

# Dem Nachwuchs eine Sprache geben

Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann

Von Tanja Kiziak, Vera Kreuter und Reiner Klingholz

## SPÄTE FORDERUNG NACH SPRACHFÖRDERUNG

Seit Jahrzehnten sind die Kinderzahlen in Deutschland niedrig. Mit einer Fertilitätsrate von 1,4 Kindern pro Frau ist seit den 1980er Jahren jede neue Generation um ein Drittel kleiner als die ihrer Eltern.<sup>1</sup> Dass der Nachwuchs die älteren Jahrgänge zahlenmäßig nicht mehr ersetzen kann, führt zu vielerlei Ungleichgewichten, allein auf dem Arbeitsmarkt: Dort dürfte sich bereits ab 2020 flächendeckend ein Mangel an qualifizierten Fachkräften bemerkbar machen.<sup>2</sup> Im rohstoffarmen Deutschland wird Nachwuchs also zu einer weiteren knappen Ressource. Darum ist es ein umso schwerwiegenderer Verlust, wenn junge Menschen im deutschen Bildungssystem straucheln und scheitern. Und doch ist dies bis heute häufig der Fall. So können 18 Prozent der 15-Jährigen nicht richtig lesen.<sup>3</sup> Sechs Prozent der Schulabgänger blieben im Jahr 2010 ohne Abschluss und damit ohne Perspektive auf dem Arbeitsmarkt. Weitere 20 Prozent haben mit einem Hauptschulabschluss ebenfalls nur begrenzte Aussichten auf beruflichen Erfolg.<sup>4</sup> Dass insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sich im deutschen Bildungssystem schwer tun, ist seit der ersten Pisa-Untersuchung aus dem Jahr 2000 allseits bekannt. Als wichtigste Ursache für diese Probleme werden Defizite bei Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache ausgemacht.<sup>5</sup>

Wissenschaft und Fachpraxis hatten schon lange vor der ersten Pisa-Untersuchung auf die mangelhafte Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache hingewiesen.<sup>6</sup> Doch erst mit den schlechten Pisa-Ergebnissen wurde auch in Politik und Öffentlichkeit die Forderung laut, dass Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache von Anfang an besser gefördert werden müssen.

Seitdem investiert die Politik, neben Stiftungen und anderen Akteuren, große Geldsummen in die Sprachförderung. Allein für das Programm „Frühe Chancen“ stellt der Bund zwischen 2011 und 2014 insgesamt 400 Millionen Euro zur Verfügung. Dadurch können Einrichtungen, die in sozialen Brennpunkten liegen, neue Fachkräfte einstellen, die sich speziell um die sprachliche Förderung der Kinder kümmern. Die sprachliche Bildung stand auch im Zentrum des FörMig-Modellprogramms („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“), das von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt wurde. Zudem bildet sie einen Schwerpunkt im Nationalen Integrationsplan.<sup>7</sup>

Es fehlt also nicht an Engagement. Sondern eher an Erfolgen. Die wissenschaftliche Begleitforschung konnte bisher nicht nachweisen, dass benachteiligte Kinder durch frühkindliche Sprachförderprogramme zu jenen Altersgenossen aufschließen, die ihnen sprachlich voraus sind. Doch wie realistisch ist diese Erwartung an die Förderung überhaupt? Welche Ansätze gibt es, wie geeignet sind sie? Und: Wie groß ist überhaupt der Förderbedarf? Diese Fragen sollen im Folgenden diskutiert werden. Betrachtet werden dabei ausschließlich Kinder, bei denen keine Sprachentwicklungsstörung mit organischer oder neurologischer Ursache besteht, sondern bei denen sich die Sprachdefizite vielmehr auf die Bedingungen zurückführen lassen, unter denen sie aufwachsen.

## WER BRAUCHT HILFE BEIM ERWERB DER DEUTSCHEN SPRACHE?

Die Ergebnisse von Sprachstanderhebungen in einzelnen Städten und Regionen zeigen exemplarisch das Ausmaß der Sprachprobleme, aber auch die regionalen Unterschiede. So wurde im Jahr 2009 bei 30 Prozent der vierjährigen Kölner Kinder Sprachförderbedarf festgestellt.<sup>8</sup> In Berlin hatten im selben Jahr 16 Prozent der vierjährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen (Kitas) Förderbedarf – der Anteil lag unter Kindern deutscher Herkunftssprache bei acht Prozent, unter Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bei 34 Prozent.<sup>9</sup> In München waren die Sprachkenntnisse eineinhalb Jahre vor der Einschulung bei 46 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache in städtischen Kitas unzureichend.<sup>10</sup>

Diese Beispiele zeigen, dass der Anteil der als „sprachauffällig“ oder „förderbedürftig“ diagnostizierten Kinder regional variiert. Die Unterschiede dürften nicht zuletzt darauf zurückgehen, dass fast jedes Bundesland ein anderes Erhebungsinstrument einsetzt. Teilweise absolvieren die Kinder standardisierte Tests, teilweise ermitteln die ErzieherInnen den Förderbedarf durch Beobachtungsverfahren. In einigen Bundesländern wird die Sprachentwicklung der Kinder zwei Jahre vor der Einschulung erhoben, in anderen nur ein Jahr vorher. Die Daten liegen teils nur für Kinder vor, die eine Kita besuchen, teils für alle Kinder eines Jahrgangs, teils nur für die Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. In

Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern gibt es gar keine landesweite Erhebung.<sup>11</sup> Die Daten aus den Ländern sind also nicht direkt miteinander vergleichbar. Folglich ist auch keine Aussage darüber möglich, welches Ausmaß die Sprachprobleme bundesweit haben. Deutlich wird jedenfalls, dass sich das Problem der mangelnden Sprachkenntnisse nicht auf Kinder nichtdeutscher Erstsprache beschränkt – aber auch, dass diese Kinder deutlich häufiger Defizite aufweisen.

Für einige Städte liegen Daten darüber vor, wie groß die Anteile der förderbedürftigen Kinder in den einzelnen sozialen Schichten sind. Diese Auswertungen belegen, dass Kinder aus niedrigen sozialen Schichten häufiger Sprachdefizite haben. Für diese Erkenntnis spricht auch, dass beispielsweise in Köln der Anteil der förderbedürftigen Kinder auf Stadtteilebene sehr stark mit dem Anteil der Kinder korreliert, deren Familien Hartz-IV-Leistungen beziehen.<sup>8</sup> In Berlin hatten 2009 rund 44 Prozent der Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus keine oder nur fehlerhafte Deutschkenntnisse, aber lediglich 18 Prozent derjenigen aus Familien mit hohem Sozialstatus.<sup>12</sup> Entsprechend ist der Anteil der Förderbedürftigen auch in denjenigen Ostberliner Bezirken hoch, in denen zwar wenige Migranten\*, aber viele Sozialhilfeempfänger wohnen, beispielsweise in Marzahn-Hellersdorf.

Tatsächlich gibt es also empirische Evidenzen dafür, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund und aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischem Status häufiger sprachlich nicht altersgemäß entwickeln – und daher schon zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn mit einem erheblichen Nachteil leben müssen. Wie groß sind diese beiden „Risikogruppen“ heute, und wie werden sie sich in Zukunft zahlenmäßig verändern?

\* In diesem Diskussionspapier wird der Begriff „Migrant“ als Synonym für „Mensch mit Migrationshintergrund“ verwendet.

## RISIKOGRUPPEN HEUTE UND IN ZUKUNFT

### Was heißt „Migrationshintergrund“?

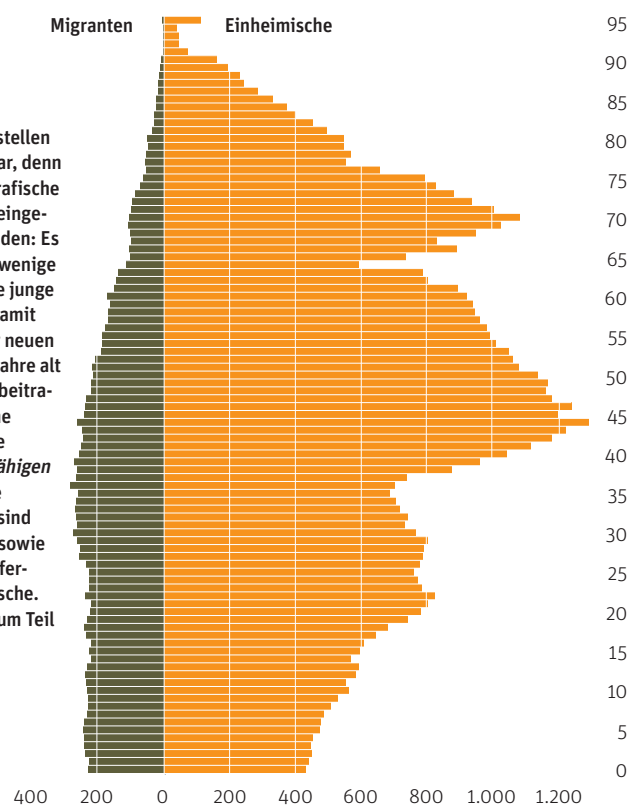
Menschen, die selbst zugewandert sind oder bei denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist, haben einen Migrationshintergrund, ebenso Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft und deren Kinder.<sup>13</sup> Nach dieser Definition können in Deutschland geborene Deutsche als Nachkommen von Zuwanderern einen Migrationshintergrund haben, der sich dann ausschließlich aus den Merkmalen ihrer Eltern oder eines Elternteils ableitet; deren Kinder „erben“ dieses Merkmal jedoch nicht.

### Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund: ungenutzte Potenziale

Für unsere alternde Gesellschaft stellen Migranten ein großes Potenzial dar, denn als Gruppe haben sie drei demografische Eigenschaften, die sie von der alteingesessenen Bevölkerung unterscheiden: Es gibt unter ihnen vergleichsweise wenige Ältere, aber viele Kinder und viele junge Erwerbsfähige. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Mehrheit der neuen Zuwanderer zwischen 18 und 35 Jahre alt ist. Sie könnten theoretisch dazu beitragen, die demografischen Probleme Deutschlands zumindest teilweise auszugleichen. Aus den **Erwerbsfähigen** werden allerdings zu häufig keine **Erwerbstätigen**. Denn Migranten sind im Schnitt schlechter qualifiziert sowie häufiger arbeitslos und von Transferleistungen abhängig als Einheimische. Derzeit bleibt ihr Potenzial also zum Teil ungenutzt.

Anzahl der Personen mit und ohne Migrationshintergrund in der jeweiligen Altersklasse in 1.000, 2010 (Datengrundlage: Statistisches Bundesamt)

Derzeit hat nach obiger Definition etwa jeder fünfte Einwohner in Deutschland einen Migrationshintergrund. Ihr Anteil ist nicht in allen Altersgruppen gleich hoch: Bei den über 45-Jährigen liegt er bei 13 Prozent, bei den unter Sechsjährigen hat hingegen ein gutes Drittel ausländische Wurzeln. Nicht nur zwischen den Altersgruppen, sondern auch zwischen den Regionen gibt es große Unterschiede: In den ostdeutschen Flächenländern hat insgesamt weniger als ein Zehntel der unter Sechsjährigen einen Migrationshintergrund, in einigen westdeutschen Großstädten hingegen mehr als die Hälfte, teils sogar bis zu zwei Drittel.<sup>14</sup> Insgesamt liegt in Großstädten ab 100.000 Einwohnern der Anteil der Migrantenkinder im Durchschnitt bei fast 50 Prozent, in Orten mit weniger als 50.000 Einwohnern hingegen nur bei etwa einem Viertel.



Dass der Migrantenanteil unter Kindern im Vorschulalter am größten ist, hat zwei Ursachen: Migranten sind im Schnitt jünger als Deutschstämmige und damit häufiger im typischen Familiengründungsalter. Wo es mehr potenzielle Eltern gibt, werden in der Regel auch mehr Kinder geboren. Zudem werden Migrantinnen in der Regel früher Mutter<sup>15</sup>, bekommen mehr Kinder und bleiben seltener kinderlos als Frauen ohne Migrationshintergrund.<sup>16</sup> Zwar nähert sich ihr Geburtenverhalten schon in der zweiten Generation deutlich an das der deutschstämmigen Frauen an.<sup>17</sup> Doch allein im Jahr 2010 wanderten per Saldo knapp 130.000 Menschen neu nach Deutschland zu<sup>18</sup>, ein Überschuss, der in Zukunft eher größer denn kleiner werden dürfte. Viele Zuwanderer sind zwischen 18 und 35 Jahren alt – und damit im besten Familiengründungsalter. Damit bleibt die durchschnittliche Kinderzahl von Migranten vergleichsweise hoch.<sup>19</sup>

Eine Prognose des künftigen Migrantenanteils ist schwierig, weil sich das Merkmal „Migrationshintergrund“ nicht in jedem Fall auf die nachfolgende Generation überträgt. Beispielsweise haben in Deutschland als Deutsche Geborene einen Migrationshintergrund, wenn ihre Eltern selbst zugewandert sind; ihre Kinder sind jedoch Deutsche ohne Migrationshintergrund. Sie sind damit statistisch gesehen ganz normale Deutsche – ihre Sprach- und Integrationsprobleme müssen sich jedoch nicht zwangsläufig aufgelöst haben.

Wie bereits erwähnt ist auch bei vielen Kindern ohne Migrationshintergrund, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, ein erheblicher und tendenziell zunehmender Förderbedarf festzustellen. Das betrifft vor allem Kinder aus sozial schwachen Schichten, in denen Eltern häufig keinen oder nur

## Kinderreiche Migrantenfamilien

In gut 28 Prozent der Familien in Deutschland wurde mindestens ein Familienmitglied im Ausland geboren oder hat keine deutsche Staatsbürgerschaft. Diese Familien sind seltener Einkindfamilien, und in ihnen leben häufiger drei oder mehr Kinder als in deutschstämmigen Familien. Ihre durchschnittliche Kinderzahl liegt bei 1,96. Diese Zahl unterscheidet sich aber beträchtlich zwischen den Herkunftsgruppen – in türkischstämmigen Familien leben im Schnitt 2,27 Kinder, in polnischstämmigen nur 1,66. Zum Vergleich: In deutschstämmigen Familien liegt die durchschnittliche Kinderzahl bei 1,74. Dieser Wert ist höher als die gesamtdeutsche Fertilitätsrate von 1,4, weil bei letzterer auch die kinderlosen Frauen eingerechnet werden.

|                                   |                      |                                    |
|-----------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| 22                                | drei und mehr Kinder | 14                                 |
| 42                                | zwei Kinder          | 43                                 |
| 36                                | ein Kind             | 42                                 |
| mit Migrationshintergrund<br>28,4 | Familien             | ohne Migrationshintergrund<br>71,6 |

Anteil der Familien mit Migrationshintergrund an allen Familien mit minderjährigen Kindern und jeweils der Anteil der Familien mit einem, zwei sowie drei und mehr Kindern in Prozent (Datengrundlage: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus)<sup>15</sup>

einen Hauptschulabschluss besitzen. Vier Prozent der Eltern mit Kindern zwischen 6 und 16 Jahren hatten im Jahr 2008 gar keinen Schulabschluss, in den Ballungsräumen sogar 8,3 Prozent. Dieser Anteil hat seit Mitte der 1990er Jahre zugenommen, obwohl das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt gestiegen ist.<sup>20</sup> Es gibt also Anzeichen dafür, dass sich vor allem in den Ballungsräumen eine verfestigte „Unterschicht“ herausbildet und dass Menschen mit niedrigem Bildungsniveau und schlechter Perspektive auf dem Arbeitsmarkt im Schnitt mehr Kinder bekommen als diejenigen mit höherer Qualifikation.

