Urs Moser
Nicole Bayer
Zürich
Verena Tunger
Bern

Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern

An intervention study was conducted at kindergarten level in order to assess the influence of first language proficiency on immigrant children's success in acquiring German as their second language. The intervention tested a new approach to promoting language development designed to improve immigrant children's linguistic skills through coordinating support measures and creating synergies across the contexts of „pre-school" and „family". When the children's language competences in both their first languages and German were assessed at entry into primary school, it was found that the intervention had had positive effects on the development of first language competences, as well as on general cognitive development and on the children's ability self-concept. However, in terms of competence development in the second language, German, no benefits had resulted. While the immigrant children's first language competences were comparable to those of monolingual children, their deficits in German had not been compensated and were particularly significant with regard to vocabulary.

1. Ausgangslage

In unserer mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft treffen in der Schule Kinder mit verschiedensten sprachlichen und kulturellen Hintergründen aufeinander und werden in kulturell heterogenen Schulklassen unterrichtet. Für die Schule ist daher die Förderung und Integration zwei- oder mehrsprachiger Kinder zu einer wichtigen Aufgabe geworden. Vor allem die sprachliche Integration von Migrantenkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stellt für die Schule eine besondere Herausforderung dar, weil die Sprachkompetenzen dieser Kinder in der Zweitsprache Deutsch – im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern – beim Eintritt in den Kindergarten schlecht entwickelt sind (Bayer & Moser, 2009).

Der bilinguale Spracherwerb führt bei Migrantenkindern häufig zu einer starken und einer schwachen Sprache, wobei bei Eintritt in den Kindergarten in der Regel die Herkunftssprache die starke Sprache ist (Kielhöfer & Jonekeit, 1995; Bayer & Moser, 2009). Für den Schulerfolg hingegen ist die Beherrschung der Unterrichtssprache entscheidend. Im Hinblick auf eine erfolgreiche Schullaufbahn wird deshalb die Diskrepanz zwischen der individuell schwachen und der gesellschaftlich notwendigen starken Sprache zu einem grundlegenden Problem (Rösch, 2001: 23f.). Die Migrantenkinder scheitern in unserem Bildungssystem überdurchschnittlich häufig aufgrund von ungenügenden Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache (Moser, 2002; Müller, 1997). Dies, obwohl das Angebot an und die Nutzung von Fördermassnahmen insbesondere in Kantonen mit einem hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren zugenommen hat (SKBF, 2006: 84ff.).

Das eigentliche Problem liegt also nicht darin, dass das Bildungssystem nicht auf den zunehmenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise auf deren Bedürfnisse und Probleme reagiert hätte. Bis heute ist es jedoch nicht gelungen, die angebotenen Stütz- und Fördermassnahmen – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – so zu gestalten, dass die Chancen von Migrantenkindern auf eine erfolgreiche Schullaufbahn nicht bereits beim Schuleintritt massgeblich eingeschränkt sind (List, 2005; Bayer & Moser, 2009; Schründer-Lenzen & Merkens, 2006).

Ausgehend von der beschriebenen Problemlage wurde eine Intervention zur Sprachförderung von Migrantenkindern konzipiert und mit Kindern erprobt, die im Sommer 2006 in den Kindergarten eintraten. Mit der Intervention wurde ein neuer Zugang der Sprachförderung überprüft, von dem erwartet wurde, dass er aufgrund der Abstimmung und Nutzung von Synergien in der Sprachförderung in den Kontexten «Familie» und «Vorschule» die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder verbessern würde.

2. Intervention: Brückenschlag zwischen Erst- und Zweitsprache

Die Intervention basierte auf der Erkenntnis, dass eine optimale Förderung beim bilingualen Spracherwerb

in der Verbindung von Massnahmen zur Förderung der Herkunfts- und der Unterrichtssprache besteht (Cummins, 1984; Reich & Roth, 2002). Demgemäss wurde erwartet, dass die Abstimmung der Förderung in der Erst- und Zweitsprache mittels gleicher Themen in den Kontexten «Familie» und «Vorschule» positive Auswirkungen auf den Spracherwerb hat (Codina, Westerbeek & de Wit, 1999). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden Lerninhalte zugleich in der Erstsprachförderung und im Regelunterricht behandelt, sodass die Kinder sowohl in der Erstsprache als auch in der Unterrichtssprache Deutsch ihren Wortschatz und ihr Weltwissen erweitern konnten.

