungen für den Bereich der frühen sprachlichen Förderung intensiv weiterzuführen sind“ (ebd.). De Cillia/Krumm (2010: 91) kommen zu einem ähnlichen Schluss: „Die bisherigen Anpassungen in der Aus- und Fortbildung der PädagogInnen im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung können mit der raschen Einführung und Umsetzung neuer Maßnahmen noch nicht Schritt halten“.

Mit dem im Rahmen des Projekts erstellten *bundesweiten Bildungsplan* existiert in Österreich erstmals ein Instrument zur bundesweiten Vereinheitlichung pädagogischer Standards der vorschulischen Bildung, was zur Sicherung der pädagogischen Qualität in vorschulischen Bildungseinrichtungen in Österreich beitragen soll (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/BMUKK 2009). Unter dem „Bildungsplan“ wird in der 15a-Vereinbarung eine „rahmenhafte Festlegung jener Bildungsziele und Kompetenzen sowie

---

Burgenländischen Landesregierung Abt. 2) derzeit keine Evaluationen vor. Über die restlichen Bundesländer konnten bis dato keine entsprechenden Informationen ermittelt werden.

Zielformulierungen und Leitgedanken für wirksame pädagogische Interventionen und organisatorische Maßnahmen, die für Kinder von drei bis sechs Jahren gelten“, verstanden (Bundesgesetzblatt 2008b: 4).

Einen detaillierteren Orientierungs- bzw. Handlungsrahmen bezüglich des Bildungsbereichs Sprache bietet der „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“, der seit Juni 2009 in aktualisierter Form vorliegt. Der sogenannte *Bildungsplan-Anteil Sprache* wurde vom Charlotte Bühler-Institut für praxisnahe Kleinkindforschung, unter Einbezug von LändervertreterInnen und FachexpertInnen aus den Bundesländern, im Auftrag des BMUKK erstellt und formuliert sprachdidaktische Grundlagen, die Pädagoginnen in der Praxis befähigen sollen, individuelle Bildungsangebote zur sprachlichen Bildung und Förderung der deutschen Sprache zu setzen. Dazu werden in je einem eigenen Kapitel allgemeine Grundlagen des Spracherwerbs und die Besonderheiten des zwei- bzw. mehrsprachigen Spracherwerbs besprochen. Auch wenn diese komplexen Prozesse sehr verkürzt dargestellt werden, wird Mehrsprachigkeit als etwas Positives beschrieben und wiederholt als gewinnbringend bezeichnet. Weiters wird die Bedeutung der Erstsprache sowohl für den Zweitspracherwerb als auch zum Selbstzweck betont und die Notwendigkeit der Wertschätzung und Einbindung der Erstsprachen der Kinder vonseiten der Pädagogin unterstrichen. Darüber hinaus ist positiv hervorzuheben, dass der Bildungsplan-Anteil Sprache auf die Bedeutung des Kindergartenalltags für die Sprachförderung hinweist und versucht, die Pädagoginnen zu einem selbstreflexiven Umgang mit Sprache anzuregen.

Zu kritisieren ist, dass manche Formulierungen zu vorsichtig ausfallen und zu wenig konkrete Handlungshinweise zur Umsetzung der Sprachförderung gegeben werden. Es werden Vorschläge zur Einbeziehung der Erstsprachen und der Deutschförderung im Kindergartenalltag gebracht, aber es werden kaum Handlungsempfehlungen für eine systematische sprachbezogene Sprachförderung im Sinne einer diagnosegestützten Sprachförderung gegeben. Zwar beschäftigt sich ein Kapitel mit den Grundlagen der Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung, doch es wird nicht genauer darauf eingegangen, wie die Förderung an die Ergebnisse der Beobachtung angeschlossen werden kann (Charlotte Bühler-Institut 2009).

Grundsätzlich beruht die erfolgreiche Implementierung des Bildungsplan-Anteils Sprache nach Meinung der Autorinnen (ebd.: 8), aber auch nach Einschätzung unabhängiger Experten (de Cillia/Krumm 2010: 87) auf den Rahmenbedingungen in der

Praxis: Die Umsetzung ist abhängig von den vorhandenen Ressourcen, wie Gruppengröße bzw. Personalschlüssel, Räumlichkeiten und der Qualifikation der Pädagoginnen.

Inwieweit der Bildungsplan-Anteil Sprache von den Pädagoginnen tatsächlich in der pädagogischen Arbeit umgesetzt wird, wurde bisher noch nicht systematisch erfasst. Da für die Kindergärten das BMUKK nicht direkt zuständig ist, liegen im Ministerium lediglich Beschreibungen über die Einbeziehung des Bildungsplans in den BAKIPs und den Übungskindergärten vor.<sup>12</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die Maßnahmen des Bundes insgesamt mehr Homogenität innerhalb des österreichischen Kindergartenwesens und speziell für den sprachlichen Bereich geschaffen werden konnte. Dennoch wäre eine gesamtösterreichische Kindergartengesetzgebung dringend notwendig. Der Bereich der vorschulischen Sprachförderung wurde in den letzten Jahren durch spezielle Maßnahmen forciert. Da die Maßnahmen bisher noch nicht evaluiert wurden, liegen laut Stanzel-Tischler/Breit (2009: 25) derzeit keine Informationen darüber vor, ob diese zur Verbesserung der pädagogischen Qualität in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen beitragen.

## ***5.2. Umsetzung der Sprachförderung***

Aufbauend auf die Beschreibung der Situation in Österreich im vorhergehenden Kapitel (vgl. Kapitel 5.1.) wird im Weiteren der Frage nachgegangen, wie in österreichischen Kindergärten die erarbeiteten Kriterien in Hinblick auf methodisch-didaktische und organisatorische Aspekte für erfolgreiche Sprachförderung umgesetzt werden.

Aufgrund der beschriebenen dezentralen Zuständigkeiten für den Kindergartenbereich ist es hinsichtlich der Umsetzung der Sprachförderung schwer, Aussagen zu treffen, die für ganz Österreich gelten, bzw. liegen zum Teil keine Erhebungen vor, die als Beschreibungsgrundlage dienen könnten.

Speziell was die Umsetzung der *methodisch-didaktischen Aspekte* betrifft, mangelt es an empirischen Erhebungen. Erst eine Studie über die tägliche Arbeit der Pädagoginnen würde Aufschluss geben über die Umsetzung von methodisch-didaktischen Aspekten in österreichischen Kindergärten (vgl. Kapitel 5.1.). Beim derzeitigen Wissensstand ist es bezüglich vieler oben erarbeiteter Qualitätsmerkmale teilweise schwer bzw. nicht

---

<sup>12</sup> Laut Anfrage an Mag. Maria Dippelreiter (BMUKK, Abt. I/1)

einzuschätzen, ob und vor allem wie diese in den österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden: Es liegen der Autorin keine Erhebungen über Sprachfördermaßnahmen in Österreich vor, die Aufschluss darüber geben würden, ob und wie sich Pädagoginnen um einen vermehrten, gezielten und strukturierten sprachlichen Input bemühen, ob die durchgeführten Maßnahmen sämtliche Basisqualifikationen ansprechen oder welche Basisqualifikationen vorrangig gefördert werden. Es ist nicht bekannt, welche Bildungsangebote im Rahmen der Sprachförderung gesetzt werden, ob und wie Situationen und Interaktionen des Kindergartenalltags zur Sprachförderung genutzt werden und ob das Sprachverhalten der Pädagoginnen die wichtigsten Merkmale eines sprachförderlichen Umgangs erfüllt. Wie die Erstsprachen der Kinder in die Deutschförderung konkret miteinbezogen werden, ist ebenso wenig bekannt.