Im Durchschnitt ist das Bildungsniveau von Migranten niedriger, sodass für viele Kinder beide Risikofaktoren für Sprachprobleme zusammentreffen.<sup>13</sup> In acht Prozent der Familien mit Migrationshintergrund hat kein Elternteil einen (anerkannten) Schulabschluss, aber nur in jeder hundertsten deutschstämmigen

Familie. Der Anteil der Familien, in denen mindestens ein Elternteil Abitur hat, liegt hingegen in beiden Gruppen bei rund 30 Prozent. Er variiert aber stark mit der Herkunftsgruppe und liegt bei Familien mit türkischem Hintergrund bei 13 Prozent, bei Familien mit Vorfahren in Südeuropa bei 24 Prozent und bei Familien mit asiatischen Wurzeln bei 37 Prozent. Dies ist vor allem eine Folge der Zuwanderungspolitik der vergangenen Jahrzehnte – aus der Türkei und Südeuropa wurden hauptsächlich gering qualifizierte Arbeitskräfte angeworben, Immigranten aus anderen Teilen der Welt waren und sind meist besser qualifiziert.<sup>15</sup>

## Mehr als eine Sprache sprechen

Ob ein Mensch mehr als eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau erwirbt, hängt nicht nur von Umfang und Qualität des Sprachangebots ab, das ihm zu Verfügung steht, sondern vor allem auch davon, wie alt er bei Beginn des Spracherwerbs ist.

Bei Kindern, die von Geburt an zweisprachig aufwachsen, spricht man von doppeltem Erstspracherwerb beziehungsweise von simultan bilingualem Erwerb. Diese Kinder erreichen bei angemessener sprachlicher Anregung fast immer in beiden Sprachen annähernd dieselbe Kompetenz wie einsprachige Sprecher. Sie können auch gleichzeitig drei oder vier Sprachen erwerben, allerdings muss jede der Sprachen dann ausreichend präsent sein. Ähnlich gut sind die Aussichten beim sukzessiv bilingualen Erwerb, also wenn Kinder mit der zusätzlichen Sprache später, jedoch vor dem vierten Lebensjahr, in regen Kontakt kommen. Ab dieser Altersgrenze werden grammatikalische Aspekte im Gehirn anders verarbeitet. Kinder tun sich danach schwerer, die korrekten Endungen an Verben, Nomen und Adjektiven zu lernen. Ab dem Alter von sieben Jahren lernen sie auch schwerer Wortstellungsmuster in den verschiedenen Satztypen. Spätestens mit der Pubertät, eventuell aber schon ab dem Alter von zehn Jahren, sind Kinder und Jugendliche gegenüber Erwachsenen von ihrer biologischen Ausstattung her nicht mehr im Lernvorteil.<sup>21</sup> Es ist dann für gewöhnlich auch nicht mehr von einer Zweitsprache, sondern von einer Fremdsprache die Rede.

Insgesamt sind Kinder und Jugendliche durch Kindergarten und Schule oft besser als Erwachsene in Umgebungen integriert, in denen Deutsch die gemeinsame Sprache ist. Dadurch bietet sich ihnen nicht nur mehr Kontakt mit dem Deutschen, sondern zugleich erhöht sich auch die Chance, dass sie sich der hiesigen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Das Gefühl oder der Wunsch, dazuzugehören, gilt als stärkster Antrieb für den Spracherwerb. Umgekehrt wirkt es sich positiv aus, wenn die Erstsprache und die ethnische Herkunft wertgeschätzt werden.<sup>22</sup> Kinder, die zweisprachig türkisch-deutsch aufwachsen, bekommen dafür aber oft weniger Anerkennung als Kinder, die neben Deutsch noch Englisch, Französisch oder Spanisch beherrschen. Mehrsprachigkeit ist aber in jedem Fall eine Zusatzkompetenz und damit letztlich auch eine Bereicherung für den einzelnen Sprecher – auch wenn zuweilen eingewandt wird, dass in Schule und Beruf nicht alle Sprachen gleichermaßen gewinnbringend seien.<sup>23</sup> Doch ohnehin ist die Diskussion, ob Mehrsprachigkeit ein Vor- oder Nachteil sei, in gewisser Weise ein deutsches Phänomen. Denn weltweit ist Mehrsprachigkeit die Regel und nicht die Ausnahme.<sup>21</sup>

## URSACHEN FÜR SPRACHDEFIZITE

Inwiefern Kinder von Migranten und sozial Benachteiligten auch in Zukunft eine Risikogruppe darstellen, hängt davon ab, unter welchen Bedingungen sie künftig aufwachsen werden. Wo kann und muss Sprachförderung folglich ansetzen? Oder anders gefragt: Wo liegen überhaupt die Ursachen dafür, wenn Kinder sich sprachlich nicht altersgemäß entwickeln?

### Zu wenig Anregung auf Deutsch

Wenn Eltern und sonstige enge Bezugspersonen nicht oder nur schlecht Deutsch sprechen, können sie ihren Kindern nicht ausreichend sprachliche Anregung auf Deutsch bieten. Diese Kinder lernen die Sprache ihrer Eltern als Erstsprache und Deutsch je nach Alter als Zweit- oder Fremdsprache.

Zwar bedeutet ein Migrationshintergrund nicht automatisch, dass ein Kind keinen Kontakt zur deutschen Sprache hat. Erhebungen zur Sprachpraxis in Familien oder Haushalten mit Migrationshintergrund zeigen aber, dass die Verwendung der deutschen Sprache dort nicht selbstverständlich ist. Je nach Grundgesamtheit und Erhebungsmethode kommen sie zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine Repräsentativbefragung, in der nur Migranten der fünf größten Nationalitätengruppen<sup>24</sup> ohne deutsche Staatsbürgerschaft befragt wurden, ergab, dass in 55 Prozent der Familien Deutsch gesprochen wird, nämlich in 18 Prozent nur Deutsch und in 37 Prozent zusätzlich eine andere Sprache. 45 Prozent sprechen zu Hause ausschließlich die Sprache des Herkunftslandes.<sup>25</sup> In einer anderen Erhebung wurden nicht nur Ausländer, sondern auch deutsche Staatsbürger mit Migrationshintergrund befragt. Hier gibt es erwartungsgemäß mehr Haushalte,

in denen Deutsch gesprochen wird: Den Ergebnissen zufolge wird in 62 Prozent der Migrantenfamilien mit minderjährigen Kindern überwiegend oder nur Deutsch gesprochen, in elf Prozent Deutsch und eine andere Sprache gleichermaßen. In 27 Prozent wird ausschließlich oder überwiegend eine andere Sprache verwendet.<sup>15</sup>

Von den für die Pisa-Studie 2009 befragten 15-Jährigen mit Migrationshintergrund geben aber nur 58 Prozent an, zu Hause Deutsch zu sprechen – das bedeutet, dass mehr als 40 Prozent von ihnen darauf angewiesen waren, außerhalb der Familie Deutsch zu lernen.<sup>5</sup> Die Anteile unterscheiden sich nach Herkunftsland – bei den türkischstämmigen Jugendlichen sprechen beispielsweise 41 Prozent in der Familie Deutsch, bei den polnischstämmigen 60 Prozent.

Der Grund dafür, dass in einigen Familien kein Deutsch gesprochen wird, dürften meist die zu geringen Deutschkenntnisse der Eltern (oder eines Elternteils) sein. Laut Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) konnten im Jahr 2009 eigenen Angaben zufolge weniger als zwei Drittel der türkischstämmigen Befragten gut oder sehr gut Deutsch sprechen. In anderen Herkunftsgruppen (Südeuropa, Osteuropa, Aussiedler, Ex-Jugoslawien) lagen die Anteile bei rund 80 Prozent, unter den Zuwanderern aus West- und Nordeuropa bei mehr als 90 Prozent.<sup>26</sup> Frühere Erhebungen des SOEPs zeigen, dass vor allem bei den Türkischstämmigen die Frauen wesentlich schlechter Deutsch sprechen als die Männer.<sup>25</sup> Andere Unter-

suchungen zeigen jedoch auch, dass die Deutschkenntnisse bei jüngeren Migranten im Schnitt besser sind als bei älteren. Längerfristig dürfte also der Anteil derjenigen, die schlecht oder bestenfalls mittelmäßig Deutsch sprechen, abnehmen – dazu tragen vermutlich auch die Sprachkurse für neu Zuwandernde bei.

Der Prozess wird allerdings dadurch verlangsamt, dass Menschen mit Migrationshintergrund überwiegend innerhalb ihrer eigenen Herkunftsgruppe heiraten. 2005 waren nur fünf Prozent der verheirateten türkischen Migranten mit einem oder einer Deutschstämmigen verheiratet. In anderen Migranten Gruppen (mit Ausnahme derjenigen aus den EU-25-Ländern) waren es zwischen 14 und 34 Prozent.<sup>13</sup> Aus sprachlicher Sicht besonders problematisch sind Ehen zwischen in Deutschland lebenden MigrantInnen und Personen derselben Herkunft, die erst nach der Heirat zuziehen. Solche Ehen sind bei Türkischstämmigen besonders häufig: In den Jahren 2000 bis 2004 wurden 37 Prozent der Ehen türkischstämmiger Männer und 23 Prozent der Ehen türkischstämmiger Frauen in Deutschland mit einem Partner oder einer Partnerin aus der Türkei geschlossen. Auch MigrantInnen aus dem ex-jugoslawischen Gebiet heiraten häufig PartnerInnen aus ihrem Herkunftsland (24 Prozent der Männer und 14 Prozent der Frauen).<sup>27</sup> In diesen Familien wird Deutsch selten die Hauptsprache sein. Entsprechend schlecht können es die Kinder innerhalb der Familie erlernen.

Es ist auch nicht empfehlenswert, dass Eltern mit ihrem Kind eine Sprache sprechen, die sie selbst nicht auf annähernd muttersprachlichem Niveau beherrschen. Versuchen sie es dennoch, besteht die Gefahr, dass das Kind weder die deutsche noch die Erstsprache der Eltern richtig erlernt. Aber nicht nur aus diesem Grund sollten Eltern mit ihren Kindern diejenige Sprache sprechen, die sie selbst am besten beherrschen. Sondern auch, weil

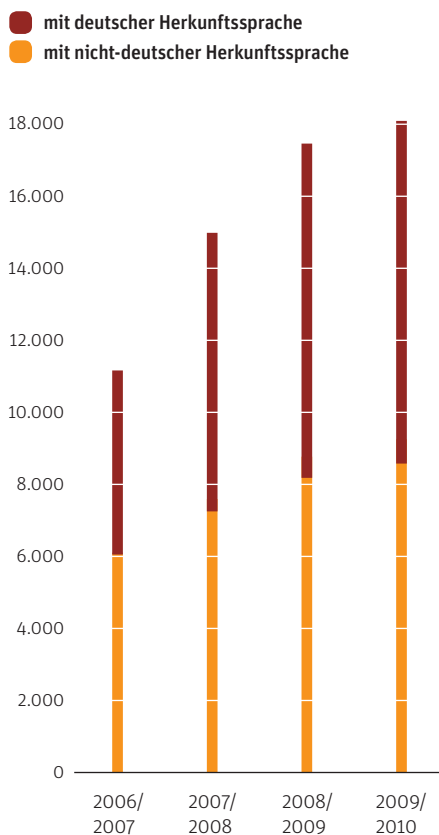
eine gemeinsame Sprache zur emotionalen Bindung beiträgt und grundlegend für die persönliche Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern ist. Wenn für diese Kommunikation eine Sprache verwendet wird, die die Eltern nicht gut sprechen, kann das negative Folgen für die Beziehung zwischen Eltern und Kind haben.<sup>21</sup> In diesem Fall ist es besser, das Kind erwirbt innerhalb der Familie die Herkunftssprache der Eltern, um eine solide sprachliche Basis für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu haben. Es sollte dann allerdings auch gewährleistet sein, dass das Kind frühzeitig und regelmäßig außerhalb der Familie mit dem Deutschen in Kontakt kommt.

### Zu wenig sprachliche Anregung insgesamt

Aber auch Kindern aus rein deutschsprachigen Elternhäusern kann es an sprachlicher Anregung mangeln. Kinder brauchen viel zwischenmenschliche Interaktion, um sich eine Sprache anzueignen.

Eltern mit niedriger Bildung respektive niedrigem sozioökonomischem Status lesen vergleichsweise selten mit ihren Kindern Bücher und erzählen ihnen selten Geschichten. Außerdem sprechen sie insgesamt weniger mit ihren Kindern und scheinen weniger an Gesprächen mit ihnen interessiert als Eltern mit hohem Bildungs- und sozioökonomischem Status. Sie kommunizieren dagegen häufiger mit ihren Kindern, um diese zurechtzuweisen oder ihnen etwas zu verbieten.<sup>29</sup> Gleichzeitig ist der Fernsehkonsum in der

sogenannten Unterschicht deutlich höher als in den anderen sozialen Schichten.<sup>30</sup> Sprachberieselung durch Rundfunk oder Fernsehen kann die wechselseitige Kommunikation aber nicht ersetzen.<sup>29</sup> Insgesamt ist das Sprachangebot an die Kinder im Alltag also geringer. In der Folge haben diese ein höheres Risiko, sich sprachlich nicht altersgemäß zu entwickeln. Bei einem Teil der Kinder mit Migrationshintergrund überlagern sich beide Risikofaktoren: Sie lernen innerhalb der Familie kein Deutsch, und sie erhalten zu Hause insgesamt zu wenig sprachliche Anregung.