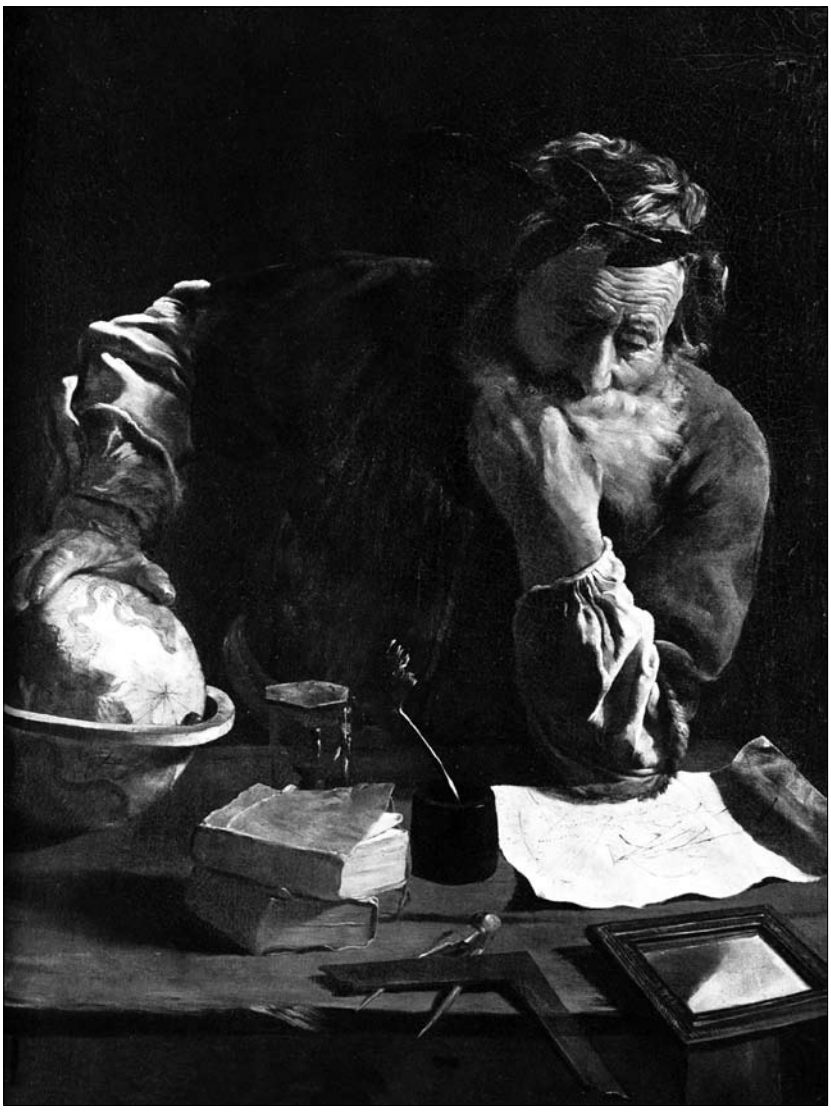
Die Bedeutung der Schule für den Spracherwerb ist allerdings beschränkt. Der Spracherwerb ist ein Prozess, dessen Verlauf von einer Reihe interagierender Faktoren abhängt und der insbesondere durch den Zugang zur Sprache in sozialen Kontexten beeinflusst wird (Ritterfeld, 2000: 435f.). Deshalb wurde bei der Ausgestaltung der Intervention auch berücksichtigt, dass vor allem der familiäre Zugang zur Schriftsprachkultur (Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte, Lese- und Vorlesegewohnheiten) die Sprachentwicklung in entscheidendem Ausmass prägt (Böhme-Dürr, 2000: 447; Reich & Roth, 2002: 35).

Entsprechend den Erkenntnissen über den bilingualen Spracherwerb und über die Bedeutung sozialer Kontexte für den Schriftspracherwerb wurden für die Intervention drei Handlungsansätze bestimmt:

(1) Förderung der Erstsprache im Vorschulalter während zwei Lektionen pro Woche
(2) Koordination der Sprachförderung in der Erstsprache und in der Zweitsprache
(3) Unterstützung der Eltern bei der Förderung der Erstsprache innerhalb der Familie

Die Förderung der Erstsprache im Vorschulalter wurde durch Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur wahrgenommen. Die Förderung der Erstsprache wurde in den Regelunterricht des Kindergartens integriert. Das heisst, dass die Kinder keine zusätzlichen Stunden ausserhalb des Regelunterrichts zu besuchen hatten. In den zwei zur Verfügung stehenden Lektionen zur Förderung der Erstsprache wurden jeweils (1) inhaltliche Sequenzen aus dem regulären Unterricht vertieft, (2) neue Aspekte eines Themas aufgegriffen sowie (3) kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten bewusst gemacht. In zwei Interventionsphasen von je zwölf Wochen mussten jeweils mindestens zwei Themen des Regelunterrichts aufgegriffen und in der Erstsprache vertieft werden.