Der gesamtösterreichische Bildungsplan bzw. der Bildungsplan-Anteil Sprache kann den Pädagoginnen Handlungshinweise zu den genannten Punkten bieten und kann damit in Bezug auf die Umsetzung methodisch-didaktischer Aspekte der Sprachförderung als wichtigstes Instrument dienen. Ob diese Hilfestellung auch angenommen wird und in österreichischen Kindergarteneinrichtungen im Sinne dieser sprachdidaktischen Grundlagen gearbeitet wird, ist nicht bekannt (vgl. Kapitel 5.1.).

Zu einigen Punkten liegen dennoch Informationen vor, die auf die Umsetzung der methodisch-didaktischen Aspekte schließen lassen. Als eines der wichtigsten Kriterien der erfolgreichen Sprachförderung konnte die *Förderung der Erstsprache* herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 4.2.4. und 3.3.5.). Diese ist für den Elementarbereich in Österreich nicht gesetzlich verankert (Blaschitz/de Cillia 2009: 99). Eine Studie von Khan-Svik (2003: 73) zeigt, dass „die Kindergärten [...] wenig Wert auf die Förderung der Erstsprachen legen, und daher Kindergarten mit Deutschförderung gleichgesetzt werden kann“. Auch die aktuellen Maßnahmen der vorschulischen Sprachförderung scheinen diesen Kurs nicht ändern zu wollen, denn diese beschränken sich überwiegend auf die Förderung der Mehrheitssprache Deutsch. Sowohl die vom Bund entwickelten Sprachstandsfeststellungsverfahren als auch die Sprachkenntnisse, die bei Schuleintritt vorhanden sein sollen (Deutschstandards), beziehen sich auf die Kompetenzen der deutschen Sprache (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 83ff; vgl. auch Blaschitz/de Cillia 2009: 105). Auch die vorgesehene Sprachförderung, die „gemäß den einheitlichen Deutsch-Standards“ (Bundesgesetzblatt 2008b: 2)

stattfinden soll, bezieht sich nur auf die Schulsprache Deutsch. Es kann folglich angenommen werden, dass die Erstsprachen in den österreichischen Kindergärten nicht in genügendem Maße gefördert und kaum in die Maßnahmen der Deutschförderung integriert werden. Doubek/Hrubesch/Rössl (2009: 193) sprechen sich für eine verstärkte Förderung der Erstsprache im Kindergarten aus und fordern wie auch de Cillia/Krumm (2010: 84) den vermehrten Einsatz von erstsprachlichen Mitarbeiterinnen im Kindergarten.

Aus linguistischer Sicht ist eine *diagnosegestützte Sprachförderung* anzustreben, bei der ein Sprachstandserhebungsverfahren als Ausgangspunkt für gezielte, systematische Sprachförderung dient (vgl. Kapitel 4.2.2.). In Österreich sieht das aktuelle Projekt „Frühe sprachliche Förderung“ zwar die Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren vor, doch wurde im Rahmen des Projekts weder eine Erarbeitung eines Sprachförderprogramms angestrebt, noch ausreichende Hilfestellung für eine systematische Verzahnung von Sprachstandserhebungsverfahren und Fördermaßnahmen zur Verfügung gestellt. Dies deutet darauf hin, dass die Verfahren vor allem zur Verteilung von finanziellen Mitteln dienen, womit die österreichische Sprachpolitik insgesamt eher eine Selektionsdiagnostik als eine Förderdiagnostik (vgl. Kapitel 4.2.2.1.) anzustreben scheint. Es werden jene Kinder ermittelt, die Deutschförderung benötigen, um damit den Bundeszuschuss zu rechtfertigen und dessen Aufteilung zu erleichtern, doch wird auf diese Weise nicht unbedingt eine sprachbezogene Sprachförderung angebahnt. Auch die Tatsache, dass der Bildungsplan-Anteil Sprache hinsichtlich Handlungsanleitungen zur systematischen sprachbezogenen Sprachförderung im Sinne einer diagnosegestützten Sprachförderung eher vage bleibt, deutet darauf hin, dass dieser methodisch-didaktische Aspekt in Österreich nicht entsprechend umgesetzt wird. Der Bildungsplan-Anteil Sprache scheint eher eine ganzheitliche, als eine sprachbezogene Sprachförderung zu propagieren.

Der Bildungsbereich Sprache sollte, wie bereits mehrfach betont, als *Querschnittsaufgabe* der pädagogischen Arbeit gesehen werden, indem der Bereich Sprache mit anderen Bildungsbereichen gekoppelt wird. Dieser Anspruch wird im bundesländerübergreifenden Bildungsplan zwar gestellt, aber es wird nicht formuliert, wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann (vgl. Kapitel 4.2.7).

Generell sollte Sprachförderung *ressourcenorientiert* vorgehen, sich an den bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen orientieren und daran anknüpfend schrittweise

erweitern (vgl. Kapitel 4.2.2.). Sprachfördermaßnahmen scheinen sich in Österreich jedoch eher an den Defiziten zu orientieren, was von Stanzel-Tischler/Breit (2009: 20) zu Recht kritisiert wird. Sie befürchten, dass dadurch Mechanismen der Selektion und Segregation ausgelöst werden.

Eine positive Entwicklung könnte sich in Zukunft dadurch ergeben, dass in Österreich zum Teil sowohl Sprachstandserhebung als auch Sprachförderung von den Kindergartenpädagoginnen durchgeführt werden: Liegt die Zuständigkeit dieser Maßnahmen in einer Hand, könnte dies (bei entsprechender Qualifikation) zu einer *Sensibilisierung* für Spracherwerbsprozesse und über einen längeren Zeitraum zur Professionalisierung der zuständigen Pädagoginnen beitragen (vgl. Kapitel 4.3.5.). Die Organisation der Umsetzung der Sprachförderung fällt allerdings unter die Kompetenz der Länder, wodurch unterschiedliche Konzepte bezüglich der Zuständigkeit für Sprachfördermaßnahmen zum Tragen kommen. Sprachförderung liegt in Österreich nicht immer in den Händen der gruppenleitenden Pädagoginnen, sondern ist zum Teil die Aufgabe von externen Fachkräften.

In Bezug auf die *organisatorischen Aspekte* der Sprachförderung kann die *Qualifikation* der pädagogischen Fachkräfte als eines der wichtigsten Kriterien für erfolgreiche Sprachförderung gelten (vgl. Kapitel 4.3.1.). In Österreich ist die Qualifikation der Kindergartenpädagoginnen in Bezug auf den Bereich der Sprachförderung jedoch als mangelhaft zu bezeichnen. Angesichts des derzeitigen Fokus auf den Bildungsbereich Sprache, der darauf ausgerichteten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und der Zielsetzung der Regierung, das Ausbildungsniveau der Pädagoginnen auf Hochschulniveau zu heben, besteht aber begründete Hoffnung, dass sich die Qualifikation der Pädagoginnen in den nächsten Jahren verbessern wird.