**Kinder in Sprachförderung in Rheinland-Pfalz nach ihrer Herkunftssprache 2006/07 – 2009/10 (Datengrundlage: MBWJK, Rheinland-Pfalz)<sup>28</sup>**

Die Vorlese- und Erzählgewohnheiten unterscheiden sich bei Familien mit Migrationshintergrund je nach Herkunftsland, selbst bei gleichem Bildungsniveau der Eltern. So lesen Eltern mit osteuropäischem oder russischem Hintergrund ihren Kindern auch dann zu mehr als 80 Prozent einmal wöchentlich vor, wenn sie einen niedrigen Bildungsstand haben. Von den türkischstämmigen Eltern tun dies in allen Bildungsgruppen weniger als zwei Drittel, bei denjenigen mit niedriger Bildung weniger als die Hälfte. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Häufigkeit, mit der Geschichten erzählt werden.<sup>31</sup>

Es scheint also zunächst so, als seien die mangelnden Deutschkenntnisse die Folge von Versäumnissen innerhalb der Familie. Die Familien sind aber eingebettet in gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen. Darum lassen sich die Sprachdefizite nicht als rein individuelles Versagen der Eltern abtun, sondern sie müssen auch als ein Indiz für umfassendere gesellschaftliche Fehlentwicklungen angesehen werden.

### Mehr deutschsprachige Kinder in Sprachförderung

**Die Zahl der Kinder, die an Sprachfördermaßnahmen teilnehmen, ist stark angestiegen. Das dürfte vor allem mit zusätzlich bereitgestellten Plätzen in den Maßnahmen zusammenhängen. Auffällig ist aber, dass der Anteil der Kinder mit Familiensprache Deutsch in diesem Zeitraum deutlich größer geworden ist – sie stellen mittlerweile in Rheinland-Pfalz die Mehrheit der Geförderten.**

## DAS SPRACHBAD FEHLT

Ein besonderes Hemmnis für die Integration von Migranten und den Erwerb der deutschen Sprache ist die Tatsache, dass sie oft in Quartieren unter ihresgleichen leben. Teils tun sie dies freiwillig, teils werden sie von der Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt und etwa von Vermietern diskriminiert. Je weniger Kontakte sich im alltäglichen Wohnumfeld zu Deutschsprachigen ergeben, desto weniger Gelegenheiten gibt es, Deutsch im informellen Rahmen zu lernen. Und je mehr Geschäfte oder kulturelle Einrichtungen in der jeweiligen Herkunftssprache zur Verfügung stehen, desto geringer sind der Anreiz und die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen.<sup>32,33</sup> Gibt es in einem Wohnquartier hingegen nur einige wenige Fremdsprachige, so tauchen diese fast zwangsläufig in ein deutsches „Sprachbad“ ein – dadurch lernen vor allem Kinder die neue Sprache ganz selbstverständlich.

Eine gewisse räumliche Segregation zeigt sich schon darin, dass etwa 44 Prozent der Migranten in Großstädten leben, aber nur 28 Prozent der Menschen ohne Migrationshintergrund.<sup>33</sup> Innerhalb von Großstädten ist die Segregation am stärksten. In einigen Berliner Quartieren etwa hat deutlich mehr als die Hälfte der Bewohner einen Migrationshintergrund. Insbesondere Menschen mit türkischen und osteuropäischen Wurzeln leben häufig in Nachbarschaften, in denen viele Menschen aus ihrer eigenen Herkunftsgruppe wohnen. Bei Migranten aus dem südeuropäischen Raum findet sich dieses Muster in abgeschwächter Form, während Zuwanderer aus anderen westlichen Ländern kaum segregiert leben.<sup>34</sup> Die fehlende Durchmischung setzt sich über die Generationen fort. Es sind also nicht nur die selbst Zugewanderten, die eher in Nachbarschaften mit vielen Menschen ihrer eigenen Herkunftsgruppe leben, sondern auch ihre bereits in Deutschland geborenen Nachkommen.

Es handelt sich allerdings nicht um eine rein ethnische, sondern auch um eine soziale Segregation. Migranten haben im Schnitt ein geringeres Einkommen und einen niedrigeren Bildungsabschluss als Menschen ohne Migrationshintergrund. Erzielen Zuwanderer ein höheres Einkommen, leben sie meist in einer Gegend mit vergleichsweise wenigen anderen Migranten. Umgekehrt haben Deutschstämmige, die in Quartieren mit hohem Migrantenanteil wohnen, relativ häufig ein geringes Einkommen sowie eine geringe Bildung, und sie sind relativ häufig erwerbslos.<sup>32</sup>

Sozialräumliche Segregation bedeutet nicht zwangsläufig, dass Migranten keinen Bezug zu Deutschstämmigen (und -sprachigen) haben. Auffällig ist aber, dass die Türkischstämmigen einerseits am stärksten segregiert leben und andererseits auch am wenigsten freundschaftliche Kontakte zur angestammten Bevölkerung haben: Etwa ein Viertel von ihnen hatte in den vergangenen zwölf Monaten keinen Besuch von Deutschen in der eigenen Wohnung, 30 Prozent haben keine Deutschen in deren Wohnung besucht. Bei anderen Herkunftsgruppen liegen die entsprechenden Anteile meist unter zehn Prozent.<sup>26</sup> Die große Mehrheit aller Migranten hat also private Kontakte zu Menschen ohne Migrationshintergrund.

Es gibt keinen einfachen Zusammenhang zwischen der räumlichen Segregation und der sozialen Integration.<sup>33</sup> Weitgehende Einigkeit besteht in der wissenschaftlichen Forschung allerdings darüber, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungschancen haben, wenn sich Zuwanderer in Wohngebieten mit sozialen und wirtschaftlichen Problemen konzentrieren.<sup>16</sup>

## SPRACHDEFIZITE UND IHRE FOLGEN IM BILDUNGSSYSTEM

Dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten sowie mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Leistungen in der Schule zeigen und folglich im Bildungssystem weniger erfolgreich sind, haben die großen Schulleistungsstudien der vergangenen zehn Jahre (Pisa, Iglu, Timss)

sehr deutlich gezeigt. Von den Grundschulkindern, die im Rahmen der Iglu-Studie getestet wurden, erreichten mehr als 60 Prozent die beiden höchsten von fünf Kompetenzstufen im Lesen, wenn beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. Die Kinder von zwei im Ausland Geborenen erreichten hingegen nur zu 30 Prozent dieses Kompetenzniveau.<sup>25</sup> Die Ungleichheiten werden im Bildungsverlauf eher größer als kleiner, wenn die Schwächeren keine besondere Unterstützung bekommen.<sup>35</sup>

### Eine ganz eigene Art Deutsch: Bildungssprache

Selbst wenn Kinder das Deutsche so weit gemeistert haben, dass die alltägliche Kommunikation ihnen keine Schwierigkeiten bereitet, kann dies für schulische Erfolge zu wenig sein. Denn in der Schule kommt es auf sprachliche Fähigkeiten an, die sich deutlich von der Umgangssprache unterscheiden. Die sogenannte Bildungssprache zeichnet sich durch eine größere Nähe zur Schriftsprache aus, sie ist aber nicht aufs Schriftliche beschränkt.

Anders als in der Umgangssprache finden sich in der Bildungssprache häufig komplexe Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen wie Passivsätze oder komplexe Attribute (zum Beispiel „der sich daraus ergebende Schluss“). Auch der Wortschatz ist differenzierter und abstrakter. Statt „raufbringen“ würde in einem Schulbuch eher die Formulierung „nach oben transportieren“ stehen.<sup>36</sup> Zugleich können Ausdrücke, die aus der Umgangssprache bekannt sind, im Bildungskontext etwas anderes bedeuten. In Mathematikaufgaben etwa drückt „während“ keine Gleichzeitigkeit, sondern einen Gegensatz aus.<sup>22</sup>

Dies alles müssen Schüler im Laufe der Zeit lernen. Besonders schwer tun sich dabei Kinder und Jugendliche, die aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern stammen und/oder einen Migrationshintergrund haben. Letztere stehen während ihrer Schulzeit vor der doppelten Aufgabe, einerseits ihre Basiskompetenz im Deutschen weiterzuentwickeln und sich andererseits die Spezifika der Bildungssprache anzueignen. Schätzungen zufolge kann es vier bis acht Jahre dauern, bis sie dieses spezielle Register des Deutschen erworben haben.<sup>6</sup>

Dass die Bildungssprache manche Schüler vor besondere Herausforderungen stellt, wurde in letzter Zeit vor allem im Zusammenhang mit dem FörMig-Programm diskutiert. Dort lautet eine der zentralen Forderungen, dass sich Schulunterricht in allen Fächern auch als Sprachunterricht verstehen sollte. Konkret könnte dies so aussehen, dass auch im Biologie-Unterricht gezielt Wortschatzarbeit angeboten wird.<sup>36</sup>

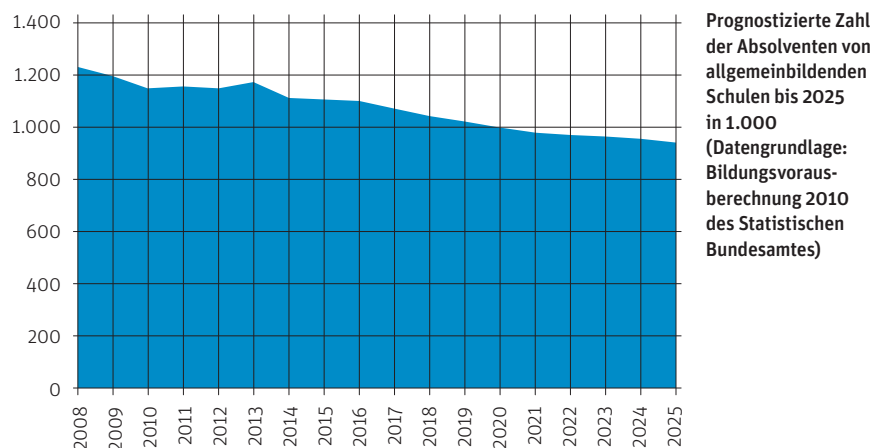


Die im Schnitt schlechteren Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund dürften zumindest zum Teil auf ihre mangelnden deutschen Sprachkenntnisse zurückzuführen sein. Wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund zu Hause Deutsch sprechen, sind ihre Kompetenzrückstände wesentlich geringer, als wenn ihre Familiensprache eine andere ist.<sup>5</sup> Dieser Rückstand zieht sich bis ins Erwachsenenalter: Erwachsene Migranten, die als Kinder zu Hause Deutsch gesprochen haben, weisen ähnliche Lese- und Rechenkompetenzen auf wie vergleichbare Deutschstämmige.<sup>37</sup>

Die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund sind ein zentraler Faktor für unterschiedliche Bildungsverläufe.<sup>5</sup> Jugendliche mit Migrationshintergrund schaffen es seltener aufs Gymnasium und verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss.<sup>20</sup> In der Folge bleiben sie als Erwachsene öfter ohne Berufsabschluss, sie verdienen weniger und sind häufiger arbeitslos als Deutschstämmige, auch wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind. Wer kein oder wenig Deutsch spricht, wird auch Schwierigkeiten haben, soziale Kontakte außerhalb der eigenen ethnischsprachlichen Gruppe zu knüpfen und Zugang zur Kultur der Mehrheitsgesellschaft zu finden. So erschweren die Sprachdefizite, wenn sie im Jugend- und Erwachsenenalter fortbestehen, die soziale und wirtschaftliche Integration. Dass ein Teil der Jugendlichen sein Potenzial aufgrund von Nachteilen bei seiner sprachlichen Entwicklung weniger gut entfalten kann, ist nicht nur ungerecht. Sondern es ist – aus ökonomischer Sicht – auch eine Verschwendung, die sich eine demografisch schrumpfende Gesellschaft nicht leisten kann.

## Sinkende Schülerzahlen

Bei einem knapper werdenden Arbeitskräfteangebot im kommenden Jahrzehnt droht ein flächendeckender Fachkräftemangel, wenn weiterhin das Potenzial eines erheblichen Anteils der Kinder und Jugendlichen nicht voll genutzt wird.<sup>2</sup> Denn die seit vielen Jahren ohnehin kleiner werdenden Schülerkohorten werden von 2014 an noch einmal deutlich reduzierte Abschlussjahrgänge liefern. Dann enden die letzten doppelten Jahrgänge wegen der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium. 2025 wird die Zahl der Schulabgänger um ein Viertel kleiner sein als 2008.



Auswertungen der ersten Pisa-Studie zeigen, dass Jugendliche mit türkischer (oder kurdischer) Herkunftssprache, die hierzulande häufig als besondere Problemgruppe genannt werden, in anderen Ländern erheblich bessere Lesekompetenzen erreichen.<sup>38</sup> Einigen OECD-Ländern wie etwa Kanada gelingt es insgesamt besser, Kindern und Jugendlichen anderer Herkunft(ssprachen) zu guten Kompetenzen und einem erfolgreichen Abschluss zu verhelfen. In Kanada sind die Einwanderer häufig gut gebildet, was den schulischen Erfolg ihrer Kinder begünstigt. Allerdings werden insbesondere in der Provinz Ontario, die als Musterbeispiel gilt, die nicht-einheimischen Kinder auch von der Kita bis zum High-School-Abschluss so lange individuell, teilweise auch durch Einzelunterricht, gefördert, bis ihre Sprachkenntnisse ausreichend gut sind.<sup>39</sup>

Auch in Deutschland wird nach Ansätzen gesucht, damit Sprachdefizite nicht zu umfassenderen Bildungsdefiziten werden. Noch mehr Gewicht liegt derzeit allerdings auf Maßnahmen, durch die Sprachdefizite von vornherein vermieden werden sollen. Das heißt, Kleinkinder sollen noch vor Schulbeginn die deutsche Sprache so gut wie möglich beherrschen. Angesetzt wird dabei an zwei Stellen: in der Familie und in der Kita.

## BESSERE SPRACHFÖRDERUNG IN DER FAMILIE

Eltern sind in den ersten Lebensjahren die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder, und sie legen auch den Grundstein für den Spracherwerb. Vor allem auf der emotionalen Ebene, die beim Spracherwerb eine große Rolle spielt, sind Eltern unersetzlich. Bei einsprachig deutschen Kindern, die in einem sprachlich anregenden Elternhaus aufwachsen, entsteht im besten Fall von vornherein kein Förderbedarf. Bei Kindern von Eltern mit geringen Deutschkenntnissen bleibt der Bedarf hingegen bestehen. Allerdings begünstigt ein gutes Sprachangebot in der Erstsprache den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, da Kinder dann bereits ein tieferes, wenn auch unbewusstes Verständnis von Kommunikation und Sprache haben.<sup>40</sup> Dadurch werden die Erfolgsaussichten der außerfamiliären Sprachförderung größer und der Aufwand geringer. Schon allein deshalb ist es sinnvoll, allen Eltern bewusst zu machen, wie wichtig sie als Sprachvorbilder und Gesprächspartner ihrer Kinder sind, und sie, wo nötig, bei dieser Aufgabe praktisch zu unterstützen.<sup>41</sup>

Förderprogramme wie Hippy, Stadtteilmütter oder Rucksack versuchen genau das: Sie begleiten Eltern teils ab der Geburt, auf jeden Fall aber während der ersten Lebensjahre ihres Kindes mit Informationsangeboten und persönlicher Beratung. Bei Hausbesuchen und Gruppentreffen sollen die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden. Es geht bei diesen Programmen also nicht allein um die sprachliche Entwicklung der Kinder, doch ist sie meist eins der Kernthemen. Noch stärker auf die Sprache fokussiert sind Programme, in denen die Eltern sprachförderliche Verhaltensweisen einüben. Sie lernen beispielsweise in Rollenspielen, wie sie mit ihren Kindern Bilderbücher so betrachten können, dass dabei Gespräche entstehen.