Zudem wurde pro Interventionsphase eine in verschiedene Sprachen übersetzte Geschichte sowohl während der Förderung der Erstsprache als auch im Regelunterricht behandelt. Ziel dieser Förderung war es, den Kindern ihr bereits vorhandenes Vokabular und ihr Weltwissen in der Erstsprache



Domenico Fetti (1620), Archimede.

gezielt ins Gedächtnis zu rufen und damit die Kenntnisse in der Erstsprache zu festigen sowie den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zusätzlich zu fördern.
Die Unterstützung der Eltern bei der Förderung der Erstsprache innerhalb der Familie wurde von der Lehrperson für heimatliche Sprache und Kultur und der Klassenlehrperson gemeinsam wahrgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wurde durch Elternabende jeweils vor Beginn einer Interventionsphase sichergestellt. Um eine Grundlage für eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu schaffen, wurden die Elternabende von den Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur geleitet. Ziel war es, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sorgfältig aufzubauen, damit sich die Eltern ihrer wichtigen Rolle beim Lernen ihrer Kinder bewusst wurden und diese auch wahrnahmen. Die Eltern wurden gezielt in die Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen und aufgefordert, ihren Kindern zu Hause drei Mal pro Woche während 15 Minuten in ihrer Erstsprache vorzulesen oder in ihrer Anwesenheit Hörbücher abzuspielen. Darüber hinaus erhielten die Eltern Empfehlungen, wie sie in alltäglichen Situationen die Sprachentwicklung unterstützen können.
Während der Interventionsphase fand zudem mindestens ein Treffen zwischen der Lehrperson für heimatliche Sprache und Kultur und den Eltern statt, um die Bedeutung der Sprachförderung hoch zu halten und anfallende Fragen zu besprechen.

3. Forschungsplan

Mit einem Forschungsprojekt wurde untersucht, (1) welche Bedeutung das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache hat, (2) ob sich das Beherrschen einer zweiten Sprache ab einem gewissen Niveau positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt und (3) über welche Fähigkeiten die Kinder in ihrer Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch beim Eintritt in die erste Klasse der Primarschule verfügen.
Für die Beantwortung der Fragen wurde eine Längsschnittstudie durchgeführt, an der 183 Kinder aus vier Schulkreisen der Stadt Zürich beteiligt waren. Die Erstsprachen dieser Kinder waren Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch oder Tamil. Mit 65 Kindern wurde die Intervention durchgeführt [Experimentalgruppe]. Die restlichen 118 Kinder wurden im Regelunterricht ausschliesslich in der deutschen Sprache gefördert [Kontrollgruppe].
Die Intervention verteilte sich in den beiden Kindergartenjahren auf vier Phasen von je zwölf Wochen. Während den zwei Jahren wurden die Sprachkompetenzen in der Erst- und der Zweitsprache vier Mal erfasst: kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten, nach einem halben Jahr im Kindergarten, am Ende des ersten Jahres im Kindergarten und kurz vor dem Schuleintritt. Zudem wurden die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie das Fähigkeitsselbstkonzept und das Interesse der Kinder an der Erst- und der Zweitsprache erhoben.
Um die sprachlichen Kompetenzen der Migrantenkinder sowohl in Deutsch als auch in ihrer Erstsprache zu erheben, wurde der Sprachteil des normierten Tests «wortgewandt & zahlenstark» (Moser & Berweger, 2007) so weit wie möglich in die fünf Sprachen der Zielgruppe übertragen. Der Test «wortgewandt & zahlenstark» ist ein diagnostisches Instrument zur Erfassung sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten von vier- bis sechsjährigen Kindern. Mit dem Sprachteil werden die phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen sowie der Wortschatz geprüft. Der Test wurde an rund 1000 Kindern der Deutschschweiz normiert.
Weil ein grosser Teil der Aufgaben des Tests in deutscher Sprache die sprachlichen Fähigkeiten anhand von Lauten, Silben, Reimen oder Buchstaben überprüft, war eine Eins-zu-Eins-Übersetzung in die fünf anderen Sprachen von vornherein nicht möglich. Statt den Sprachtest zu übersetzen, wurde eine Adaptation vorgenommen. Ziel war es, äquivalente Testversionen in den genannten Zielsprachen zu erstellen, die bezüglich Umfang, Inhalt sowie Schwierigkeit mit dem Test in deutscher Sprache übereinstimmen. Wenn immer möglich, wurden Konzept und interner Aufbau, die einer deutschen Aufgabe zugrunde liegen, beibehalten. Wenn eine Aufgabe in einer der Zielsprachen nicht funktionierte oder irrelevant war (weil beispielsweise das getestete sprachliche Phänomen nicht existiert oder peripher ist), musste eine möglichst äquivalente Lösung gefunden werden.
Bei einer Übersetzung oder Adaptation von Testinstrumenten stellt sich automatisch die Frage, ob die verschiedenen Testversionen das Gleiche messen und die einzelnen Testaufgaben gleich schwierig sind. Mit der Übersetzung beziehungsweise Adaptation des Deutschtests in fünf Sprachversionen wurde angestrebt, *ein* einheitliches Instrument zur Erfassung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache zu entwickeln. Vor der gleichen Herausforderung stehen auch Projekte, deren Ziel ein internationaler Schulleistungsvergleich ist. Damit dieses Ziel erreicht werden konnte, wurden zum einen Sprachwissenschaftler der Zielgruppen für die Übersetzung zugezogen. Zum andern lässt sich empirisch überprüfen, inwiefern verschiedene Testversionen gleiche Sprachkompetenzen erfassen (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008).