Aufgrund der verschiedenen Landesgesetze sind die *strukturellen Rahmenbedingungen* der pädagogischen Arbeit in den Bundesländern sehr unterschiedlich.<sup>13</sup> Organisatorische Bereiche, vor allem Gruppengröße und Betreuungsschlüssel differieren in den Bundesländern stark, dennoch muss für Österreich insgesamt festgestellt werden, dass internationale Qualitätsstandards für diese Bereiche derzeit nicht erreicht werden (vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009: 22; OECD 2006: 36f). Eine Verbesserung der Situation der Gruppengröße und der Erzieher-Kind-Relation wäre in Österreich vor allem in Hinblick auf eine sinnvolle Förderung der sprachlichen

---

<sup>13</sup> Einen Überblick bietet eine vom Charlotte Bühler-Institut erstellte vergleichende Zusammenstellung (Hartmann/Stoll (2004) zit. nach OECD 2006: 29ff).

Kompetenzen anzustreben (vgl. Kapitel 4.3.3.) und wird auch in vorliegenden Berichten als notwendige Maßnahme gesehen (vgl. OECD 2006: 68ff; de Cillia/Krumm 2010: 81; Breit 2009a: 50).

Ein weiteres bedeutsames Qualitätskriterium für erfolgreiche Sprachförderung ist die *Dauer der Sprachförderung*. Um eine nachhaltige Wirkung zu erreichen, müssen die Kinder über mehrere Jahre hinweg gezielt in ihrer Sprachaneignung unterstützt werden (vgl. Kapitel 4.3.4.). In Österreich beginnen spezielle Maßnahmen zur Sprachförderung in etwa ein Jahr vor Schuleintritt. Eine systematische Weiterführung der vorschulischen Maßnahmen in der Schule ist im Rahmen des aktuellen Projekts nicht vorgesehen (vgl. Bundesgesetzblatt 2008b). Vorschulische Sprachfördermaßnahmen bzw. Sprachlernerfahrungen werden nicht dokumentiert, was ein Anknüpfen bzw. Weiterführen der Maßnahmen in der Schule beträchtlich erschwert (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 49). Die *Kooperation* zwischen Kindergarten und Schule wird derzeit generell als verbesserungswürdig eingestuft (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 49; Stanzel-Tischler/Breit 2009: 28). Als bedeutende Entwicklung bezüglich der Dauer der Sprachförderung gilt die Einführung eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres. Der Besuch von vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen beruht in Österreich auf freiwilliger Basis, erst seit 2009 ist das letzte Jahr vor Schuleintritt im Ausmaß von 20 Stunden pro Woche verpflichtend (Bundesgesetzblatt 2009). Damit wurde zwar sichergestellt, dass die vorschulische Sprachförderung zumindest im letzten Kindergartenjahr alle Kinder erreicht, doch ist diese Zeitspanne zu kurz, um nachhaltig zu verbesserten sprachlichen Kompetenzen führen zu können (vgl. Kapitel 4.3.4.).

### **5.3. Zusammenfassung: Umsetzung der Qualitätskriterien in Österreich**

Generell kann festgehalten werden, dass es in Österreich an empirischen Erhebungen der pädagogischen Arbeit in den Kindergärten fehlt. Aus diesem Grund kann hinsichtlich einiger Eckpunkte erfolgreicher Sprachförderung nicht eruiert werden, ob und wie diese in Österreich umgesetzt werden. Eine flächendeckende Erhebung wäre dringend anzustreben. Auch im Endbericht des LEPP-Prozesses wird festgestellt:

„Da nun einmal Frühes Sprachenlernen eine deutlich artikuliert Priorität darstellt, besteht dringender Bedarf an Forschung, die im Detail einzelne Programme, einzelne Lehransätze wie auch die jeweils erzielten Ergebnisse beschreibt – denn ohne solche Forschung steht eine Planung für die Zukunft auf sehr unsicheren Grundlagen“ (ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009: 26).



Erst die Erhebung der Implementierung der Maßnahmen würde es ermöglichen, derzeitige Stärken und Schwächen zu erkennen und ist damit die Voraussetzung für eine sinnvolle und konsequente Qualitätsentwicklung.

Der derzeitige Wissensstand lässt vor allem bezüglich *methodisch-didaktischer Qualitätsmerkmale* nur bedingt Rückschlüsse auf deren Umsetzung in Österreich zu. So lassen vorliegende Informationen darauf schließen, dass die Erstsprachen der Kinder in österreichischen Kindergärten nicht ausreichend gefördert werden und auch kaum in Maßnahmen der Deutschförderung einbezogen werden. Die österreichweite Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren ist grundsätzlich als positiv zu sehen, die Umsetzung weist jedoch deutliche Mängel auf. Erstrebenswert wären die Einigung auf ein einheitliches Verfahren und vor allem eine Hinwendung zur Förderdiagnostik. Erst eine systematische Verquickung von Sprachstandserhebungsverfahren und Fördermaßnahmen sowie ein entsprechend qualifiziertes Personal ermöglicht eine aus linguistischer Sicht sinnvolle gezielte Förderung nach natürlichen Entwicklungssequenzen. Generell sollte der sprachbezogene Ansatz stärker in die Praxis integriert werden.

Zur Umsetzung der *organisatorischen Aspekte* der Sprachförderung liegen mehr Informationen vor. Diese zeigen auf, dass in Österreich die Qualifikation der Kindergartenpädagoginnen derzeit nicht ausreichend ist, um gezielte, systematische Sprachförderung im Sinne einer diagnosegestützten Sprachförderung zu ermöglichen. Auch Gruppengröße und Betreuungsschlüssel erfüllen entsprechende internationale Qualitätsstandards nicht, was die Umsetzung von sinnvollen Sprachfördermaßnahmen für die Pädagoginnen erschwert. Hinsichtlich der Dauer der Sprachförderung ist es als bedeutender Schritt zu werten, dass durch die aktuellen Maßnahmen der Regierung spätestens ein Jahr vor Schuleintritt Sprachförderung beginnen kann. Eine Erweiterung der Zeitspanne ist zur Sicherstellung einer nachhaltigen Wirkung der Sprachförderung anzustreben. Einerseits sollte Sprachförderung bereits früher beginnen, andererseits wären auch Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zu verfolgen.

## **6. Schluss**

Vorschulische Sprachförderung steht oft im Zentrum gesellschafts- oder bildungspolitischer Debatten. Diese Arbeit betrachtet Sprachförderung im Kindergarten aus einer linguistischen Sichtweise und gibt einen Überblick über entsprechende Forschungsarbeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse und Diskussionen. Der Fokus liegt auf der vorschulischen Sprachförderung von Kindern, die in einem migrationsgesellschaftlichen Umfeld mit mehreren Sprachen aufwachsen.

Ausgehend von wissenschaftlichen Diskussionen werden Voraussetzungen und Eckpunkte für eine erfolgreiche Förderung der Zweitsprache erarbeitet. Die aktuelle Forschungslage ermöglicht es zwar, einzelne Qualitätskriterien zu isolieren, eine umfassende, wissenschaftlich fundierte Handlungsanleitung für Pädagoginnen kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden (vgl. Kapitel 6.2.). Im letzten Abschnitt wird der aktuelle Forschungsstand mit der Praxis in Verbindung gesetzt, indem beschrieben wird, wie die erarbeiteten Qualitätskriterien in Österreich umgesetzt werden.