Die große Herausforderung der Elternprogramme besteht darin, von ihrer Zielgruppe wahr- und angenommen zu werden. Während gut gebildete Eltern teils von sich aus Angebote aufsuchen, um ihre Erziehungskompetenz zu stärken, sind gerade Eltern aus benachteiligten Schichten, die von einer Unterstützung besonders profitieren würden, oft schwierig zu erreichen. Gut gemeinte Angebote laufen mitunter Gefahr, als Zwangsmaßnahme statt als Hilfestellung verstanden zu werden, insbesondere wenn Familien bereits negative Erfahrungen mit Ämtern gemacht haben. Um den Eltern die Ängste und Vorbehalte zu nehmen, können sie durch MitarbeiterInnen kontaktiert und informiert werden, die einen ähnlichen biografischen Hintergrund haben wie sie selbst. Auf die gleiche Weise könnte bei Eltern dafür geworben werden, dass ihre Kinder frühzeitig eine Kita besuchen und so schon vor dem Schulbeginn umfassend gefördert werden.

## AUSSERFAMILIÄRE KOMPENSATION MIT HINDERNISSEN

Es liegt in der Verantwortung des staatlichen Bildungssystems, allen Kindern faire Chancen zu eröffnen und langfristige Benachteiligungen möglichst gering zu halten. Eine wichtige Rolle spielt dafür das frühkindliche Bildungssystem. Auf der außerfamiliären Betreuung und Bildung im Kleinkind- und Vorschulalter liegen denn auch große Hoffnungen und Erwartungen. Sie soll Benachteiligungen kompensieren und speziell das Deutschlernen noch vor der Einschulung für diejenigen ermöglichen, die eine andere Erstsprache sprechen. Für den Spracherwerb und die Verbesserung der Sprachkompetenzen sind drei Punkte von besonderer Bedeutung: (a) dass Kinder möglichst früh eine Kita besuchen und dort ausreichend Zeit verbringen, (b) dass sie dort im Alltag viel Anregung und viele Sprechgelegenheiten in der „Zielsprache“ (also Deutsch) haben, und nicht zuletzt, (c) dass das dort beschäftigte Personal gut qualifiziert ist. Unter all diesen Gesichtspunkten ist die Situation in deutschen Kitas – insbesondere für benachteiligte Kinder – bislang alles andere als ideal.

## Problem Nr. 1: Kinder verbringen zu wenig Zeit in der Kita

Nicht alle Kinder gehen überhaupt in eine Kita – je jünger, desto niedriger sind die Betreuungsquoten. Für den Spracherwerb ist die Zeit bis zum dritten oder vierten Lebensjahr besonders wichtig (siehe Seite 5). In diesem jungen Alter lernen Kinder, wenn sie die Gelegenheit dazu bekommen, relativ leicht eine zweite Sprache. In Deutschland werden insgesamt 23 Prozent der unter Dreijährigen in Kitas betreut.<sup>42</sup> Allerdings besuchen nur gut zehn Prozent der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund eine Kita – dabei haben gerade sie in der Regel einen größeren Bedarf an früher außerfamiliärer Deutschförderung. Bei einem Kind, das so jung ist, brauchen die Eltern aber besonders großes Vertrauen zum pädagogischen Personal. Sprachbarrieren erschweren es, ein solches Vertrauensverhältnis aufzubauen. Auch in der Gruppe der Drei- bis Fünfjährigen, in

der insgesamt die große Mehrheit außerhalb der Familie betreut wird, sind die Quoten unter den Kindern mit Migrationshintergrund in den meisten Bundesländern deutlich niedriger als unter einheimischen Kindern.

Die Betreuungsquote bei den Drei- bis Fünfjährigen hängt kaum vom sozioökonomischen Status der Eltern ab. Aber Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau und geringem Einkommen besuchen die Kita im Schnitt später.<sup>43,44</sup> So war zum Beispiel in Berlin jedes fünfte Kind erwerbsloser Eltern bei der Einschulungsuntersuchung 2009 nicht einmal zwei Jahre lang in der Kita gewesen. Bei Kindern erwerbstätiger Eltern war es hingegen nur jedes zwanzigste.<sup>9</sup>

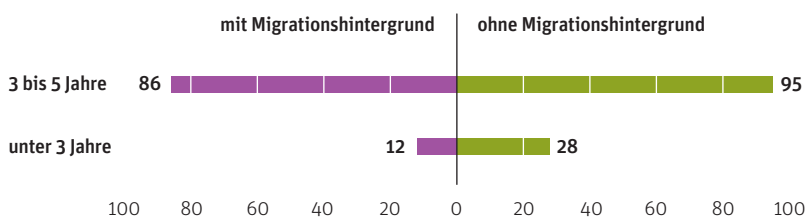
Für eine effektive sprachliche Förderung ist es nicht nur wichtig, dass die Kinder überhaupt in die Kita gehen, sondern auch dass sie dort ausreichend Zeit verbringen. Von den Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache besuchen 22 Prozent die Kita weniger als fünf Stunden täglich.<sup>45</sup>

## Problem Nr. 2: Die Kita-Gruppen sind nicht gut durchmischt

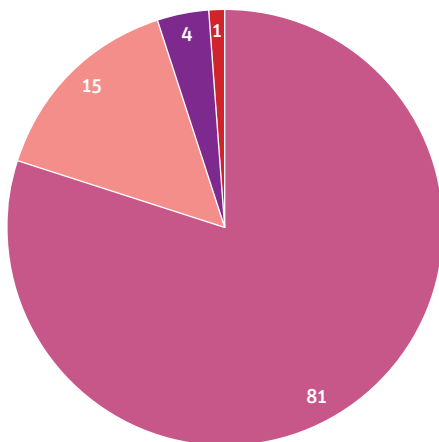
Auch wenn Kinder mit Migrationshintergrund und nichtdeutscher Erstsprache regelmäßig eine Kita besuchen, ist nicht garantiert, dass sie dort das Sprachbad erhalten, das für ein leichtes und schnelles Erlernen einer Zweitsprache so wichtig ist. Für ein Drittel der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache ergibt sich wenig Gelegenheit, im spielerischen Umgang mit Gleichaltrigen deutsche Sprachkompetenzen zu entwickeln, weil sie eine Kita besuchen, in der die Mehrheit aller Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch spricht. Dies ist hauptsächlich auf die Segregation des Wohnumfelds zurückzuführen. Allerdings ist die Segregation in den Kitas größer als im Wohnumfeld, weil Eltern die Kita für ihre Kinder selbst wählen können und diese Wahlfreiheit je nach ihrem ethnischen Hintergrund und Bildungsstand unterschiedlich nutzen. Eltern mit hohem Bildungsstand folgen seltener als andere den lokalen Gegebenheiten und suchen stattdessen für ihre Kinder Tageseinrichtungen in anderen Gegenden, wo die Bedingungen ihrer Ansicht nach günstiger sind. Eltern mit Migrationshintergrund nutzen hingegen häufiger die Kitas in der unmittelbaren Umgebung – oft auch, weil es ihnen an Wissen über andere Optionen fehlt.<sup>46</sup> Auf der anderen Seite können die Einrichtungsträger Aufnahmekriterien und hohe Elternbeiträge festlegen, sodass möglicherweise einige Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache keinen Zugang zu bestimmten Kitas haben.<sup>47</sup>

## Nicht alle Kinder nehmen an frühkindlicher Bildung teil

Bei der außerfamiliären Betreuung der Drei- bis Fünfjährigen ohne Migrationshintergrund ist in den meisten Bundesländern nahezu eine Vollversorgung erreicht – rund 95 Prozent von ihnen besuchen mittlerweile eine Kita. Kinder mit Migrationshintergrund werden seltener außerhalb der Familie betreut. Bei den unter Dreijährigen sind die Betreuungsquoten noch weitaus niedriger, obwohl das Betreuungsangebot in den vergangenen Jahren bereits ausgebaut wurde. Auch in diesem Alter besuchen Kinder ohne Migrationshintergrund weitaus häufiger eine Betreuungseinrichtung als ihre Altersgenossen mit Migrationshintergrund.



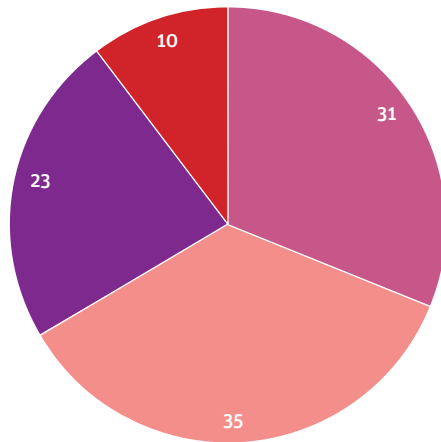
Betreuungsquoten von Kindern unter drei sowie zwischen drei und fünf Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen sowie in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2010 (Datengrundlage: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik)



Anteil der Kinder mit deutscher Familiensprache, in deren Kita

- unter 25 Prozent
- 25 bis unter 50 Prozent
- 50 bis unter 75 Prozent
- 75 Prozent und mehr

aller Kinder zu Hause kein Deutsch sprechen.



Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache, in deren Kita

- unter 25 Prozent
- 25 bis unter 50 Prozent
- 50 bis unter 75 Prozent
- 75 Prozent und mehr

aller Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch sprechen.

## Für viele bietet die Kita kein deutsches Sprachbad

Im bundesdeutschen Durchschnitt besucht etwa jedes dritte Kind, das in der Familie kein (oder wenig) Deutsch spricht, eine Kita, in der mehr als die Hälfte aller Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch spricht. Die Werte unterscheiden sich jedoch sehr stark zwischen den Bundesländern: In Berlin besuchen 57 Prozent der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache eine sprachlich derart stark segregierte Kita, und auch in Bremen und Hamburg liegt der Anteil bei mehr als 40 Prozent. In Schleswig-Holstein und dem Saarland sind es hingegen nur rund 15 Prozent. An ethnisch-sprachlicher Durchmischung mangelt es insbesondere in den Ballungsräumen und Großstädten. Unter solchen Umständen ist es für Kinder schwer, Deutsch als frühe Zweitsprache zu lernen.

Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Familiensprache nach dem Anteil der Kinder in ihrer Kita mit nichtdeutscher Familiensprache in Prozent, 2010 (Alte Bundesländer inkl. Berlin; Datengrundlage: Statistisches Bundesamt)

Besonders problematisch ist die mangelnde Durchmischung in der Kita, wenn die Kinder großteils die gleiche nichtdeutsche Sprache sprechen. Im schlechtesten Fall lernen die Kinder auch nach mehrjährigem Besuch einer solchen Kita nicht ausreichend Deutsch, weil es für sie im Alltag kaum Notwendigkeit gibt, sich auf Deutsch verständigen zu können. Kinder, die stark segregierte Tageseinrichtungen besucht haben, weisen bei der Einschulung erwartungsgemäß deutliche Rückstände in ihren Sprachkompetenzen auf.<sup>46</sup> Beispielsweise hatte 2009 in Berlin auch von den Kindern, die zwei Jahre oder länger eine Kita besucht hatten, mehr als ein Viertel sehr geringe oder fehlerhafte Sprachkenntnisse.<sup>12</sup>

## Problem Nr. 3: Es mangelt an (sprachlich qualifiziertem) Personal

Insbesondere in Kitas mit einem hohen Anteil an mehrsprachigen Kindern kommt den ErzieherInnen eine wichtige Rolle als Sprachvorbild zu. Sie sind praktisch die einzigen, die den Kindern ausreichend deutschsprachige Anregung geben und sie zum Deutschsprechen animieren können. Wichtig ist in einem solchen Umfeld nicht nur ein günstiger Personalschlüssel, sondern auch, dass die einzelnen ErzieherInnen gut auf die sprachlichen Herausforderungen vorbereitet sind.<sup>21</sup>

Bis vor kurzem hat der Bereich der Sprachentwicklung und -förderung in den Lehrplänen der pädagogischen Fachschulen nur wenig Raum eingenommen. Auch wenn sich dies allmählich ändert,<sup>48</sup> ist es mit einer Umgestaltung der Ausbildung allein nicht getan. Denn das bestehende Kita-Personal wird erst nach und nach mit dem sprachlich besser ausgebildeten Nachwuchs durchmischt. Aus

diesem Grund wird auch die zunehmende Akademisierung des Kita-Personals erst langfristig Wirkung zeigen. Um kurzfristig Verbesserungen zu erzielen, müssen auch die ErzieherInnen, die bereits seit längerem berufstätig sind, weitergebildet werden. Vielen von ihnen fehlt es an Wissen etwa über den kindlichen Spracherwerb und speziell über den Zweitspracherwerb. Zwar müssen sie keine Sprachwissenschaftler sein, um die Kinder in ihrer sprachlichen Bildung zu unterstützen; gewisse Kenntnisse sind aber notwendig. Dazu gehört ein Grundwissen über grammatikalische Kategorien, über den Entwicklungsverlauf des Spracherwerbs und über Fördermöglichkeiten, die auf die jeweilige Entwicklungsphase abgestimmt sind.

Derzeit investiert der Staat stark in die Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals und legt dabei auch großen Wert auf die sprachliche Bildung.<sup>49</sup> Allerdings werden die Bemühungen zum Teil durch den Fachkräftemangel im Kita-Bereich unterminiert. Dieser wird durch den aktuellen Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige noch verschärft. Da es vielerorts an Kita-Personal mangelt, werden mitunter auch GrundschullehrerInnen eingestellt, die nicht für die Arbeit mit Kleinkindern ausgebildet sind. Die Sprachförderung in Schule und Kita unterscheidet sich aber grundlegend: Die Schriftsprache spielt in der Grundschule eine große, im Elementarbereich hingegen so gut wie gar keine Rolle. Es fehlt in den Kitas vor allem auch an Personal, das selbst einen Migrationshintergrund hat und sich damit besonders gut in Kinder mit einem ebensolchen Hintergrund hineinversetzen und ihnen speziell in der Anfangszeit helfen kann, falls sie in der Kita zum ersten Mal mit Deutsch in Berührung kommen. Auch für Eltern, die nicht oder schlecht Deutsch sprechen, können solche ErzieherInnen im ganz wörtlichen Sinne Ansprechpartner sein. Außerdem wird den Kindern und Eltern Integration vorgelebt, wenn sich ErzieherInnen mit Migrationshintergrund im Team befinden.