4. Ergebnisse

Die Wirkung der Intervention auf die Sprachkompetenzen fiel unterschiedlich aus. Der Tendenz nach positive

Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache, auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Keine Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch.
Kinder, die zusätzlich in ihrer Erstsprache gefördert wurden, verfügten beim Schuleintritt über statistisch signifikant bessere Sprachkompetenzen in den Bereichen phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen. Die Förderung in der Erstsprache führte auch zu einem höheren Fähigkeitsselbstkonzept. Die Kinder trauten sich in der Erstsprache mehr zu als Kinder, die in der Schule ausschliesslich in der Unterrichtssprache gefördert wurden. Die besseren Sprachkompetenzen beim Schuleintritt beschränken sich allerdings auf die Erstsprache. Die Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch unterscheiden sich hingegen zwischen den beiden Gruppen zu keinem der vier Testzeitpunkte.
Positive Effekte hatte die Intervention auf das Fähigkeitsselbstkonzept und das Interesse der Kinder an der Zweitsprache Deutsch. Mit zunehmender Dauer wurden die beiden motivationalen Bedingungen des Lernerfolgs höher eingeschätzt. Allerdings wurde dadurch einzig ein Anfangsrückstand gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe aufgeholt. Über die Ursachen des Anfangsrückstandes lassen sich nur Vermutungen anstellen. Ein Grund für das vergleichsweise tiefe Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch beim Eintritt in den Kindergarten könnte darin liegen, dass sich die Kinder durch die Intervention ihrer unzureichenden Sprachkompetenzen in Deutsch erst bewusst wurden. Die tiefe Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch könnte daher durchaus einer (realistischen) Reaktion auf die besonderen Massnahmen entsprechen.

Der Vergleich des Lernfortschritts und des Sprachstandes in der Erst- und Zweitsprache zeigt, dass die Migrantenkinder beim Schuleintritt nicht einfach über ungenügende Sprachkompetenzen oder über ungenügende allgemeine kognitive Fähigkeiten verfügen.

Obwohl die Intervention nicht zu den erwarteten Wirkungen auf die Sprachkompetenzen in Deutsch führte, können gute Sprachkompetenzen in der Erstsprache für den bilingualen Spracherwerb und die Entwicklung der Sprachkompetenzen in Deutsch von Vorteil sein. Zumindest in den Bereichen phonologische Bewusstheit sowie Buchstabenkenntnisse und erstes Lesen gibt es Hinweise dafür, dass gewisse Transferleistungen zum Tragen kommen. In diesen Bereichen konnten statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache festgestellt werden, die mit der Zeit zunahmen. Das Beherrschen der Erstsprache wirkte sich in spezifischen Bereichen zwar positiv auf den Erwerb der Zweitsprache aus. Die praktische Bedeutung dieses Ergebnisses ist allerdings als gering einzustufen.
Gute Sprachkompetenzen sind zudem für die Entwicklung allgemeiner kognitiver Grundfähigkeiten von Bedeutung. Kinder, die beim Schuleintritt über vergleichsweise gute Sprachkompetenzen verfügten, erzielten im Kindergarten in der allgemeinen kognitiven Entwicklung die grössten Fortschritte. Dieses Ergebnis kann zwar als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich das Beherrschen einer zweiten Sprache ab einem gewissen Niveau positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt. Ab welchem Niveau von Sprachkompetenzen (Schwelle) eine positive Wirkung des bilingualen Spracherwerbs auf die kognitive Entwicklung erfolgt, konnte allerdings nicht bestimmt werden.
Der Vergleich des Lernfortschritts und des Sprachstandes in der Erst- und Zweitsprache zeigt, dass die Migrantenkinder beim Schuleintritt nicht einfach über ungenügende Sprachkompetenzen oder über ungenügende allgemeine kognitive Fähigkeiten verfügen. Mit der Intervention ist der Lernfortschritt in der Erstsprache während des Kindergartens gleich gross wie der Lernfortschritt der einheimischen Kindergartenkinder in Deutsch, sodass zwischen den beiden Gruppen beim Schuleintritt keine Unterschiede in den Erstsprachkompetenzen nachzuweisen sind. Auch der Lernfortschritt in der Zweitsprache Deutsch ist nicht kleiner als der Lernfortschritt in der Erstsprache. Die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder sind aber in Deutsch beim Eintritt in den Kindergarten derart gering, dass die Rückstände bis zum Schuleintritt längst nicht aufgeholt werden können. Besonders gross ist der Rückstand im Bereich Wortschatz.