Im Folgenden werden noch einmal die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und anschließend ein Ausblick gegeben.

### ***6.1. Zusammenfassung***

Zwei- oder mehrsprachige Kinder, die unter Migrationsbedingungen aufwachsen, sind im österreichischen Bildungswesen erheblich benachteiligt. Diese Benachteiligung wird in erster Linie auf die spezifische sprachliche Situation der Kinder zurückgeführt.

Das Bildungssystem hat die Aufgabe, die geforderten Fähigkeiten zu vermitteln. Dabei kommt der vorschulischen Bildung hinsichtlich der Entwicklung von schriftlichen Vorläuferfähigkeiten eine wichtige „Vorbereitungsfunktion“ zu. Vor allem aber sollte Sprachförderung im Kindergarten auf eine umfassende Unterstützung von alltagssprachlichen Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache abzielen.

Der Kindergarten nimmt eine für die Sprachförderung besondere Stellung ein: Einerseits gilt die Kindergartenzeit als „sprachliche Schonfrist“, in der Kinder sprachliche Defizite in der Regel ohne große negative Konsequenzen ausgleichen können (Ehlich 2005a: 34). Andererseits ist das junge Alter der Kinder für den Verlauf des Zweitspracherwerbsprozesses besonders erfolgversprechend, da das Kind zu dieser Zeit noch auf Spracherwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs zurückgreifen kann. Ein früher intensiver Kontakt mit der Zweitsprache, bei gleichzeitiger Beibehaltung und

Weiterentwicklung der *Erstsprache* als Familiensprache, ist aus linguistischer Sicht besonders vielversprechend und empfehlenswert.

Zweisprachige Kinder werden dann sinnvoll in ihren Spracherwerb unterstützt, wenn der Erstspracherwerb in der Familie weitergeführt und im Kindergarten gefördert wird. Dabei kommt besonders der *Zusammenarbeit mit den Eltern* eine wichtige Rolle zu. Die Zusammenarbeit eröffnet oft nicht nur die Chance, die Erstsprache systematisch in die vorschulische Sprachförderung einzubeziehen, sondern stärkt auch das Bewusstsein aufseiten der Eltern über ihre Bedeutung für die sprachlichen Kompetenzen und Leistungen ihrer Kinder. Der Zweitspracherwerbsprozess kann erheblich erleichtert werden, wenn die Förderung der Zweitsprache die Kompetenzen in der Erstsprache berücksichtigt und darauf aufbaut. Dies gilt vor allem für jene sprachlichen Bereiche, die sprachunabhängig sind bzw. wo förderliche Übertragungen zwischen den Sprachen stattfinden.

Der kindliche Spracherwerb ist von impliziten, eigenaktiven Prozessen geprägt, die eine klare Systematik aufweisen. Kinder folgen einem „*inneren Lernplan*“ (Apeltauer 2007a: 26) und gehen beim Spracherwerb nach den Erwerbsprinzipien und einer relativ robusten Abfolge von Erwerbsschritten bzw. Erwerbssequenzen vor. Von außen kann in diesen eigendynamischen Prozess nur bedingt eingegriffen werden. Unterstützung beim Erwerbsprozess, d. h. Sprachförderung, kann nur dann wirksam werden, wenn diese auf die intuitive Systematik – die Erwerbsprinzipien und Erwerbsschritte – abgestimmt ist. Sprachförderung bedeutet nichts anderes als durch gezielten sprachlichen Input jene Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Sprache zu verdeutlichen, die der aktuellen Erwerbsstufe des Kindes entsprechen. Kontrastreich gestalteter und vermehrter sprachlicher Input erleichtert das Erkennen und Speichern der zu erwerbenden Strukturen. Ausreichendes Sprachangebot ist vor allem für den Erwerb jener sprachlichen Bereiche unerlässlich, die keiner besonderen Gesetzmäßigkeit unterliegen bzw. Ausnahmen von Regeln sind.

In Zusammenhang mit gezieltem Sprachangebot steht die von der Linguistik propagierte „*diagnosegestützte Sprachförderung*“. Hier stellt ein Sprachstandserhebungsverfahren die aktuellen Erwerbsstufen in den einzelnen Basisqualifikationen fest, auf denen aufbauend passgenaue Sprachförderung stattfinden kann. Davon abzugrenzen sind selektionsdiagnostische Verfahren, die weniger auf eine

aufbauende, systematische Förderung abzielen, sondern auf deren Grundlage bestimmte institutionelle Entscheidungen getroffen werden.

Für viele Aspekte der Sprachförderung gilt der Grundsatz „*Sprachförderung muss umfassend sein*“: Die sprachliche Unterstützung muss sich auf alle Kinder, all ihre Sprachen und alle sprachlichen Ebenen beziehen. Sprachförderung sollte außerdem zur Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit im Kindergarten werden, indem sprachliche Förderung in alle Bildungsbereichen Eingang findet, alle Bildungsangebote genutzt werden und Sprachförderung in den Kindergartenalltag aktiv integriert wird. Als eine Voraussetzung dafür gilt, dass sich die Pädagogin der Bedeutung der Interaktion für den kindlichen Sprachaneignungsprozess bewusst wird und nicht nur während geplanter Bildungsangebote, sondern auch im alltäglichen Dialog mit den Kindern auf sprachförderndes Sprachhandeln achtet.

Sprachförderung sollte nicht nur einer externen Fachkraft oder ausschließlich der gruppenleitenden Kindergartenpädagogin überlassen werden, sondern vom ganzen Kindergartenteam getragen werden. Überdies sollte im Rahmen der Sprachförderung mit anderen Institutionen und insbesondere mit den Eltern zusammengearbeitet werden. Die Unterstützung der Sprachaneignung darf sich nicht nur auf den vorschulischen Bildungsbereich beziehen, sondern sollte alle Bildungsinstitutionen umfassen und muss vor allem in der Schule entsprechend weitergeführt werden. Sprachförderung, die sich lediglich auf den Kindergarten beschränkt, ist nicht ausreichend, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Gruppengröße und Betreuungsschlüssel gelten als Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Sprachförderung – noch entscheidender ist die Qualifikation der Pädagoginnen: entsprechendes Know-how sowie eine positive Einstellung gegenüber Zwei- und Mehrsprachigkeit sind für eine sinnvolle, erfolgreiche und nachhaltige Sprachförderung unerlässlich.

Die *Umsetzung der Sprachförderung in Österreich* konnte nur bedingt mit dem erhobenen Forschungsstand abgeglichen werden, da es in Österreich an bundesweiten, empirischen Erhebungen der pädagogischen Arbeit im Kindergarten mangelt. Eine föderalistische Organisationsstruktur erschwert bundesweite Erhebungen und erzeugt eine diffuse Situation bezüglich der Umsetzung der Sprachförderung in den Bundesländern. Durch Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung der letzten Jahre wurden einige Aspekte der Sprachförderung österreichweit normiert und damit

auch merklich verbessert, wie die Qualifikation der Pädagoginnen oder die Ausdehnung der Dauer der Sprachförderung. Des Weiteren wurden Sprachstandserhebungsverfahren eingeführt und eine Systematisierung der Sprachförderung durch einen österreichweiten Bildungsplan angestrebt. Die Maßnahmen forcieren den Bereich der Sprache im Kindergarten und können damit zu einer schrittweisen Sensibilisierung von Pädagoginnen und Eltern für die Bedeutung der Sprachförderung beitragen.