## SPRACHFÖRDERUNG IN DER KITA – DOCH WIE?

Nach der ersten Pisa-Untersuchung im Jahr 2000 rückte die Sprachförderung im Elementar- und Vorschulbereich ins Zentrum der politischen Aufmerksamkeit. Wie genau diese aussehen sollte, war jedoch weitgehend ungeklärt, da es an etablierten Praxisansätzen und an Grundlagenforschung fehlte.

In Ermangelung einschlägiger Programme wurden Ansätze ausgedehnt, die eher schlecht zur Herausforderung passten. So wurde und wird für die allgemeine Sprachförderung beispielsweise das Würzburger Trainingsprogramm eingesetzt. Eigentlich geht es bei diesem Programm aber darum, das Lautbewusstsein von Kindern fördern, die in diesem speziellen Bereich Probleme haben, sodass sie besser auf den Schriftspracherwerb vorbereitet sind.<sup>50</sup> Zugleich begann die Suche nach neuen Sprachförderkonzepten. Nicht nur die Politik, auch Stiftungen und andere Initiativen aus der Zivilgesellschaft machten sich Sprachförderung als Thema zu eigen. Hinzu kamen Verlage und andere kommerzielle Anbieter, die versuchen, aus dem Bedarf Profit zu schlagen. In der Folge entstand ein Sammelsurium von Ansätzen, die in zwei Gruppen eingeteilt werden können.

Erstens lassen sich zahlreiche Weiterbildungsangebote und Materialsammlungen für das pädagogische Personal finden, die darauf abzielen, Kinder *im Gruppenalltag* der Kita sprachlich zu fördern.<sup>51</sup> Ein gängiges Schlagwort hierfür lautet „alltagsintegrierte Sprachförderung“. Ähnlich wie bei den Elternprogrammen geht es darum, den ErzieherInnen eine sprachförderliche Grundhaltung näherzubringen und sie mit Basiswissen zum Spracherwerb zu versorgen.

Zweitens gibt es verschiedene Konzepte, die eine Förderung der Kinder *in gesonderten Kleingruppen* vorsehen. Durchgeführt werden diese Sprachkurse entweder von externen

Sprachförderkräften oder vom normalen Kita-Personal, das entsprechend geschult wird. In vielen Bundesländern sind diese Kurse für jene Kinder mittlerweile verpflichtend, bei denen die Einschulungsuntersuchung oder der verbindliche Sprachtest ein bis zwei Jahre vor der Einschulung einen Förderbedarf ergibt. Die Sprachförderung nimmt jedoch in der Regel nicht speziell auf die festgestellten sprachlichen Defizite Bezug, da Sprachstandserhebung und -förderung meist nicht miteinander verzahnt sind.<sup>52</sup>

Die Fülle an Programmen verweist zum einen darauf, dass Kontroversen in der fachlichen Diskussion über kindliche Sprachförderung nicht beigelegt sind.<sup>21</sup> Zum anderen ist sie teilweise auf den politischen Aktionismus zurückzuführen, der auf die ersten Pisa-Ergebnisse gefolgt war: War die frühkindliche Sprachförderung jahrzehntelang ein vernachlässigter Bereich, so ging es für die einzelnen Bundesländer nun darum, sich mit Prestigeprojekten zu profilieren. Die Vielfalt an Programmen ist dabei nicht das eigentliche Problem – sondern, dass es nach wie vor an Wissen darüber fehlt, welche Programme die gewünschte Wirkung zeigen und was als Kern jeder Sprachförderung flächendeckend umgesetzt werden sollte.<sup>54</sup>

Vielfach wird zwar erhoben, ob ErzieherInnen und Eltern ein bestimmtes Programm für sinnvoll und hilfreich halten. Doch daraus lässt sich nicht schließen, ob ein Programm auch wirksam ist. Der Nachweis der Wirksamkeit ist erst erbracht, wenn die geförderten Kinder über einen Beobachtungszeitraum hinweg größere sprachliche Fortschritte machen als Kinder, die nicht im Rahmen des zu untersuchenden Programms gefördert werden.

Längsschnittstudien mit Kontrollgruppen sind jedoch aufwändig und teuer, und nicht immer werden die finanziellen Mittel dafür bereitgestellt. Zudem verträgt sich die wissenschaftlich notwendige Langfristigkeit oft nicht mit politisch vorgegebenen Zeitrahmen. Wenn Modellprogramme nur für wenige Jahre gefördert werden, reicht die Zeit nicht, um die Ansätze erst in Langzeitstudien zu evaluieren und anschließend gegebenenfalls

umzusetzen. Außerdem widerstrebt dieses Vorgehen dem Drang nach schnellen Erfolgen. So kommt es, dass Programme vielfach in die Breite getragen werden, ohne dass zuvor ihre Wirksamkeit unter Beweis gestellt worden wäre – was zu Recht immer wieder kritisiert wird.<sup>55</sup>

### Große Vielfalt, wenig Orientierungshilfe

In allen Bundesländern sollen Kinder in der Kita sprachlich gefördert werden. Doch nicht immer ist vorgegeben, wie die Sprachförderung konkret ausgestaltet werden soll. Dies kann zwar als wünschenswerte Freiheit gesehen werden, in Wirklichkeit dürfte diese aber angesichts der unüberblickbaren Menge an Förderkonzepten und -materialien eher in der Orientierungslosigkeit münden. So scheinen häufig nicht jene Ansätze zum Einsatz zu kommen, die sprachwissenschaftlich gut begründet sind, sondern eher das, was offensiv vermarktet wird oder was die ErzieherInnen anspricht, weil es bunt gestaltet oder wenig vorbereitungsintensiv ist.<sup>52</sup>

Das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“, das von 2005 bis 2008 am Deutschen Jugendinstitut angesiedelt war, hat mehr als 30 Konzepte und Maßnahmen gesichtet und in einer Datenbank zusammengetragen.<sup>53</sup> Eine solche Sammlung ist hilfreich, damit sich Einrichtungsträger sowie ErzieherInnen besser orientieren können. Sie müsste allerdings leichter auffindbar, umfassender und aktueller sein – ein schwieriges Unterfangen angesichts der Fülle an alten und ständig neu entstehenden Ansätzen.

Freiheit bei der Auswahl der Förderprogramme nach Lisker (2011)

- verbindliche Vorgaben
- teils verbindliche Vorgaben, teils unverbindliche Empfehlungen
- unverbindliche Empfehlungen
- keine Vorgaben und Empfehlungen

In Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen gibt es keine gesonderten Sprachfördermaßnahmen.



## SPRACHKURSE – ZU KURZ, ZU SPÄT, NICHT KINDGERECHT?

Bislang wurden nur drei der Programme, die auf gesonderte Sprachkurse setzen, mit Kontrollgruppen evaluiert: die sogenannten Vorlaufkurse in Hessen, das Programm „Handlung und Sprache“ in Brandenburg und das Programm „Sag mal was“ in Baden-Württemberg. Trotz des enormen finanziellen Aufwands, der für die Förderung betrieben wurde, sind die Ergebnisse in allen drei Fällen enttäuschend. Breit diskutiert wurden sie vor allem für „Sag mal was“, bei dem drei unterschiedliche Sprachförderkonzepte untersucht worden waren. In den Evaluationen stellten sich zwei Aspekte heraus:

Erstens erreichen sprachförderbedürftige Kinder auch mit dem Sprachkurs nicht das sprachliche Niveau von Kindern, die keinen Sprachförderbedarf hatten – was bedauerlich, aber plausibel ist. Schließlich nimmt der Spracherwerb unter normalen Umständen Jahre in Anspruch, während die Kurse auf sieben Monate im letzten Kita-Jahr beschränkt waren. Zweitens, und darin bestand die eigentliche Enttäuschung, zeigten sich keine Unterschiede zwischen Kindern, die gefördert wurden, und solchen, die keine Förderung erhielten. Beide Gruppen machten die gleichen Fortschritte. Damit war der Anspruch verfehlt, dass der Lernzuwachs in den Kursen zumindest den allgemeinen Entwicklungsfortschritt übersteigen sollte.<sup>56</sup>

Lässt sich daraus schließen, dass die Sprachkurse nutzlos waren?<sup>58</sup> Nicht unbedingt, denn Fachkreise haben im Hinblick auf die Evaluation durchaus kontrovers diskutiert, ob die verwendeten Sprachtests für die Zielgruppe angemessen waren, ob möglicherweise zu

viele Kinder mit echten Sprachentwicklungsstörungen das Ergebnis verzerrten und wieso nicht die Phänomene getestet wurden, die zuvor in den Kursen mit den Kindern geübt worden waren.<sup>58</sup>

Zudem wurde die empfohlene Förderzeit bei allen Kindern stark unterschritten – größtenteils um mehr als ein Viertel, in manchen Fällen sogar um mehr als die Hälfte. Mit neun bis zwölf Kindern fielen die Gruppen auch relativ groß aus.<sup>59</sup> Ausbleibende Erfolge können damit nicht allein der inhaltlichen Konzeption der Kurse angelastet werden, sondern belegen möglicherweise eher Umsetzungsschwierigkeiten in den einzelnen Kitas.

Zu diesem Schluss kommt auch die wissenschaftliche Begleitung. Dass es an der Umsetzung haperte, zeigt sich etwa beim Ablauf der einzelnen Förderstunden.<sup>60</sup> Drei Beispiele: Statt Satzstrukturen und grammatikalische Aspekte zu üben, betrieben viele BetreuerInnen vor allem losgelöste Wortschatzarbeit. Statt mit den Kindern zu kommunizieren, wandten sie relativ viel Zeit für organisatorische Sequenzen ohne Sprachfördercharakter auf. Und statt jedem einzelnen Kind die Gelegenheit zum Sprechen zu geben, redeten häufig vor allem die KursleiterInnen. Dies alles ist in der Konzeption der Kurse nicht vorgesehen. Insbesondere wenn die KursleiterInnen in der Sprachförderung wenig erfahren waren, wichen die Kurse stark von der Idealvorstellung ab. Dies zeigt, dass eine einmalige, in der Regel dreitägige Schulung nicht ausreichte, um die LeiterInnen auf ihre Aufgabe vorzubereiten.<sup>61</sup> Zusätzlich bedarf es auch der kontinuierlichen Supervision.

Die Evaluation gibt also einen Eindruck davon, wie es um die Wirklichkeit der Sprachförderung in den einzelnen Kitas bestellt ist – und wirft damit die Frage auf, inwiefern die festgestellte fehlende Wirksamkeit der Sprachförderung darauf zurückgeführt werden kann.<sup>6</sup>

## Spracherwerb braucht Zeit

Wenn Kleinkinder eine Sprache erwerben, müssen sie nicht nur Bedeutungen erschließen, sondern aus den gebotenen Sprachimpulsen auch die Regeln ableiten, die der Aussprache, der Wortbildung, dem Satzbau und den anderen Sprachkomponenten zugrunde liegen. Dabei verläuft der Spracherwerb nicht kontinuierlich, sondern ist von scheinbaren Rückschritten geprägt.<sup>22</sup> Beispielsweise produzieren Kinder unregelmäßige Verbformen wie „er isst“ zunächst korrekt, weil sie Gehörtes imitieren. In einem nächsten Schritt versuchen sie jedoch, Regeln abzuleiten und übergeneralisieren dabei. Aus der Erkenntnis, dass in der dritten Person Präsens die Endung -t an den Verbstamm angehängt wird, entsteht zwischenzeitlich die Form „er essst“. Erst in einem weiteren Schritt erkennt das Kind, dass es sich um eine unregelmäßige Form handelt, und kehrt zu „er isst“ zurück.

Wie komplex die Aufgabe des Spracherwerbs ist, wird schon anhand eines kleinen Ausschnitts aus dem deutschen Flexionssystem klar. Einerseits finden sich hier unterschiedliche Formen für ein und dieselbe Funktion. Mehrzahl etwa wird durch verschiedene Endungen zum Ausdruck gebracht (zum Beispiel Auto – Autos, Schaf – Schafe, Kind – Kinder). Andererseits wird ein und dieselbe Form für verschiedene Funktionen benutzt (etwa der Artikel „der“ für Nominativ maskulin („**der** Mann kommt.“), Dativ feminin („mit **der** Frau“), Genitiv feminin („das Haus **der** Frau“) und Genitiv plural („die Häuser **der** Mädchen“)). All diese Form-Funktions-Zuordnungen muss ein Kind im Laufe des Spracherwerbs entschlüsseln, was deshalb besonders schwierig ist, weil manche Unterschiede kaum hörbar sind – etwa zwischen „**dem** Mann“ und „**den** Mann“. Auch die Wortstellung hat im Deutschen besondere Tücken, zum Beispiel die sogenannte Satzklammer, die verlangt, dass ungebeugte Verbeile im Hauptsatz hinten und damit getrennt vom finiten Verbeil stehen (also „Ich **habe** ihn **gesehen**“ und nicht wie im Englischen „I have seen him“). Im Nebensatz hingegen steht der ganze Verbkomplex am Satzende („dass ich ihn **gesehen habe**“), weil hier die Wortstellung insgesamt eine andere ist.<sup>22</sup>

Hält man sich all dies vor Augen, ist es geradezu erstaunlich, wie mühelos sich Kinder die deutsche – aber auch jede andere – Sprache im Normalfall aneignen. Sie brauchen dafür lediglich Sprachvorbilder und Zeit. Beim Zeitbedarf unterscheiden sich ein- und mehrsprachige Kinder. So benötigen einsprachige Kinder ab der Geburt ungefähr zweieinhalb bis dreieinhalb Jahre, um das deutsche Wortstellungsmuster zu beherrschen, während Kinder, die erst mit zwei oder drei Jahren mit dem Deutschen in Kontakt kommen, nur 18 bis 24 Monate brauchen. Dies hängt damit zusammen, dass sie kognitiv bereits weiter entwickelt sind und nicht erst noch herausfinden müssen, was Sprache überhaupt ist. Dagegen brauchen sie für den Erwerb eines differenzierten Wortschatzes und der Feinheiten des deutschen Flexionssystems eher länger als einsprachige Kinder, denn hierfür sind große Mengen an Sprachbeispielen notwendig. An diese gelangen einsprachige Kinder früher und in größeren Mengen als sukzessiv mehrsprachige Kinder.<sup>21</sup>

Wie aber sieht der Ablauf einer guten Sprachförderstunde für Kinder bis zum Vorschulalter aus? Der Idee nach geht es darum, die Kinder in spielerischen Situationen zum Reden zu bringen und dabei ihren Wortschatz und ihr Repertoire an Satzkonstruktionen auszubauen. Zu diesem Zweck kann durchaus mit speziellem Material gearbeitet werden, etwa mit Kärtchen, auf denen die Bedeutung von Präpositionen und Verben bildlich dargestellt ist. Wichtiger als das Material ist jedoch, dass die Kinder aktiv beteiligt werden und dass sie – vor allem wenn sie noch sehr klein sind – die Sprachübung nicht als solche wahrnehmen. Denn Sprache und Sprechen sind bei Kindern kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck: Sie reden, weil sie Fragen haben, weil sie sich mitteilen wollen oder weil sie mit ihren Äußerungen Handlungen auslösen. Daher sollte der sprachliche Lerninhalt in authentische, alltagsnahe Situationen eingebettet sein. Soll mit Kindern beispielsweise geübt werden, wie der Imperativ verwendet wird, um eine Aufforderung zum Ausdruck zu bringen, gilt es, Situationen zu schaffen, in denen eine Aufforderung natürlich ist. Bei der KIKUS-Methode, einem Sprachförderprogramm, das sich besonders auf mehrsprachige Kinder konzentriert, wird das Spiel „Blind malen“ als geeigneter Übungskontext vorgeschlagen: Die Kinder dürfen per Zuruf – also etwa „Vera, bitte male die Haare“ – bestimmen, in welcher Reihenfolge ein ‚Maler‘ mit verbundenen Augen ein Gesicht zeichnen soll.<sup>62</sup> Den Kindern macht dieses Spiel wegen der unförmigen Zeichnungen, die dabei entstehen, großen Spaß, und sie registrieren vermutlich gar nicht, dass es sich um eine Wortschatz- und Grammatikübung handelt.