5. Diskussion

Aus *pädagogischer Perspektive* ist die Intervention uneingeschränkt als Erfolg zu werten. Die Intervention führte bis zum Schuleintritt zu *besseren* Sprachkompetenzen in der Erstsprache und zu *gleich guten* Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch, obwohl insgesamt nicht mehr Zeit für die Sprachförderung als bis anhin zur Verfügung stand, sondern primär ein didaktisches Konzept innerhalb des regulären Kindergartenunterrichts umgesetzt wurde. Die zusätzliche und wirksame Förderung der Erstsprache hatte weder positive noch negative Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch.

Darüber hinaus zog die Intervention einige positive Begleiterscheinungen nach sich, die zwar im Rahmen des Forschungsprojekts nicht systematisch erfasst, jedoch von den beteiligten Lehrpersonen immer wieder explizit erwähnt wurden. Der bilinguale Zugang zur Sprachförderung wurde von den beteiligten Eltern als Wertschätzung aufgefasst, was der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zugute kam. Für die Lehrpersonen des Kindergartens erleichterte die Mitarbeit einer Sprachlehrperson, die über den gleichen ethnischen Hintergrund wie die Migrantenkinder verfügt, den Zugang zu den Eltern.

Aus *sprachwissenschaftlicher Perspektive* ist die Intervention weder positiv noch negativ zu beurteilen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen relativ deutlich darauf hin, dass das Beherrschen der Erstsprache für den Zweitspracherwerb eine gewisse Bedeutung hat, allerdings nur in jenen Bereichen, in denen sich die Kinder ihre Kompetenzen vorwiegend durch die Vermittlung in der Schule aneignen. Transferleistungen lassen sich insbesondere für den Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen nachweisen, etwas weniger überzeugend auch für den Bereich phonologische Bewusstheit. Für andere Bereiche wie die Wortschatzentwicklung sind kaum positive Effekte des bilingualen Spracherwerbs zu erwarten (Branum-Martin *et al*., 2006; Proctor *et al*., 2006; Wang *et al*., 2006).

Dass die Transferleistungen trotz zweijähriger Intervention nicht deutlicher zum Vorschein kamen, könnte auch mit der Dauer und Intensität des bilingualen Spracherwerbs zu tun haben. Die einbezogenen Migrantenkinder sind bis zum Eintritt in den Kindergarten mehrheitlich monolingual aufgewachsen. Der bilinguale Sprachunterricht der Migrantenkinder setzt faktisch erst beim Eintritt in den Kindergarten ein. Damit der bilinguale Sprachunterricht zu einem Mehrwert für beide Sprachen führen kann, wäre deshalb eine koordinierte Förderung von längerer Dauer notwendig. Ausserdem sind konsequent bilinguale Modelle [Immersion] oder Modelle, die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und zunehmend in die Zweitsprache überleiten [Transitorische Modelle], weit erfolgreicher als Modelle, bei denen die Herkunftssprache als Fach unterrichtet wird [Language-Maintenance] (Gogolin, 2005; Reich & Roth, 2002; Pearson, 2007). Diese Erkenntnisse konnten für die Konzipierung der Intervention aus organisatorischen und finanziellen Gründen nicht genutzt werden.

Aus *bildungspolitischer Perspektive* muss die Intervention als unzureichend bezeichnet werden. Zu gering sind die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder beim Schuleintritt. Inwieweit deshalb die didaktische Ausrichtung geändert und auf die Förderung der Erstsprache im Rahmen des Regelunterrichts vollständig verzichtet werden kann, bleibt allerdings offen. Die Wertschätzung der Herkunftssprache führt zu besseren Sprachkompetenzen und vereinfacht die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Für die Verbesserung der Bildungschancen von Migrantenkindern ist sie aber nahezu bedeutungslos. Bis heute ist es in der Deutschschweiz noch nicht gelungen, die Förderung des Zweitspracherwerbs der Migrantenkinder so zu gestalten, dass ihre Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn beim Schuleintritt nicht bereits massgeblich eingeschränkt sind (Moser, Bayer & Berweger, 2008).