Bei einem *Abgleich mit den Qualitätskriterien* erfolgreicher Sprachförderung zeigt sich, dass die Umsetzung der Sprachförderung in Österreich bisher nicht alle Punkte erfüllt: Die Maßnahmen der Sprachförderung legen einen Fokus auf die Förderung der Mehrheitssprache Deutsch und die Erstsprachen werden nicht ausreichend einbezogen. Die Sprachstandsfeststellungsverfahren dienen eher einer Selektions- als einer Förderdiagnostik: Eine passgenaue Sprachförderung im Sinne einer sprachbezogenen, diagnosegestützten Sprachförderung scheint mit diesen Maßnahmen nicht angestrebt zu sein. Qualifikation der Pädagoginnen und Betreuungsschlüssel erfüllen notwendige Qualitätsstandards derzeit nicht, was die Umsetzung der Sprachförderung mit Sicherheit beeinträchtigt.

## **6.2. Ausblick**

Der Bereich der vorschulischen Sprachförderung im Migrationskontext ist zwar in den vergangenen Jahren zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Auseinandersetzungen gerückt, dennoch steckt die Forschung hinsichtlich des frühen Zweitspracherwerbs und dessen Unterstützung in manchen Bereichen immer noch in den Kinderschuhen. Wichtige *Forschungsdesiderate* sind in diesem Zusammenhang unter anderem die Festsetzung relevanter Altersgrenzen (vgl. Kapitel 3.3.1.), die Erarbeitung systematischer Erwerbsabfolgen bzw. Erwerbssequenzen aller Basisqualifikationen beim kindlichen Zweitspracherwerb (vgl. Kapitel 3.3.6.; 4.2.3.) sowie eine Verknüpfung zwischen Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung (vgl. Kapitel 4.2.2.).

Insbesondere erscheint die ausführliche Erforschung der Einflussfaktoren des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs (vgl. Kapitel 3.3.4.) notwendig. Erst detailliertes Wissen über die Wirkungsweise der Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbsprozesses ermöglicht klare Schlussfolgerungen für die Sprachförderung. Verschiedene Wissenslücken hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge könnten durch längerfristige Evaluationsstudien von Sprachförderprogrammen erforscht werden.

Die Untersuchung der Wirkungsweise von Sprachförderung stellt ein besonders dringendes Forschungsdesiderat dar. Die Praxis benötigt Antworten auf die Fragen, welche Art der Förderung bzw. welche Vorgehensweise, in welchem Zeitraum, für welche Kinder in welcher Weise wirksam sind (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 13). Es wäre anzustreben die Forschung so zu forcieren, dass es nicht nur einzelne Qualitätskriterien sind, die Kindergartenpädagoginnen angeboten werden können, sondern detaillierte methodisch-didaktische Vorgehensweisen.

Generell sollte sich der Blick der Wissenschaft nicht nur auf die Deutschförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder richten, sondern auch Forschungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik einbeziehen und untersuchen, wie auch monolinguale Kinder von der multilingualen Kindergartengruppe profitieren können.

Werden die Erkenntnisse der Wissenschaft nicht auch von *bildungspolitischer Seite* unterstützt bzw. deren Umsetzung festgelegt, werden diese in die Praxis nur dürftigen Eingang finden. Von politischer Seite müssen vor allem geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit wissenschaftliche Erkenntnisse auch entsprechend umgesetzt werden können. In Österreich ist dazu einmal mehr eine gesamtösterreichische Rahmengesetzgebung (vgl. OECD 2006: 57f; de Cillia/Krumm 2010: 74) sowie die Anhebung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen auf tertiäres Niveau (vgl. ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009: 34; Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009b: 25) zu fordern. Darüber hinaus ist eine bundesweite Evaluierung der aktuellen Sprachfördermaßnahmen anzustreben, um deren Stärken und Schwächen zu erkennen und diese, auf den Erkenntnissen aufbauend, optimieren zu können.

Eine Erweiterung der Dauer bzw. Kontinuität von Sprachfördermaßnahmen ist ebenfalls wünschenswert: Sprachförderung darf nicht nur den Kindergarten umfassen, sondern muss zur Aufgabe aller Bildungsinstitutionen werden. Die zunehmende Anzahl an Kindern, die in Österreich mit mehreren Sprachen aufwachsen, sollte nicht dazu führen, dass lediglich dem Kindergarten eine „Vorbereitungsfunktion“ zugewiesen wird. Die Schule muss sich ebenfalls auf die Bildungsvoraussetzungen der Kinder einstellen und sich der Herausforderung stellen, sprachliche Divergenzen aufzulösen.

Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen muss sich an den spezifischen sprachlichen und kulturellen Merkmalen der Kinder orientieren, an den bestehenden Kompetenzen ansetzen und sie so gut wie möglich bei ihrer Weiterentwicklung unterstützen.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2008a): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2008b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, 64-80.
- Akkuş, Reva/Demirbaş, Keziban/Fill, Maria/Wurzenrainer, Martin (2009): Elternarbeit. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 195-199.
- Amt der Oberösterreichischen Landesregierung (2009): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung. Informationen über die Vorgangsweise im Arbeitsjahr 2009/10, [http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-7A0703EE-3BA698F4/140596\\_Rundschreiben\\_Jaenner09.pdf](http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-7A0703EE-3BA698F4/140596_Rundschreiben_Jaenner09.pdf) (zugegriffen am 2.3.2011).
- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/BMUKK (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, <http://www.plattform-educare.org/Bundeslaenderuebergreifender%20BildungsRahmenPlan%2011.2009.pdf> (zugegriffen am 4.2.2010).
- Apeltauer, Ernst (2006): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 11-34.
- Apeltauer, Ernst (2007a): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Sonderheft 4 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, <http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/601712/publicationFile/ArbeitshilfenElementarbereich.pdf> (zugegriffen am 15.3.2010).
- Apeltauer, Ernst (2007b): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 5-27, <http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/projekte/literaltaet/KielerModellApeltauer.pdf> (zugegriffen am 7.9.2010).
- Bertau, Marie-Cécile (2006): Zur spezifischen Bedeutung des Dialogs im Kontext der sozial-kommunikativen Funktion von Sprache. In: Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnauer, Anne/Best, Petra: Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: Das Netz, 22-27.
- Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (2009): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 99-114.
- BMBWK (Hrsg.) (2006): A kući sjećam se Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- BMUKK und Deutsch-Kompetenzzentrum der PH-Linz (2008): Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht, [http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bs\\_sprechsprachkomp.pdf](http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bs_sprechsprachkomp.pdf) (zugegriffen am 8.2.2011).
- BMUKK/BMWF/ÖSZ (Hrsg.) (2008): Language Education Policy Profile. Länderbericht. Sprach- und Sprachenunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Graz, Wien, [http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp\\_dt.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf) (zugegriffen am 31.1.2010).
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008a): Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift 1/2 2008, 21-28.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008b): Mehrsprachigkeit und Migration. Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? Zielsprache Deutsch 1/2008, 3-22.
- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung - eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad:

- Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11), 77-119.
- Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, 29/I. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 95-105.
- Breit, Simone (2007): Evaluation der „Frühen Sprachförderung“ einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung, Universität Salzburg. Mai 2007, <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d95/FruheSprachfoerderung.pdf> (zugegriffen am 15.9.2010).
- Breit, Simone (2009a): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzepte und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Wien: Leykam, <http://www.bifie.at/buch/455> (zugegriffen am 15.3.2010).
- Breit, Simone (Hrsg.) (2009b): Handbuch zum BESK-DaZ. Salzburg: BMUKK, BIFIE, <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/handbuchbeskdaz.pdf> (zugegriffen am 23.9.2010).
- Breit, Simone/Schneider, Petra (2009): Frühkindliche Sprachkompetenz. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 116-117, [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09\\_band1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf) (zugegriffen am 19.5.2010).
- Brizic, Katharina (2009a): Familiensprache als Kapital. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 136-151.
- Brizic, Katharina (2009b): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 133-143.
- Bundesgesetzblatt (2008a): 27. Bundesgesetz: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Ausgegeben am 9. Jänner 2008, BGBl I Nr. 27/2008, [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_I\\_27/BGBLA\\_2008\\_I\\_27.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_27/BGBLA_2008_I_27.pdf) (zugegriffen am 14.3.2011).
- Bundesgesetzblatt (2008b): 478. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes. Art. 15a BGBL. II Nr. 478/2008, ausgegeben am 18. Dezember 2008, <http://www.sbg.ac.at/ver/links/bgbl/2008b478.pdf> (zugegriffen am 1.2.2011).
- Bundesgesetzblatt (2009): 99. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, ausgegeben am 19. August 2009, [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_I\\_99/BGBLA\\_2009\\_I\\_99.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.pdf) (zugegriffen am 1.2.2011).
- Charlotte Bühler-Institut (2009): Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Aktualisierte Version. Im Auftrag des BMUKK. Wien: BMUKK, <http://www.plattform-educare.org/BMUKK%20-%20Bildungsplananteil%20sprachliche%20Foerderung,%206.2009.pdf> (zugegriffen am 1.2.2011).
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter (=Tübinger Beiträge zur Linguistik, Ser. A, 3). Tübingen: Narr.
- Cummins, James (1984): Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Multilingual Matters 6. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Limited.
- Cummins, James (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research 49/2, 222-251.
- Cummins, Jim (2001): Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. Sprogforum, Nr. 19, 2001, 15-20, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/CumminsENG.pdf> (zugegriffen am 4.4.2011).
- de Cillia, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çinar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 229-287.



- de Cillia, Rudolf (2006): Spracherwerb in der Migration. 9. Aufl. Wien: Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen. Nr. 3/2006, [http://content.tibs.at/kigamat/mat\\_02/dr\\_cillia\\_deutsch.pdf](http://content.tibs.at/kigamat/mat_02/dr_cillia_deutsch.pdf) (zugegriffen am 16.3.2010).
- de Cillia, Rudolf (2008): Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich. Schul-News 02/2008, 18-22, [http://www.kinderfreunde.at/data/kf\\_bund/Schulnews\\_M%E4rz\\_April\\_2008.pdf](http://www.kinderfreunde.at/data/kf_bund/Schulnews_M%E4rz_April_2008.pdf) (zugegriffen am 10.5.2009).
- de Cillia, Rudolf (2010a): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, Rudolf/Gruber, Helmut/Krzyzanowski, Michal/Menz, Florian (Hrsg.): Diskurs - Politik - Identität. Discourse - Politics - Identity: Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg, 245-255.
- de Cillia, Rudolf (2010b): Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten in Österreich. Tribüne: Zeitschrift für Sprache und Schreibung 1/2010, 4-9.
- de Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2010): Länderbericht Österreich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)/Kunst und Kultur (Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Maßnahmen und Konsequenzen. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz (Österreich) vom 8.-11. November 2009. Berlin: Bwv - Berliner Wissenschafts-Verlag, 71-140.
- Dirim, Inci/Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Monika (2009): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung: Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster [u.a.]: Waxmann, 11-26.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010a): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Melter, Claus: Bachelor/ Master. Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 121-148.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010b): Materialien zum Kapitel 5. Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Melter, Claus: Bachelor/ Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, 16-21.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010c): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Melter, Claus: Bachelor/ Master. Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 99-119.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Materialien zum Kapitel 6. Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Melter, Claus: Bachelor / Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, 22-24.
- Doubek, Margit/Hrubesch, Angelika/Rössl, Barbara (2009): Leistungsfeststellung und Dokumentation. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 189-194.
- Doubek, Margit/Wondraczek, Ines (2010): Ist nur Deutsch wichtig? Sprachstandsfeststellung bei Kindergartenkindern. Tribüne: Zeitschrift für Sprache und Schreibung 1/2010, 27-29.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Ehlich, Konrad (2005a): Sprachaneignung und deren Feststellung. In: Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11), 11-75.
- Ehlich, Konrad (2005b): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11).
- Ehlich, Konrad (2008): Desiderate der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung. Forschungsschwerpunkte, Forschungserfordernisse und Praxisbezüge. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung, 29/II. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 255-257.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung - Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition 5. Münster [u.a.]: Waxmann, 15-24.

- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008a): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung*, 29/I. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 9-34.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung*, 29/I. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008c): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung*, 29/II. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Falk, Simone (2008): Physische Basisqualifikationen. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung*, 29/II. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11-30.
- Fthenakis, Wassilos E. (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, Wassilos E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 208-242.
- Gartner, Julia (2009): Pädagogische Ausbildungen. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 213-218.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten, [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten\\_Abschlussbericht\\_2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf) (zugegriffen am 21.9.2010).
- Glück, Helmut (2005): Zweitspracherwerb. In: Glück, Helmut: *Metzler Lexikon Sprache*. 3. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, 759-760.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Bd. 1. *Forschung Pädagogik*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut, [http://www.dji.de/bibs/384\\_8312\\_Expertise\\_Gogolin\\_Uebergaenge.pdf](http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf) (zugegriffen am 1.2.2011).
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2009a): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263- 280.
- Gogolin, Ingrid (2009b): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-30.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg: Förmig-Kompetenzzentrum, [http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Kompetenzzentrum/Foermig\\_Expertise\\_doppel.pdf](http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Kompetenzzentrum/Foermig_Expertise_doppel.pdf) (zugegriffen am 16.11.2010).
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107, [http://www.zeitfuermehr.com/\\_downloads/heft107.pdf](http://www.zeitfuermehr.com/_downloads/heft107.pdf) (zugegriffen am 1.2.2011).
- Gräsel, Cornelia/Gutenberg, Norbert/Pietzsch, Thomas/Schmidt, Elke (2004): Zwischenbericht zum Forschungsprojekt: Hören - Lauschen - Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Universität des Saarlandes, [http://www.docstoc.com/docs/69200053/Zwischenbericht\\_20HLL](http://www.docstoc.com/docs/69200053/Zwischenbericht_20HLL) (zugegriffen am 16.1.2011).
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31-48.
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2007): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ,

- Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5.Aufl, Tübingen: Narr Francke Attempto, 38-43.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 161-182, [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb\\_band2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf) (zugegriffen am 16.3.2010).
- Hoffmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Reos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2008/3, 291-300.
- Holler, Doris (2007): Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In: Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. Aufl. Weimar, Berlin: Das Netz, 24-28.
- Hufeisen, Britta (1998): L3-Stand der Forschung- Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta/Lindemann, Beate: Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 169-183.
- Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. Aufl. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: Das Netz.
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach, [http://opus.bsz-bw.de/phlb/volltexte/2010/3008/pdf/Jeuk\\_Erste\\_Schritte.pdf](http://opus.bsz-bw.de/phlb/volltexte/2010/3008/pdf/Jeuk_Erste_Schritte.pdf) (zugegriffen am 1.2.2011).
- Jeuk, Stefan (2005): Zweitspracherwerb im Vorschulalter. Grundschule Heft 3/2005, 36-38.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 80-98.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2007): 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: Fillibach, 135-150.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana/Pagonis, Giulio (2009): Projekt Deutsch für den Schulstart - Arbeitsbericht April 2009, <http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf> (zugegriffen am 17.9.2010).
- Kemp, Robert F./Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung, 29/II. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 63-82.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzer, Verena (2009a): Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 14-21.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzer, Verena (2009b): Empfohlene Maßnahmen zur Umsetzung der Mindeststandards für nachhaltige Sprachförderung. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 22-25.
- Khan-Svik, Gabriele (2002): Fragebogenerhebung zur Einstellung von Beschäftigten im Kindergarten zu Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. In: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Vorschulische Integration durch Sprach(en)Wissen. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 42-61.
- Khan-Svik, Gabriele (2003): Zwei/mehrsprachige Kinder im österreichischen Kindergarten. Forschungsergebnisse aus drei aktuellen Studien. In: Bauer, Irene/Meixner, Frederike: Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht. Wien: Edition von Freisleben, 65-84.

- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Hain.
- Knapp, Werner (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 75-95.
- Knapp, Werner/Kucharz, Diemut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2. Aufl. UTB, Stuttgart.
- Komor, Anna/Reich, Hans H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, 29/I. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 49-61.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11), 193-216.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Wieviel Muttersprache braucht ein Kind zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache? okay. zusammen leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration, <http://www.okay-line.at/php/downloads/media/files/2interviewhjkrumm.pdf?okayportal=5989cae9a19f8dcdb1dcc4daa45c32aa> (zugegriffen am 16.3.2010).
- Küpelikilinc, Nicola/Ringler, Maria (2007): Spracherwerbs von mehreren Sprachen. In: Ringler, Maria/Küpelikilinc, Nicola/Massingue, Eva/Ndouop-Kalajian, Ruth: Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten, hg v. Verband binationaler Familien und Partnerschaften. 2. Aufl. Brandes & Apsel, 29-50.
- Kuyumcu, Reyhan (2006): „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkinder im Vorschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 34-45.
- Lamparter-Posselt, Margarete/Jeuk, Stefan (2008): Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, 149-161.
- Land Tirol (o.J.): Projekt mobile Sprachförderpädagog/inn/en in Tiroler Kindergärten, [http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/bildung/bildung/downloads/Projekt\\_mob\\_sprach.PDF](http://www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/bildung/bildung/downloads/Projekt_mob_sprach.PDF) (zugegriffen am 2.3.2011).
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009): Sozioökonomischer Hintergrund der Migrant/inn/en in Österreich. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 28-29, [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09\\_band1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf) (zugegriffen am 19.5.2010).
- Leuckefeld, Kerstin (2006): Der Erwerb sprachlicher Strukturen. In: Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra: Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: Das Netz, 28-41.
- Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. Themenheft: Nachholende Integrationspolitik - Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge Heft 34/ 2008, 91-102.
- List, Gudula (2006): Die Funktionen von Sprache und Spracherwerb für die kognitive und sozial-kommunikative Entwicklung. In: Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra: Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: Das Netz, 15-27.
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut e. V., [http://www.dji.de/bibs/384\\_8288\\_Expertise\\_List\\_MSP.pdf](http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf) (zugegriffen am 20.10.2010).
- Lütje-Klose, Birgit (2007): Sprachförderung im Vorschulalter. In: Fleischer, Thomas/Grewe, Norbert/Jötten, Bernd/Seifried, Klaus/Sieland, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 145-151.
- Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Monika (o. J./2006): Diagnostik und individuelle Förderplanung für mehrsprachige Kinder. Handreichung zum Modul 3. In: Avci- Werning, Meltem/Dirim, Inci/Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Monika: TESSLA: Sprachförderung für mehrsprachige Kinder in der Schuleingangsphase. Fortbildung für sozialpädagogische Fachkräfte und

Grundschullehrkräfte. CD-Rom.

- Maiworm-Jäckel, Monika (2005): Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Das Beispiel der Stadt Wuppertal. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa, 139-160.
- Mayer, Werner (2009): Sprachentwicklung und Sprachförderung an der Schnittstelle Kindergarten - Schule. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 155-218.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 93-113.
- Nusche, Deborah (2009): What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Papers. No. 22, [http://www.oalis.oecd.org/olis/2009doc.nsf/LinkTo/NT00000B0A/\\$FILE/JT03259280.PDF](http://www.oalis.oecd.org/olis/2009doc.nsf/LinkTo/NT00000B0A/$FILE/JT03259280.PDF) (zugegriffen am 16.3.2010).
- OECD (2006): Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich. OECD Directorate for Education, <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> (zugegriffen am 1.2.2011).
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- ÖSZ/BMUKK/BMWF (Hrsg.) (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Themenreihe des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums. Bd. 4. Wien, Graz: ÖSZ, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil\\_Austria\\_DE.doc.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Austria_DE.doc.pdf) (zugegriffen am 16.3.2010).
- Plutzar, Verena (2009): Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen im außerschulischen Bereich. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12. Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 115-135.
- Reich, Hans H. (2005): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11), 121-169.
- Reich, Hans H. (2008a): Kindertageseinrichtungen als Institutionen sprachlicher Bildung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, 249-258.
- Reich, Hans H. (2008b): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung, 29/II. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 163-169.
- Reich, Hans H. (2008c): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Reich, Hans H. (2008d): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Baltmannsweiler: Schneider, 420-429
- Reich, Hans H. (2008e): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Arbeitsmaterialien, CD-ROM. Weimar, Berlin: Das Netz.
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition 5. Münster [u.a.]: Waxmann, 25-33.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/Gutachten.pdf> (zugegriffen am 28.6.2010).
- Röhner, Charlotte/Hausmann, Andrés Olivia (2007): Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 75-93.
- Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010): EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“.

- Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg, [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS\\_Abschlussbericht\\_Januar2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf) (zugegriffen am 16.3.2010).
- Rössl, Barbara (2007): Sprachkompetenzmodell für 4;6- bis 5;0-jährige Vorschulkinder. Im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rothweiler, Monika/Kroffke, Solveig (2006): Bilingualer Spracherwerb. In: Siegmüller, Julia/Bartels, Henrik (Hrsg.): Leitfaden Sprache - Sprechen - Stimme - Schlucken. München: Urban & Fischer, 44-49.
- Salem, Tanja/Gogolin, Ingrid (2010): Expertise zum Förmig-Transfer Projekt: Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, [http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Kompetenzzentrum/Foermig\\_Expertise\\_doppel.pdf](http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Kompetenzzentrum/Foermig_Expertise_doppel.pdf) (zugegriffen am 16.11.2010).
- Schaner-Wolles, Chris (2008): Wie kommt ein Kind zu seiner Sprache? In: BMUKK (Hrsg.): Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagog/inn/en und Lehrer/innen. Wien, 19–30, [http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/Sprachliche%20Foerderung%20von%20Kindern%20im%20Jahr%20vor%20dem%20Schuleintritt\\_Online%20Schulung\\_%202008.pdf](http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/Sprachliche%20Foerderung%20von%20Kindern%20im%20Jahr%20vor%20dem%20Schuleintritt_Online%20Schulung_%202008.pdf) (zugegriffen am 10.11.2010).
- Schnieders, Guido/Komor, Anna (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11), 261-370.
- Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam, [http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07\\_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf) (zugegriffen am 10.3.2011).
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10, 209-232.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Multilingual Matters 7. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Limited.
- Skutnabb-Kangas, Tove/Toukomaa, Pertti (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family, Report written for Unesco, <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000191/019149eb.pdf> (zugegriffen am 23.8.2010).
- Sobczak, Ewelina (2006): Sprachenlernen im vorschulischen Bereich in Österreich. Dokumentation im Rahmen des Projekts Language Education Policy Profile. Wien.
- Soukup, Elisabeth (2005): Sozialformen. Zeitraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 1. Hg v. Verlag „Unsere Kinder“. 6. Aufl. Linz: Unsere Kinder.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2009): Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Erfahrungen mit den neuen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (BESK 4-5 und SSFB 4-5). BIFIE-Report 1&2/2009. Graz: Leykam, [http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-05\\_br-2009-1-2.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-05_br-2009-1-2.pdf) (zugegriffen am 1.2.2011).
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2010): Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Erfahrungen und Einschätzungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Mai/Juni 2009. BIFIE-Report 5/2010. Graz: Leykam, [http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2010-07-28\\_br-2010-5.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2010-07-28_br-2010-5.pdf) (zugegriffen am 17.9.2010).
- Stanzel-Tischler, Elisabeth/Breit, Simone (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 15-31, [http://www.bmukk.gv.at/mediapool/17992/nbb\\_band2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/mediapool/17992/nbb_band2.pdf) (zugegriffen am 16.3.2010).
- Statistik Austria (Hrsg.) (2010): Kindertagesheimstatistik 2009/10. Wien, [http://www.familieundberuf.at/fileadmin/downloads/Kinderbetreuung/kindertagesheimstatistik\\_2009\\_2010.pdf](http://www.familieundberuf.at/fileadmin/downloads/Kinderbetreuung/kindertagesheimstatistik_2009_2010.pdf) (zugegriffen am 11.3.2011).
- Textor, Martin R. (2006): Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, 9-30.

- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 59-79.
- Tophinke, Doris (2003): Sprachförderung im Kindergarten - Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache: Materialien und praktische Anleitung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Tracy, Rosemarie (2002): Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim: Universität, <http://plone.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf> (zugegriffen am 1.2.2011).
- Tracy, Rosemarie (2007): 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: Attempto, 70-92.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 163-196.
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela (2003): Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 152-168.
- Vogl, Ingrid (2006): Lese-Paten. Lesen vor dem Lesen - ein Angebot für Kinder mit Migrationshintergrund, die im letzten Kindergartenjahr sind. Frühes Deutsch 7/2006, 19-21.
- Vomhof, Beate/Kucharz, Diemut/Knapp, Werner/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2009): Zur Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen in der Sprachförderung. Erste qualitative Ergebnisse zur Zusammenarbeit im Programm „Sag´ mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“ der Landesstiftung Baden-Württemberg. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung: Beiträge aus dem 3. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 105-112.
- Weiss, Hilde/Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? - Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Klagenfurt: Drava, 227-257.
- Zehnbauer, Anne/Jampert, Karin (2007): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. Aufl. Weimar, Berlin: Das Netz, 33-37.

## **Anhang**

### ***Abstracts:***

#### **Zusammenfassung**

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Sprachförderung im Kindergarten im Kontext von Migration. Vorschulische Sprachförderung wird von gesellschafts- und bildungspolitischer Seite immer mehr forciert, da sie als Schlüssel zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit gilt. Ziel dieser Arbeit ist es, Ergebnisse und kontroverse Diskussionen aus der Wissenschaft zusammenzuführen und einen Forschungsüberblick aus einer linguistischen Sichtweise zu geben.

Zu Beginn der Arbeit werden Relevanz und Ziele der vorschulischen Sprachförderung diskutiert. Danach stehen kindliche Sprachaneignungsprozesse, die der Ausgangspunkt einer linguistischen Auseinandersetzung mit Sprachförderung sind, im Fokus. Erst durch Wissen um die Besonderheiten und Gesetzmäßigkeiten des frühen kindlichen Zweitspracherwerbs kann Sprachförderung in diesen Prozess von außen eingreifen und diesen gezielt und systematisch unterstützen. In dieser Arbeit werden organisatorische und methodisch-didaktische Qualitätskriterien isoliert, die als Grundlage für eine sinnvolle und erfolgreiche vorschulische Sprachförderung gelten können. Die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse werden anschließend mit der Praxis verbunden, indem besprochen wird, ob bzw. wie die erarbeiteten Qualitätskriterien in den österreichischen Kindergärten umgesetzt werden.



## **Summary**

The work in hand deals with promoting languages in kindergarten in a migratory context. Language promotion represents a central topic in current discussions regarding social and educational policy, as it is perceived as a key element in establishing fairness in education. It is the goal of this work to combine results and controversial discussions from science and to provide an overview of research from a linguistic perspective.

In the first chapters of this thesis relevance and goals of preschool language promotion are discussed. Subsequently, the focus lies on language acquisition processes in children, which represent the starting point for a linguistic debate regarding language promotion. Only by being aware of characteristics and regularities of second language acquisition in early childhood, language promotion can interfere in this process from outside and support it in a well-aimed and systematic manner. In this thesis, organisational and methodological-didactical quality criteria are isolated which can be regarded as the basis for reasonable and successful language promotion in a preschool context. Current scientific results are then linked to current practice by discussing if and how, respectively, developed quality criteria are implemented in Austrian kindergartens.

## ***Lebenslauf***

Barbara Gusenbauer

geboren am 23. April 1985 in Linz, Oberösterreich.

### *Schule:*

1991 – 1995 Volksschule Hochstraß; Ried/Rdm; Oberösterreich  
1995 – 1999 Hauptschule Ried/Rdm, Oberösterreich  
1999 – 2004 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik; Linz  
Juni 2004: Matura mit gutem Erfolg.

### *Studium:*

seit 10.2005 Diplomstudium der Sprachwissenschaft, Universität Wien  
Schwerpunkt: Sprachlehr- und Sprachunterrichtsforschung  
2005 – 2010 Modul „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“

### *Auslandsaufenthalte:*

09.2004 – 07.2005 Au-Pair-Aufenthalt in Barcelona, Spanien.  
08. – 12.2008 Auslandssemester an der Universität Tampere, Finnland.