Letztlich soll in einem Sprachförderkurs „anspruchsvolle Kommunikation unter geschützten Umständen“<sup>63</sup> stattfinden. Die Ansprüche an die einzelnen KursleiterInnen sind dabei hoch: Sie müssen einerseits selbst ein gutes

Sprachvorbild sein, also klar und deutlich sprechen, Wörter und Satzkonstruktionen häufig wiederholen sowie Gestik, Mimik und Intonation einsetzen, um ihre Äußerungen zu verdeutlichen. Andererseits müssen sie sich zurücknehmen, damit die Kinder möglichst viel zu Wort kommen. Sie müssen wissen, wie sie die Kinder auch zu komplexeren Äußerungen motivieren, ihnen Hilfestellung geben und ihre Fehler sensibel verbessern können. Darüber hinaus müssen sie die Stunde so mit Inhalten und Handlungen füllen, dass die Kinder mit Spaß bei der Sache sind.<sup>60</sup> Vor diesem Hintergrund ist es kaum verwunderlich, dass wenig erfahrene KursleiterInnen beim Programm „Sag mal was“ überfordert waren, auch wenn sie die Aufgabe mit großem Engagement angingen.

Insgesamt sind die mangelnden Effekte bei der wissenschaftlichen Begleitung also erklärbar – und damit letztlich auch änderbar. Dass die „inszenierte“ Sprachförderung vor allem bei mehrsprachigen Kindern zu vergleichsweise großen Sprachzuwächsen führen kann, belegt eine Evaluation, die verschiedene Sprachförderformen miteinander vergleicht. Hier zeigte sich auch, dass die Sprachfortschritte besonders gering ausfallen, wenn Aktivitäten lediglich beiläufig sprachlich begleitet werden, die Sprache also sehr stark im Hintergrund steht.<sup>64</sup> Dieser Befund verdeutlicht, dass alltagsintegrierte Sprachförderung in der Gruppe – die häufig als Gegenkonzept zu Kursen (miss)verstanden wird – ganz bestimmten Regeln folgen muss.

## ALLTAGSINTEGRIERTE SPRACHFÖRDERUNG – EINE KLARSTELLUNG

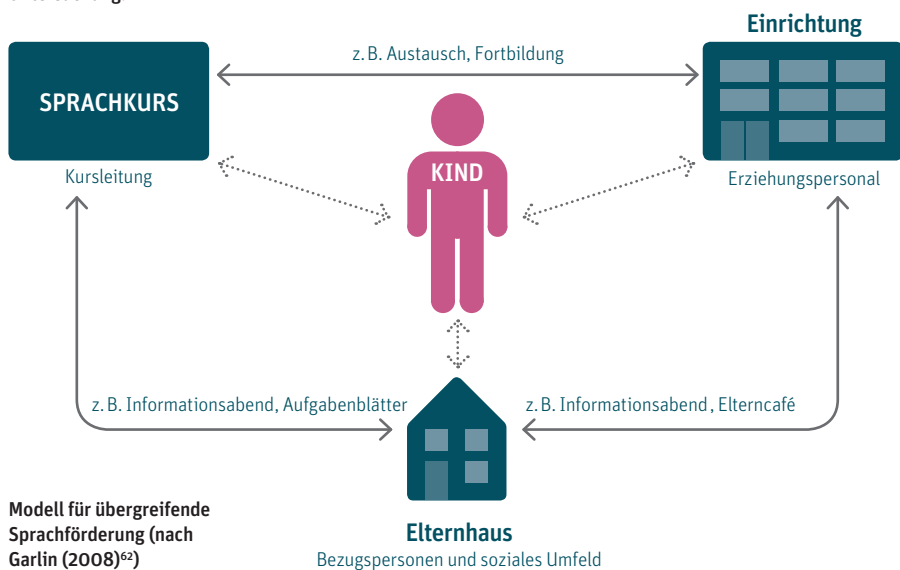
Die deutsche Kindergartenpädagogik hat die Förderung von Kindern in spezifischen Inhaltsbereichen über lange Zeit abgelehnt.<sup>65</sup> Die Forderung der Sprachwissenschaft und -didaktik, sich stärker um sprachstrukturelle und grammatikalische Aspekte zu kümmern, stieß in der Elementarpädagogik dementsprechend auf wenig Gegenliebe. Denn ihr geht es um kindliche kommunikative Fähigkeiten im Ganzen. Gelegentlich scheint die alltagsintegrierte Sprachförderung mit der ganzheitlichen Herangehensweise der Elementarpädagogik gleichgesetzt zu werden – doch dies greift zu kurz.

Während die ganzheitlich orientierte Elementarpädagogik dazu tendiert, Sprache zu fördern, ohne spezifisch darauf zu achten und ohne sich explizit mit Sprachförderstrategien zu beschäftigen, geht es bei der alltagsintegrierten Sprachförderung um eine sehr bewusste sprachförderliche Ausgestaltung von alltäglichen Situationen. Die ErzieherInnen müssen darin geschult sein, Kinder zu eigenen sprachlichen Äußerungen anzuregen, die Kommunikation in Gang zu halten sowie die kindlichen Äußerungen zu erweitern und gegebenenfalls zu korrigieren. Dabei kann etwa die Ankunft in der Kita, das gemeinsame Essen oder das Wickeln als Sprachanlass genutzt werden. Beim alltagsintegrierten Ansatz geht es also um eine spezifische Form der Sprachförderung, die ähnlich hohe Ansprüche an die ErzieherInnen stellt wie Sprachkurse. Bei deren Evaluation hatte sich ja gezeigt, dass den KursleiterInnen die Umsetzung nicht immer gelang. Insofern ist fraglich, in wie vielen Kindergärten derzeit tatsächlich eine alltagsintegrierte Sprachförderung im engeren Sinn stattfindet.



## Kurs, Kita und Elternhaus müssen zusammenarbeiten

Gesonderte Sprachkurse und die allgemeine Sprachförderung in der Einrichtung müssen aufeinander abgestimmt sein. Damit ein Kind sprachlich ideal gefördert werden kann, sollten auch die Eltern einbezogen werden, da sie einen großen Einfluss auf den Spracherwerb ihres Kindes haben. Die Grafik ist dem Leitfaden der KIKUS-Methode entnommen. Die Eltern werden bei diesem Ansatz vor allem als kompetente Sprecher ihrer jeweiligen Sprache eingebunden, wodurch die Erstsprache der Kinder Anerkennung erfährt. KIKUS gehört zu den ältesten Sprachförderprogrammen in Deutschland. Es ist 1998/99 entstanden – und damit noch vor der ersten Pisa-Untersuchung.



Modell für übergreifende Sprachförderung (nach Garlin (2008)<sup>62</sup>)

Alltagsintegrierte Sprachförderung und Sprachkurse stehen im Übrigen auch nicht in Konkurrenz miteinander, obwohl in der Praxis bisweilen eine Entweder-oder-Haltung vorzuherrschen scheint.<sup>64</sup> Die Sprachkurse können die Sprachförderung im Kita-Alltag nicht ersetzen<sup>66</sup> – wohl aber ergänzen. Im Kurs können beispielsweise bestimmte grammatikalische Phänomene in einer gelenkten Sprachübung vertieft werden, die bei der alltagsintegrierten Förderung zu kurz gekommen sind. Außerdem bietet die Arbeit in einer Kleingruppe die Möglichkeit, sich gezielt auf Kinder zu konzentrieren, die in der größeren Kita-Gruppe nur selten etwas sagen.

Sprachkurse sind Übungskurse für Kinder. Doch vielleicht sollten sie verstärkt auch als Übungsraum für ErzieherInnen verstanden

werden: In der kleinen Gruppe lassen sich Sprachförderstrategien, die in Aus- und Weiterbildung gelernt wurden, leichter ausprobieren und einüben als in der normalen Kita-Gruppe. Dasselbe dürfte für die Dokumentation von Sprachfortschritten und -defiziten gelten. Was ErzieherInnen bei der Kleingruppenarbeit an Erfahrung gewinnen, können sie auf ihre Arbeit im Kita-Alltag übertragen. Allerdings müssen die Sprachkurse dann auch von den ErzieherInnen selbst abgehalten werden, oder sie müssen dort zumindest aktiv mitwirken. So entsteht ein Multiplikatoreffekt: Die Sprachkurse kommen nicht nur den teilnehmenden Kindern zugute, sondern allen Kindern der Einrichtung. Bei den evaluierten Kursen war dies nicht immer der Fall, da sie teilweise im Alleingang von externen Sprachförderkräften durchgeführt wurden. Dies machte die Verzahnung von Sprachkurs und Kita-Alltag schwierig.<sup>60</sup>

## KERNELEMENTE DER SPRACHFÖRDERUNG

Der frühkindliche Spracherwerb ist im Allgemeinen zwar gut erforscht, in speziellen Bereichen bestehen aber immer noch erhebliche Lücken. Unter anderem gibt es so gut wie keine gesicherten Erkenntnisse darüber, wie Kleinkinder sich das Deutsche aneignen, wenn sie zu Hause eine andere Sprache sprechen. Da die verschiedenen Entwicklungsstadien beim sukzessiven Spracherwerb kaum erforscht sind, ist es auch schwierig, den Sprachentwicklungsstand der Kinder richtig einzuschätzen. Ihre Sprachleistung kann nicht mit den Normwerten der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder verglichen werden. Sie werden beim Schuleintritt zwar an diesen Kindern gemessen. Doch um festzustellen, ob gravierende Sprachentwicklungsstörungen vorliegen oder ob ihre Entwicklung im Vergleich zu der von anderen mehrsprachigen Kindern normal verläuft, braucht es andere Verfahren. Und die werden erst allmählich entwickelt. Dass in diesem Bereich bislang Standards fehlen, zeigt sich auch darin, dass in jedem Bundesland andere Methoden zur Sprachstandsmessung angewandt werden. Auch im Hinblick auf Sprachförderung gibt es nach wie vor viele ungeklärte Fragen, deren Beantwortung dadurch erschwert wird, dass politische Vorgaben die fachliche Diskussion zuweilen unterminieren. Dies wird etwa an dem Umstand deutlich, dass Evaluationsergebnisse mitunter nicht oder nur sehr zögerlich veröffentlicht werden, wenn sie nicht den Erwartungen entsprechen. Wissenschaftliche Begleitstudien sind jedoch wichtig, um Verbesserungspotenzial aufzuzeigen und effektive Ansatzpunkte zu identifizieren – selbst wenn Evaluationen neue Fragen aufwerfen.<sup>67</sup> Trotz offener Fragen haben sich inzwischen jedoch wichtige Ansatzpunkte für die frühkindliche Sprachförderung herauskristallisiert:

## **1** Möglichst viele Sprachanlässe schaffen und nutzen

Kleine Kinder erwerben Sprache im Leben. Wortschatz, Grammatik und sprachliche Handlungsmuster bilden sich heraus, während die Kinder untereinander und mit Erwachsenen interagieren. Daher sind losgelöste Grammatik- oder Wortschatzübungen, die mit einem verschulten Fremdsprachenlernen vergleichbar sind, bei Kleinkindern nicht zielführend.<sup>60</sup> Vielmehr müssen die Situationen, in denen die Sprachentwicklung gefördert werden soll, authentisch sein oder zumindest authentisch auf die Kinder wirken. Das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern gilt als Paradebeispiel für einen förderlichen Sprachanlass, bei dem eine längere Unterhaltung mit dem Kind möglich ist. Im Grunde kann aber jede Situation zur Kommunikation mit Kindern genutzt werden, also etwa auch gemeinsames Basteln oder sogar naturwissenschaftliches Experimentieren. Wenn sich ab dem Alter von etwa fünf Jahren allmählich das Sprachbewusstsein herausbildet, dürfte es Kindern zunehmend helfen, sie explizit auf Regeln hinzuweisen, ihnen also beispielsweise zu verdeutlichen, dass das Verb im Deutschen je nach Satzkonstruktion an verschiedenen Stellen stehen muss. Ab wann genau eine derart explizite Arbeit mit Sprache angebracht ist, ist allerdings noch nicht abschließend geklärt.<sup>6</sup>

## **2** Das Sprachbewusstsein der ErzieherInnen kontinuierlich schärfen

Wer selbst keine Freude an Sprache hat, wird Kinder schwerlich darin fördern können. Tatsächlich finden aber nicht alle ErzieherInnen von sich aus einen Zugang zu Sprache und Literatur.<sup>48</sup> Doch selbst die, die gerne lesen und sprachlich kreativ sind, profitieren von Aus- und Weiterbildungsangeboten, in denen sie einerseits Hintergrundwissen zur Sprachentwicklung vermittelt bekommen und andererseits Sprachförderstrategien trainieren können. Da der Spracherwerb nicht linear verläuft (siehe Seite 15), ist solches Wissen

notwendig, um Kinder richtig einschätzen und fördern zu können. Die Erfahrung zeigt jedoch auch, dass es auf die Qualität und Praxisnähe der Bildungsangebote ankommt und dass einmalige, selbst mehrtägige Veranstaltungen nicht ausreichen. Wünschenswert sind kontinuierliche Schulungen sowie Beratung und Supervision im Berufsalltag, damit die ErzieherInnen immer wieder Rückmeldung zu ihrer Spracharbeit bekommen. Die Bereitschaft der ErzieherInnen, über das eigene sprachliche Handeln nachzudenken – also etwa darüber, ob sie mit den Kindern tatsächlich in einen Dialog treten und mit ihnen in ganzen Sätzen sprechen – ist eine der wichtigsten Voraussetzung für eine bessere Sprachförderung.<sup>68</sup>

## **3** Intuitive Sprachlehrstrategien bei den ErzieherInnen (re)aktivieren

Für Kinder sind Erwachsene, mit denen sie kommunizieren und interagieren können, sehr wichtig. Normalerweise haben erwachsene Sprecher auch ein Gefühl dafür, wie sie Kleinkindern den Spracherwerb möglichst leicht machen können. Wenn sie mit ihnen sprechen, nehmen sie meist automatisch die Rolle eines Sprachvorbilds ein, sprechen also langsam, deutlich und in angemessener Komplexität, und motivieren Kinder, eigene Äußerungen zu produzieren. Doch gerade gegenüber Kindern mit Sprachdefiziten neigen Erwachsene dazu, sich sprachlich ungünstig zu verhalten. Unter anderem führen sie mit diesen Kindern seltener Dialoge und verfallen eher ins Monologisieren. ErzieherInnen kann aber bewusst gemacht werden, welches Verhalten sich hemmend beziehungsweise fördernd auswirkt. Und durch ein praxisnahes Training lässt sich ihr Verhalten nachweislich verbessern, wie die „Heidelberger Trainingsprogramme“ zeigen, die es für Eltern und ErzieherInnen gibt.<sup>69</sup>

## **4** Angemessene sprachliche Anregung bieten

Egal ob Flexionsendungen oder Nebensatzkonstruktionen: Kinder brauchen unzählige Beispiele, bevor sie am Ende selbst korrekte Formen produzieren. Sie sind dabei auch auf komplexe Äußerungen angewiesen, aus denen sie die sprachlichen Regeln und Feinheiten im Laufe der Zeit ableiten können. Dabei ist sprachliche Unterforderung wahrscheinlicher als Überforderung, denn zu große Komplexität können Kinder, wo nötig, ausblenden – zu große Einfachheit hingegen können sie nicht kompensieren.<sup>70</sup> Daher muss Sprachförderung mehr als Wortschatzarbeit sein. Es kann bei der Förderung jedoch sinnvoll sein, die verwendeten sprachlichen Formen in einzelnen Situationen bewusst zu reduzieren, damit die Kinder sich auf einen speziellen Aspekt konzentrieren können – sofern das Kita-Personal den Kindern ansonsten ein strukturell reichhaltiges Sprachangebot macht.