Wie Massnahmen ausgestaltet werden müssen, dass Migrantenkinder nach dem Kindergarten für die Schule bereit sind, ist im Detail noch weitgehend unbekannt. Diese Frage entspricht nicht einer Aufforderung an die Bildungspolitik, hier im Alleingang Lösungen zu finden. Denn ob eine ausreichende Sprachförderung der Migrantenkinder durch bildungspolitische Massnahmen alleine zu erreichen ist, muss aufgrund der Erkenntnislage bezweifelt werden. Die Schule sieht sich mit der Tatsache konfrontiert, dass die Segregation der Bevölkerung nach bildungsrelevanten und ethnischen Merkmalen vor allem in Städten so weit fortgeschritten ist, dass der natürliche soziale Kontext für einen bilingualen Spracherwerb



Archimede e lo specchio.

beziehungsweise für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch für viele Migrantenkinder äusserst ungünstig ist. Die ethnischen Konzentrationen in Wohngebieten erschweren den Erwerb einer Landessprache der ohnehin benachteiligten Migrantenkinder massgeblich (Esser, 2006: 42ff.). Die ungünstigen Konstellationen bleiben in der Schule erhalten, weil sich die ethno-linguistische beziehungsweise soziale Zusammensetzung der Schule kaum von jener des Wohngebiets unterscheidet. Die Frage nach der Förderung von Migrantenkindern sollte deshalb im gesamtgesellschaftlichen Interesse möglichst breit diskutiert und mit empirisch zuverlässigen Daten frei von Ideologien beantwortet werden.

Literatur

Bayer, N. & Moser, U. (2009). Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung 2(1)*, 20–34.

Böhme-Dürr, K. (2000). Einfluss von Medien auf den Sprachlernprozess. In Grimm, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung* (pp. 433-459). Göttingen: Hogrefe.

Branum-Martin, L. *et al*. (2006). Bilingual Phonological Awareness: Multilevel Construct Validation Among Spanisch-Speaking Kindergarteners in Transitional Bilingual Education Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 98(1)*, 170–181.

Codina, E., Westerbeek, K. & de Wit, Y. (1999). *Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias*. Unpublished manuscript, Rotterdam.

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

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In Röhner, C. (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (pp. 13–24). Weinhein, München: Juventa Verlag.

Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1995). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.

List, G. (2005). Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache* (pp. 29-32). München.

Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. St. Gallen und Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlage der Kantone St. Gallen und Zürich.

Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* (pp. 113-135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht zu Handen des Nationalen Forschungsprogramms NFP56*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer.

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics, 28(3)*, 399-410.

Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S. & Snow, C. (2006). The Intriguing Role of Spanish Language Vocabulary Knowledge in Predicting English Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology, 98(1)*, 159-169.

Reich, H. H. & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung* (pp. 403-432). Göttingen: Hogrefe.

Rösch, H. (2001). Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. *Essener Linguistische Skripte - elektronisch, 1(1)*, 23-44.

Schründer-Lenzen, A. & Merkens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (pp. 15-44). Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Wang, M., Park, Y. & K. Rang Lee (2006). Korean-English Biliteracy Acquisition: Cross-Language Phonological and Orthographic Transfer. *Journal of Educational Psychology, 98(1)*, 148-158.

Urs Moser

Dr. phil., Privatdozent an der Universität Zürich und Leiter des Instituts für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Studium an der Universität Freiburg (Sonderpädagogik, Pädagogik und Pädagogische Psychologie). Beteiligung an verschiedenen internationalen Projekten der Leistungsmessung (IAEP, TIMSS, PISA) und Durchführung verschiedener Forschungs- und Evaluationsprojekte im Auftrag von Bund und Kantonen.

Nicole Bayer

lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Studium an der Universität Zürich (Pädagogik, Betriebswirtschaftslehre und Umweltwissenschaften). Zuvor als Primarlehrerin an verschiedenen Stufen tätig. Dissertationsprojekt zum Thema «Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten».

Verena Tunger

Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprachwissenschaften der Universität Bern. Studium an der Universität Zürich (Französische und Russische Sprach- und Literaturwissenschaft). Mitarbeit an verschiedenen Forschungsprojekten im Bereich Mehrsprachigkeit, zurzeit im Projekt LINEE (Languages in a Network of European Excellence).

Doris Grütz
Zürich

„Übung macht den Meister“

Zu den Ergebnissen der Studie „Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern“ von Moser *et al.*

Ausgangslage
In den gross angelegten Querschnittsstudien, wie PISA 2001 mit Folgeuntersuchungen und IGLU 2003, wurde belegt, was weithin schon bekannt war und ist: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegen in den schulischen Leistungen weit unter denen ihrer Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund. In den letzten Jahren wurden Fördermassnahmen unterschiedlichster Ausprägung – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – ergriffen, brachten bis jetzt aber nicht den erhofften Erfolg. Traurige Wahrheit: Kinder mit Migrationshintergrund haben bereits bei Schuleintritt derart schlechte Deutschkenntnisse, dass der schulische Misserfolg und damit auch das spätere Scheitern auf dem Arbeitsmarkt quasi vorprogrammiert sind.
Ausgehend von dieser fatalen Lage setzten Moser, Bayer und Tunger in ihrer Interventionsstudie (2009) bei der Frühförderung in der Vorschule an und erprobten einen neuen didaktischen Förderansatz: Durch die gezielte Förderung der Erstsprache in der Vorschule, basierend auf einer Verknüpfung mit Themen aus dem Regelunterricht, und unter Einbezug der Familie erhoffte man sich positive Effekte für die Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. (Die Details zu der Interventionsstudie finden sich im Beitrag von Moser *et al*. in diesem Heft. Aus Platzgründen werden sie im vorliegenden Beitrag nicht wiederholt.)