## **5** Aktivitäten in der Kleingruppe für die Sprachförderung nutzen

In kleinen Gruppen von sechs bis acht Kindern können ErzieherInnen leichter darauf achten, dass jedes einzelne Kind zu Wort kommt und dem Geschehen sprachlich folgen kann. Das einzelne Kind kann in der Kleingruppe auch gezielter unterstützt werden als im Gruppenalltag, wo es stärker um die Aufmerksamkeit des Kita-Personals konkurrieren muss. Diese Vorteile werden bei den Sprachkursen genutzt. Sprache muss aber nicht notwendigerweise zum alleinigen Inhalt gemacht werden, um die Kinder in der Kleingruppe sprachlich zu fördern. So hat es sich beispielsweise die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zur Aufgabe gemacht, naturwissenschaftliches Experimentieren in der Kleingruppe mit Sprachförderung zu verknüpfen und ErzieherInnen dahingehend zu schulen. Schon allein weil die Experimente mit den Kindern geplant und nachbesprochen werden, entstehen hier viele Sprachanlässe, die zur Förderung genutzt werden können.

## 6 Kinder individuell fördern

Der Spracherwerb folgt zwar grob immer demselben Muster, doch vom Tempo her verläuft er bei jedem Kind anders. Daher sollten Kinder individuell und entsprechend ihres Sprachentwicklungsstands gefördert werden. Die ErzieherInnen müssen dazu Fortschritte und Defizite regelmäßig dokumentieren. Hierfür steht ihnen jedoch bislang häufig zu wenig Arbeitszeit zur Verfügung.<sup>60</sup> Da sich Fortschritte nicht bei allen Kindern gleich schnell einstellen, sollten Programme, die einem genau festgelegten Förderplan folgen, besonders kritisch betrachtet werden. Besser erscheinen Ansätze, die es erlauben, die Sprachförderung flexibel zu gestalten.<sup>21</sup>

## 7 Erstsprache der Kinder einbeziehen

Bei mehrsprachigen Kindern sollte das pädagogische Personal die Erstsprache zumindest ansatzweise in die Förderung einbeziehen. Schließlich macht sie einen Teil der Identität und Individualität dieser Kinder aus. Außerdem bauen Eltern Vorbehalte ab, wenn sie sehen, dass die Erstsprache wertgeschätzt wird. Die ErzieherInnen müssen dafür nicht türkisch, bosnisch oder russisch sprechen. Sie können Kinder aber zumindest gelegentlich fragen, wie ein Gegenstand denn in ihrer Erstsprache heißt. Dadurch erfährt das Kind, dass seine Erstsprache etwas Willkommenes und Wertvolles ist. Das kann wichtig sein, um eine gute Beziehung zu ihm aufzubauen – eine der Grundvoraussetzungen, damit Sprachförderung überhaupt gelingen kann. Wird die Erstsprache hingegen ausgeschlossen, kann das die Motivation eines Kindes dämpfen, sich das Deutsche anzueignen. Anders als früher befürchtet, sind beim Einbezug der Erstsprache weder Sprachverwirrung noch Transferfehler, also die fälschliche Übernahme von strukturellen Gegebenheiten aus der Erstsprache, zu erwarten.<sup>21</sup>

## 8 Eltern in die Sprachförderung einbeziehen

Eltern unterstützen ihre Kinder im Allgemeinen gern beim Spracherwerb und nutzen Hilfestellungen, die ihnen angeboten werden.<sup>58</sup> Es gibt vielfältige Möglichkeiten, die Eltern ins Boot zu holen: von einzelnen Informationsabenden über regelmäßige Aufgabenblätter, welche die Kinder zu Hause mit den Eltern besprechen, bis zur Einrichtung von Eltern-Kind-Gruppen und Elterncafés. Wenn die Eltern einander bei der Elternarbeit kennenlernen, hat dies den positiven Nebeneffekt, dass Familien sich gegenseitig unterstützen können.<sup>71</sup> Da die emotionale Zuwendung für den Spracherwerb sehr wichtig ist, wirkt sich das Engagement der Eltern besonders positiv auf die Sprachkompetenz der Kinder aus.

## 9 Dem Spracherwerb Zeit geben

Wenn man bedenkt, wie lange der Spracherwerb dauert (siehe Seite 15), wird schnell klar, dass es mit einer mehrmonatigen Förderung im letzten Kita-Jahr nicht getan ist. Statt mehrerer Monate müssten viele Kinder – je nach ihren individuellen Defiziten – mehrere Jahre und damit auch über mehrere Bildungsstufen hinweg gefördert werden. Mittlerweile greifen vielerorts unterschiedliche Bildungsinstitutionen bei der Sprachförderung auch besser ineinander und erfüllen damit eine der zentralen Forderungen, die FörMig benannt hat. Bei der vorschulischen Sprachförderung etwa kooperieren Kita und Grundschule zunehmend miteinander. Einig sind sich Forschung und Praxis aber vor allem darin, dass die Sprachförderung so früh wie möglich beginnen sollte, damit Kinder noch keine der Altersgrenzen überschritten haben, die für den Spracherwerb prägend sind (siehe Seite 5). Viele Sprachförderprogramme sind für Kinder ab drei Jahren konzipiert. Doch es gibt mittlerweile, passend zum Ausbau der Tagesbetreuung für unter Dreijährige, auch Ansätze für noch jüngere Kinder. Das Programm „Sag mal was“ etwa hat seinen Schwerpunkt von Vorschulkindern auf unter Dreijährige verlagert.

# SPRACHFÖRDERUNG ALLEIN WIRD KEINE WUNDER VOLLBRINGEN

Die Pionierarbeit, die seit den ersten Pisa-Ergebnissen im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung geleistet wurde, ist beachtlich. Doch trotz aller Bemühungen und Fortschritte ist das erklärte Ziel, die sprachlichen Rückstände der Kinder möglichst vor dem Schuleintritt auszugleichen, noch lange nicht erreicht. Nach wie vor zeigt sich bei Evaluationen, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund nicht an den Sprachentwicklungsstand ihrer deutschsprachigen Altersgenossen herankommen.<sup>72</sup> Es wäre jedoch falsch, die Bemühungen entmutigt aufzugeben. Durchbrüche brauchen Zeit.

Allerdings scheinen die Erfolgserwartungen an die Sprachförderung insgesamt auch unrealistisch zu sein. Denn wie soll sie allein das Sprachbad ersetzen, das Kindern mit Migrationshintergrund heutzutage oftmals fehlt? Wie gut Sprachförderung ihre Wirkung entfalten kann, hängt von zahlreichen Rahmenbedingungen ab. Zum Beispiel: Wie gut erfüllen Eltern ihren Erziehungsauftrag, und wie sehr unterstützen sie ihre Kinder beim Spracherwerb? In welchem Alter werden die Kinder von der außerfamiliären Betreuung und damit von den Sprachfördermaßnahmen erreicht? Wie gut sind die Bedingungen in der Kita im Hinblick auf ethnisch-sprachliche Durchmischung und Betreuungsqualität? Und nicht zuletzt: Wie wird die Sprachförderung in der Schule fortgesetzt? Aus all dem leitet sich letztlich die Frage ab, was zu tun ist, damit die frühkindliche Sprachförderung in der Kita überhaupt Früchte tragen kann.

Zunächst ist verstärkt bei den Fähigkeiten der Eltern anzusetzen. Denn die frühen Erfahrungen, die Eltern ihren Kindern bieten, sind prägend für den gesamten Bildungsverlauf der Kinder. Betreuungs- und Förderangebote, die sich direkt an die Kinder richten, können darum lediglich kompensierend wirken. Die elterliche Erziehung und Fürsorge ersetzen können sie nicht. Dies gilt auch für den Spracherwerb.

Damit alle Kinder möglichst früh von der Sprachförderung in der Kita erreicht werden, wäre eine Kindergartenpflicht für alle Kinder ab dem dritten Lebensjahr hilfreich. Ein solch drastischer Eingriff in die elterliche Erziehungshoheit dürfte aber Widerstände bei den Eltern und in der Politik hervorrufen. Erfolgversprechender ist es deshalb, zunächst Hürden zu beseitigen, die Eltern möglicherweise davon abhalten, ihre Kinder früh in einer Kita betreuen zu lassen. In einigen Bundesländern ist bereits das letzte Kindergartenjahr kostenfrei. Warum nicht das erste Jahr für dreijährige Kinder oder die gesamte Kindergartenzeit? Natürlich wäre das teuer – aber gerade sehr frühe Investitionen in Bildung zahlen sich aus und bringen höhere Renditen als spätere Bildungsausgaben, etwa für ein gebührenfreies Studium. Arbeitslosigkeit und Transferzahlungen lassen sich am besten präventiv vermeiden, wenn für den Elementar- und Primarbereich die meisten Mittel und das beste Personal bereitgestellt werden.<sup>32</sup>

### Je früher die Investition, desto höher der Ertrag

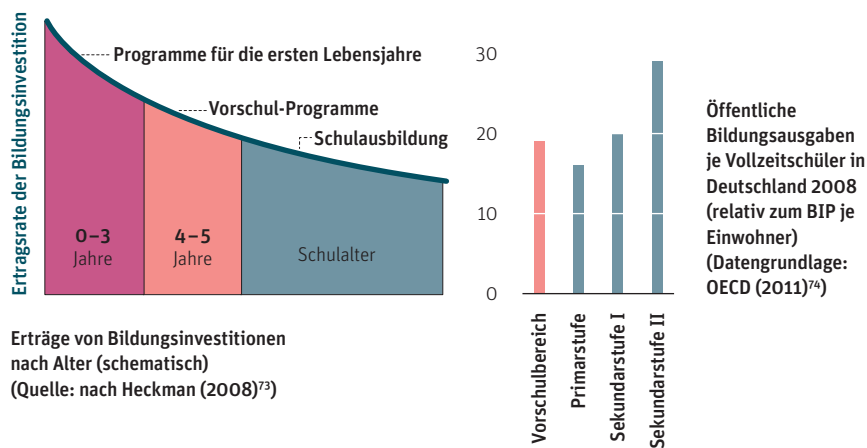
Bildungskapital hat wie andere Kapitalformen die Tendenz zur Akkumulation. Wer mit besseren Voraussetzungen beginnt, macht häufig auch größere Fortschritte. Daher lassen sich umso höhere Erträge erzielen, je früher in die Bildung von Kindern investiert wird. Vor diesem Hintergrund erscheint die Verteilung der deutschen Bildungsausgaben verkehrt: Je jünger die Kinder, desto weniger wird tendenziell für ihre Bildung ausgegeben.

Grundsätzlich sollten Kinderbetreuungsangebote für die Eltern so nützlich und zugänglich wie möglich sein. Für berufstätige Eltern liegt der Nutzen auf der Hand. Für arbeitslose oder nicht erwerbstätige Eltern gibt es zunächst keinen so klaren Anreiz. Dabei haben sie und ihre Kinder oft den größten Förderbedarf. Diese Eltern sollten möglichst niedrigschwellig darüber informiert werden, dass sich die außerfamiliäre Betreuung günstig auf die Entwicklung ihres Kindes auswirkt. Sie sollten außerdem die Möglichkeit erhalten, sich selbst einen genauen Eindruck vom Alltag in den Kitas zu verschaffen, um Vorbehalte abzubauen. Dies ist gerade bei Eltern mit anderen kulturellen Hintergründen wichtig.

Die Segregation in den Kitas und Stadtteilen zu überwinden, stellt sicher eine der größten Hürden dar. Die Festlegung von Verteilungsquoten für die Einrichtungen und die Zuweisung von Kindern zu bestimmten Kitas wäre sinnvoll. Ob dies in Deutschland politisch durchsetzbar ist, ist eine andere Frage. Somit muss die Segregation zumindest mittelfristig als gegeben hingenommen werden. Damit die Kinder in den Einrichtungen, in denen Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache die Mehrheit stellen, dennoch eine Chance zum Deutschlernen haben, brauchen diese Kitas zusätzliches Personal sowie das Engagement

der Zivilgesellschaft, beispielsweise in Form von Lesepaten oder Mentoren. Auch Vernetzungsprojekte könnten dazu beitragen, die Isolation zu überwinden: etwa Kooperationen mit Kitas aus anderen Stadtteilen oder zwischen Kitas und Seniorenheimen. Letztlich liegt in der zunehmenden sozialräumlichen Segregation, die sich in der mangelnden Durchmischung in den Kitas spiegelt, auch eine Herausforderung für die künftige Stadtplanung.