Ergebnisse
1) Die Förderung in der Erstsprache wirkte sich positiv auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der jeweiligen Erstsprache aus. Die Kinder mit Migrationshintergrund zogen nach einer zweijährigen Förderung bei Schuleintritt mit den einheimischen deutschsprachigen Kindern gleich. Und: Diese Intervention hatte auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Erstsprache eine positive Wirkung. Wie sind diese Ergebnisse zu beurteilen?
Die doppelte Halbsprachigkeit ist kein Schicksal mehr. Deutlich wird, dass Kinder mit Migrationshintergrund über ein gleiches Lernpotential, über eine im Mittel gleiche Intelligenz verfügen wie die Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Verbesserung der erstsprachlichen Kompetenzen zeugt von einer enormen Leistung der geförderten Vorschulkinder, die ihre Sprache nicht vollumfänglich immersiv erwerben, wie das die gleichaltrigen einheimischen Kinder tun. Sie haben in der Regel nur in den Familien Gelegenheit, ihre Erstsprache zu sprechen, oft nur in einer dialektalen Variante (Schader, 2008: 263), und oft fehlt aufgrund der Bildungsferne der Familie der literale Kontakt mit der Erstsprache. Dieser wäre für die Entwicklung von CALP-Fähigkeiten und als erstsprachlicher Baustein für die Ausprägung einer “ausgewogenen bikulturellen-bilingualen Identität“ (Schader, 2008: 261) bedeutend. Die Interventionsstudie hat durch das bei Schuleintritt erreichte Niveau an Literalität in der Erstsprache gezeigt, dass es dort, wo gefördert wird, zu einem Lernzuwachs kommt. Insofern verwundert das zweite Ergebnis nicht:

2) Auf die Sprachkompetenzen im Deutschen hatte die Intervention keinen Effekt. Das Ergebnis zeigt, dass die Ausgangshypothese der Untersuchung - eine thematische Abstimmung bei Förderung der Erstsprache mit dem Regelunterricht verbessere die Kompetenzen in beiden Sprachen - nicht haltbar war. Dies entspricht auch nicht der Interdependenzhypothese von Cummins (1984). Diese geht davon aus, dass mit *beiden* Sprachen ein intensiver Kontakt bestehen müsse, damit Transfereffekte wirksam werden können. Der Kontakt mit dem Deutschen im Regelunterricht genügt offenbar nicht.
Dass die Intervention immerhin keinen negativen Effekt auf die Kompetenzen im Deutschen hatte, ist auch ein Ergebnis. Ein negativer Effekt wäre durchaus zu erwarten gewesen, da die Förderung in der Erstsprache gar auf zeitliche Kosten der Zweitsprache ging. Vermutlich konnten die im Laufe der Studie gemessene erhöhte Motivation und die deutlichere Ausprägung des Interesses für die deutsche Sprache zu einer Verbesserung der Deutschkompetenzen beitragen.

Folgerungen
Für bildungspolitische, pädagogische und didaktische Belange sind zwei Ziele zu unterscheiden:
Ziel: ausbalancierte bikulturell-bilinguale Persönlichkeit
- Die Bedeutung der Familie bei der Lesesozialisation muss beim Erwerb literaler Kompetenzen ernst genommen werden. Nach Schader (2008: 268) erleben etwa 50% der albanischen Kinder und Jugendlichen ihre Eltern jedoch nicht als literale Vorbilder. Zu einer Förderung der Kinder sollte sich daher eine Förderung der Eltern gesellen: im Sinne einer Aufklärung über ihre Rolle und über zu treffende Massnahmen bei

der erstsprachlichen Lesesozialisation. Zwar können bildungspolitische Massnahmen aus einem bildungsfernen kein bildungsnahes Elternhaus machen, doch können kompensatorische Massnahmen Kindern bei der Überwindung oder Milderung bildungsferner Lebensverhältnisse helfen.

- Die Interventionsstudie hat Hinweise darauf gegeben, welch wichtige Rolle die HSK-Lehrpersonen bei der Einbindung der Eltern in die schulische Sozialisation einnehmen. Diese Aufgabe sollte institutionell verankert werden, da sich dadurch eine Erhöhung des motivationalen Faktors und des Interesses an der Zweitsprache ergibt – eine wichtige Voraussetzung für das Lernen.
- Die positiven Effekte des vorschulischen Förderunterrichts in der Erstsprache, die auch Caprez-Krompàk in ihrer Studie mit albanisch- und türkischsprachigen Kindern nachgewiesen hat (2007: 74), sollten Anlass geben, eine institutionelle Verankerung des HSK-Unterrichts für *alle* Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund anzustreben. Bislang wird dieser Unterricht nur auf freiwilliger Basis angeboten - mit entsprechend geringer Nutzung.
- Eine Wertschätzung der Erstsprache könnte sich auch darin äussern, diese für *alle* Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu einem benoteten Schulfach zu erheben und dem Französisch- oder Englischunterricht gleichzustellen. Dies wäre zudem Ausdruck einer ernsthaft gemeinten Umsetzung des schweizerischen Gesamtsprachenkonzepts.

Ziel: Chancengleichheit in Bezug auf den Schulerfolg in der Deutschschweiz

Angesichts der Lebensperspektive der meisten in der Deutschschweiz geborenen, oft monolingual aufwachsenden Kinder mit Migrationshintergrund, in diesem Land zu bleiben, ist eine angemessene Förderung des Deutschen unausweichlich. Denn die Deutschkompetenzen sind für den Schulerfolg ausschlaggebend.

Zwar mag durch die Erstsprachenförderung das Sprachbewusstsein insgesamt, so auch in der Zweitsprache, geschult werden. Doch eine effiziente Unterstützung zum angemessenen Erwerb der Schulsprache liegt in der intensiven Förderung des Deutschen. Dies umso mehr, als in der Deutschschweiz angesichts der medialen Diglossie die Kinder mit zwei Varianten des Deutschen konfrontiert werden und dadurch erschwerte Spracherwerbsbedingungen vorliegen. Dafür muss die Schule zusätzlich Zeit zur Verfügung stellen und mit einem zielführenden und motivierenden Angebot dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sich die Zeit für die Verbesserung der Sprachkompetenzen nehmen: „time on task“ (vgl. Hopf, 2005: 241ff). Ein in den Regelunterricht integrierter Deutschförderunterricht greift zu kurz, da keine zusätzliche Lernzeit zur Verfügung steht.

Was für den Erstspracherwerb die Familie ist, sind für den Zweitspracherwerb die Schule und die Peer-Gruppen. Sie nehmen eine Vorbildfunktion ein (Schader, 2008: 272) und sollten bei der Förderung der Zweitsprache Eingang finden (Sportvereine, Theatergruppen etc.). Durch ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten kann Wortschatz mit den zugehörigen Bedeutungen in unterschiedlichsten Kontexten aufgebaut werden. Ein reichhaltiger Wortschatz ermöglicht auch das Einüben von morphologischen Markierungen. Gerade in diesen Bereichen liegen grosse Defizite der Kinder mit Migrationshintergrund vor (vgl. hierzu Jeuk, 2006: 199f).

Ganz klar muss, sofern die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Land bleiben werden, die Schul- und Verkehrssprache auf CALP-Ebene aufgebaut werden, um eine gesellschaftliche und berufliche Integration zu ermöglichen. Ob eine auf literalem Niveau erworbene Erstsprache dazu einen Beitrag leisten kann, ist umstritten. Jeuk weist darauf hin, dass auch Kinder mit rudimentären Erstsprachkompetenzen „durch ein entsprechendes Angebot die Zweitsprache gut lernen können“ (2006: 191). Ganz klar gehört es aber zu einer Wertschätzung der Herkunftssprache/n und Kulturen, dass *allen* Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, insbesondere solchen aus bildungsfernen Familien, die Chance geboten wird, auch durch eine angemessene¥<<<<<< Förderung der Erstsprache eine ausgeglichene bilinguale und bikulturelle Identität im Sinne eines additiven Bilingualismus aufzubauen.

Literatur

Caprez-Krompàk, E. (2007). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *terra incognita 10/2007*. 72-75.

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

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik. 51(2)*. 236-251.

Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In Ahrenholz, B. (2006), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 186-202). Freiburg im B.: Fillibach.

Moser, U., N. Bayer & V. Tunger (2009). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. *Babylonia. In diesem Heft*. pp. 8-13.

Schader, B. (2008). Zur Biliteralität von albanischsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Deutschschweiz. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb – Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (pp. 261-277). Freiburg i.B.: Fillibach.

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

Doris Grütz
ist an der Pädagogischen Hochschule Zürich Professorin im Fachbereich Deutsch/Deutsch als Zweitsprache. Ihre Gebiete in Lehre und Forschung sind u. a. Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsmessung DaZ und Erstsprache, Lese- und Schreibdidaktik, Filmanalyse und –didaktik, interkulturelles Lernen, Fachsprache.