Da der Elementarbereich in Deutschland allmählich die Bedeutung erhält, die er in anderen Ländern längst schon hat, wurde in den vergangenen Jahren eine Qualitätsoffensive gestartet. So gibt es etwa die groß angelegte „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“, bekannt als „Wiff“.<sup>49</sup> Außerdem wird ein Teil des künftigen Kita-Personals mittlerweile an Universitäten ausgebildet, statt wie früher ausschließlich an Fachschulen. Erschwert wird das Erreichen von Qualitätsstandards aber durch die unübersichtliche Trägerlandschaft und den Fachkräftemangel. Wegen der nicht nur in finanzieller Hinsicht geringen Anerkennung, die dem Erzieherberuf entgegengebracht wird, ist es schwierig, die Besten zu finden und langfristig zu halten. Dies wird aber immer wichtiger, je schlechter die Kita-Gruppen im Hinblick auf Sprach-



kompetenz und soziale Schicht durchmischt sind. So wird sich der Erzieherberuf nicht nur im Hinblick auf Qualifizierungsanforderungen weiter wandeln müssen, sondern auch bei Ansehen und Vergütung. Insgesamt muss der Elementarbereich in Deutschland noch an Bedeutung gewinnen.

Auf die künftig noch stärkere ethnisch-sprachliche Durchmischung der jungen Bevölkerung müssen sich auch die Schulen einstellen. Im deutschen Bildungssystem sind Klassen mit Kindern verschiedener sprachlicher Kompetenz mittlerweile keine Ausnahme mehr, sondern der Normalfall. Und längst nicht alle Kinder können dem Unterrichtsgeschehen folgen. Daher müssen Kinder und Jugendliche auch in der Schule sprachlich gefördert werden – sowohl beim Deutschen im Allgemeinen als auch bei der Bildungssprache im Besonderen. Es braucht darüber hinaus Konzepte, um die Zeit zu überbrücken, bis die Schüler gut genug Deutsch sprechen – beispielsweise könnte den Schülern mit Migrationshintergrund übergangsweise Unterricht in ihrer Erstsprache angeboten werden. Sprachförderung muss also nicht nur früher im Leben der Kinder ansetzen, sondern auch länger anhalten. Andernfalls werden Sprachdefizite schnell zu umfassenderen Bildungsdefiziten und damit zu vertanen Lebenschancen – was für eine schrumpfende Gesellschaft mit Nachwuchsmangel fatal ist.

Vielleicht fiele es in Deutschland leichter, einen besseren Umgang mit Sprachdefiziten zu finden, wenn diese nicht, wie derzeit meist der Fall, als ein Zeichen des Scheiterns betrachtet würden – sondern als Zwischenergebnisse eines Spracherwerbsprozesses, der mit allen Mitteln unterstützt und gefördert werden sollte, bis er abgeschlossen ist. Dabei besteht die optimale Strategie darin, bereits bei kleinen Kindern anzusetzen – denn sie sind von Natur aus die besten Sprachlerner, die es gibt.

## QUELLEN UND ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Kröhnert, S./Klingholz, R./Sievers, F./Großer, T./Friemel, K. (2011): Die demografische Lage der Nation. Was freiwilliges Engagement für die Regionen leistet. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

<sup>2</sup> Für einen Überblick: Kiziak, T./Kreuter, V./Klingholz, R. (2011): Mehr Chancen für Schüler. Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

<sup>3</sup> Naumann, J./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

<sup>4</sup> Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): Statistik der allgemeinbildenden Schulen (GENESIS Online).

<sup>5</sup> Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

<sup>6</sup> Gogolin, I. (2011): Durchgängige Sprachbildung an bildungsbiografischen Übergängen. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.

<sup>7</sup> Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.

<sup>8</sup> Stadt Köln, Dezernat für Bildung, Jugend und Sport, Stabsstelle Bildungssekretariat, Projekt „Lernen vor Ort“ (Hg.) (2011): Kölner Bildungsmonitoring 1/2011. Sprachstandsfeststellung zwei Jahre vor der Einschulung – Ergebnisse 2009 und 2010 in Köln.

<sup>9</sup> Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin-Brandenburg (Hg.): Bildung in Berlin und Brandenburg 2010.

<sup>10</sup> Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Arbeit (2010): Interkultureller Integrationsbericht. München.

<sup>11</sup> Lisker, A. (2010): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.

<sup>12</sup> Senatsverwaltung für Gesundheit, Umwelt und Verbraucherschutz/Referat IA (2011): Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2009.

<sup>13</sup> Woellert, F./Kröhnert, S./Sippel, L./Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

<sup>14</sup> Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Wiesbaden.

<sup>15</sup> BMFSFJ (2011): Familien mit Migrationshintergrund. Berlin.

<sup>16</sup> Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.

<sup>17</sup> Milewski, N. (2010): Immigrant fertility in West Germany: Is there a socialization effect in transitions to second and third births? In: European Journal of Population 26/2010.

<sup>18</sup> Statistisches Bundesamt (2011): Leichter Rückgang der Bevölkerung in Deutschland im Jahr 2010. Pressemitteilung Nr.263 vom 12.07.2011.

<sup>19</sup> Statistisches Bundesamt: Wanderungen 2009. Fachserie 1 Reihe 1.2.

<sup>20</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: wbv.

<sup>21</sup> Rothweiler, M./Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.

<sup>22</sup> Ahrenholz, B. (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Friedrich-Ebert Stiftung (Hg.): WISO Diskurs. Sprache ist der Schlüssel zur Integration.

<sup>23</sup> Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI Forschungsbilanz 4. Berlin: WZB.

<sup>24</sup> Türkei, ehemaliges Jugoslawien, Italien, Griechenland, Polen.

<sup>25</sup> Haug, S. (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

<sup>26</sup> Noll, H.-H./Weick, S. (2011): Zuwanderer mit türkischem Migrationshintergrund schlechter integriert. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren 46.

<sup>27</sup> Schroedter, J.H. (2011): Transnationale Ehen als Bremsen sozialer Integration. Analysen zu Ehen von Migranten der ehemaligen Anwerbeländer in Westdeutschland. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren 46.

<sup>28</sup> Schönenberg, K. (2010): Sprachförderung in rheinland-pfälzischen Kindertagesstätten. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Sprache ist der Schlüssel zur Integration. WISO Diskurs November 2010.

<sup>29</sup> Weinert, S./Doil, H./Frevvert, S. (2008): Kompetenzmessungen im Vorschulalter: Eine Analyse vorliegender Verfahren. In: BMBF (Hg.): Bildungsforschung Band 24. Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bonn/Berlin.

- <sup>30</sup> Köcher, R. (2011): Allensbach-Umfrage für die F.A.Z.: Produzieren wir eine Schicht sozialer Verlierer? <http://www.faz.net/-022e6s> [22.12.2011]
- <sup>31</sup> Stiftung Lesen u.a. (2010): Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund. Repräsentative Befragung der größten Migrantengruppen in Deutschland.
- <sup>32</sup> Bolsinger, E. (2011): Wege zur Integration. Hamburg: editiononline.de.
- <sup>33</sup> Friedrich, L. (2008): Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. Working Paper 21 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
- <sup>34</sup> de Groot, O./Sager, L. (2010): Migranten in Deutschland: Soziale Unterschiede hemmen Integration. In: DIW Wochenbericht 49/2010.
- <sup>35</sup> Becker, B./Biedinger, N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, Heft 4.
- <sup>36</sup> Salem, T. (2010): Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“. In: Friedrich-Ebert Stiftung (Hg.): WISO Diskurs. Sprache ist der Schlüssel zur Integration.
- <sup>37</sup> Wölfel, O./Christoph, B./Kleinert, C./Heineck, G. (2011): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Gelernt ist gelernt? IAB-Kurzbericht 5/2011.
- <sup>38</sup> Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- <sup>39</sup> Bendel, P./Kreienbrink, A. (2008): Kanada und Deutschland. Migration und Integration im Vergleich. Migration, Flüchtlinge und Integration Schriftenreihe Band 15.
- <sup>40</sup> List, G. (2011): Wie Kinder Sprache erwerben. In: DJI-Impulse 96.
- <sup>41</sup> Friedrich, L./Siegert, M. (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Working Paper 24 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
- <sup>42</sup> Statistisches Bundesamt (2011): Kindertagesbetreuung regional 2010.
- <sup>43</sup> BMFSFJ (2010): Eltern wollen Chancen für ihre Kinder. Anhaltspunkte aus der aktuellen Forschung. Monitor Familienforschung Nr. 23.
- <sup>44</sup> Kreyenfeld, M. (2007): Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- <sup>45</sup> Statistisches Bundesamt (2010): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2010.
- <sup>46</sup> Fuchs-Rechlin, K./Pothmann, J./Wilk, A. (2011): Familien mit Migrationshintergrund als Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe. In: KomDat Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe Nr. 1&2/2011.
- <sup>47</sup> Hüskens, K. (2011): Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010. München: Deutsches Jugendinstitut.
- <sup>48</sup> Schwalb, R. (2011): Das Lernfeld „Sprache“ in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>49</sup> <http://www.weiterbildungsinitiative.de>
- <sup>50</sup> Küspert, P./Schneider, W. (2006): Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- <sup>51</sup> Beispiele für Materialsammlungen: „Arbeitshilfen zur Sprachförderung im Elementarbereich“ und „Spielerische Sprachförderung in Kitas“, herausgegeben vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein; „Sprachförderung in der Kindertagesstätte“, herausgegeben von der Stadt Leipzig. Beispiel für Weiterbildungsangebote: Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung.
- <sup>52</sup> Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.
- <sup>53</sup> Berg-Lupper, U. (2008) Querauswertung zum Thema Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=200> [22.12.2011]
- <sup>54</sup> Klieme, E./Stanat, P. (9.12.2010): Wirksame Konzepte zur Sprach- und Leseförderung gesucht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- <sup>55</sup> Zum Beispiel: Esser, H. (2011): Was ist praktischer als eine gute Theorie? Anmerkungen zur wissenschaftlichen Begründung und Evaluation von praktischen Maßnahmen (nicht nur) im Bereich der Modellversuche zur Sprachförderung. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>56</sup> Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D. (2011): Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>57</sup> Berth, F. (18.01.2009): „Deutschkurse ohne Nutzen“. Süddeutsche Zeitung.
- <sup>58</sup> Tracy, R. (2011): Was uns „Sag' mal was“ sagen kann: Impressionen einer Bildungsreise. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>59</sup> Roos, J./Polotzek, S./Schöler, H. (2010): Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abschlussbericht.
- <sup>60</sup> Knapp, W./Roos, J./Gasteiger-Klicpera, B./Kucharz, D./Schöler, H. (2011): Relevanz der Ergebnisse aus den Evaluationsstudien für die Praxis. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>61</sup> Knapp, W./Roos, J./Gasteiger-Klicpera, B./Kucharz, D./Schöler, H. (2011): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte: Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>62</sup> Garlin, E. (2008): Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden. Ismaning: Hueber.
- <sup>63</sup> Reich, H. H. (2011): Bedingungen des Gelingens. Eine Orientierungssuche nach der Evaluation. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>64</sup> Koch, K. (2011): Sprichst du schon Deutsch oder müssen wir dich noch fördern? – Sprachförderung als Herausforderung für den Elementarbereich. In: Soziale Passagen, Jg. 3; Heft 2, 235-251.
- <sup>65</sup> Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Roos, J./Schöler, H. (2011): Schlussfolgerungen und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>66</sup> Schweitzer, H. (2008): Wie Deutschlernen im Kindergarten? In: Sozial Extra 7/8 2008.
- <sup>67</sup> Roos, J./Gasteiger-Klicpera, B./Kucharz, D./Knapp, W./Schöler, H. (2011): Forschungsdesiderate. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>68</sup> Leu, H. R./Laiert, M./Best, P. (2011): Das Projekt „Dialoge mit Kindern führen“. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- <sup>69</sup> Buschmann, A./Jooss, B./Simon, S./Sachse, S. (2010): Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. In: Interdisziplinär Jg. 18, Aug 2.
- <sup>70</sup> Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A. (2011): Was wirkt wie? Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. Zweiter Zwischenbericht.
- <sup>71</sup> Feye, M. (2010): Das Integrationsprojekt KuL – Krabbeln und Lernen. In: Petersen, I. (Hg.): Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Oldenburg: BIS.
- <sup>72</sup> Sachse, S./Budde, N./Rinker, T./Groth, K. (2010): Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen. In: Interdisziplinär Jg. 18, Aug. 5.
- <sup>73</sup> Heckman, J. J. (2008): Early Childhood Education and Care. In: CESifo DICE Report 2/2008.
- <sup>74</sup> OECD (2011): Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing.

## Impressum

Herausgeber:

**Berlin-Institut** für Bevölkerung  
und Entwicklung  
Schillerstraße 59  
10627 Berlin  
Telefon (030) 22 32 48 45  
Telefax (030) 22 32 48 46  
E-Mail: [info@berlin-institut.org](mailto:info@berlin-institut.org)  
[www.berlin-institut.org](http://www.berlin-institut.org)

Discussion Paper Nr. 6  
Januar 2012

Autoren:

Tanja Kiziak, Vera Kreuter, Reiner Klingholz

Lektorat: Florian Sievers

Organisation: Christian Kutzner

Gestaltung:

Jörg Scholz, Köln ([www.traktorimnetz.de](http://www.traktorimnetz.de))

Das Berlin-Institut dankt der  
Siemens Stiftung  
für die Unterstützung beim  
Erstellen dieser Arbeit.

## Mit Ihrer Spende oder Zustiftung unterstützen Sie die unabhängige Arbeit des Berlin-Instituts

Das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung ist ein unabhängiger Thinktank, der sich mit Fragen globaler demografischer Veränderungen und der Entwicklungspolitik beschäftigt. Das Institut wurde 2000 als gemeinnützige Stiftung gegründet und hat die Aufgabe, das Bewusstsein für den demografischen Wandel zu schärfen, nachhaltige Entwicklung zu fördern, neue Ideen in die Politik einzubringen und Konzepte zur Lösung demografischer und entwicklungspolitischer Probleme zu erarbeiten.

Das Berlin-Institut erstellt Studien, Diskussions- und Hintergrundpapiere, bereitet wissenschaftliche Informationen für den politischen Entscheidungsprozess auf und betreibt ein Online-Handbuch zum Thema Bevölkerung.

Weitere Informationen, wie auch die Möglichkeit, den kostenlosen regelmäßigen Online-Newsletter „Demos“ zu abonnieren, finden Sie unter [www.berlin-institut.org](http://www.berlin-institut.org).

Das Berlin-Institut finanziert sich über Projektzuwendungen, Spenden und Forschungsaufträge. Das Institut ist als gemeinnützig anerkannt und erhält keinerlei öffentliche Grundförderung. Spenden und Zustiftungen an das Berlin-Institut sind steuerlich absetzbar.

Bankverbindung:  
Bankhaus Hallbaum  
BLZ 250 601 80  
Konto 20 28 64 07

Bei Überweisungen bitte unbedingt Name und Adresse angeben, damit eine Spendenquittung zugestellt werden kann.

Kontakt:

**Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung**  
Schillerstraße 59  
10627 Berlin  
Telefon 030 22324845  
Telefax 030 22324846  
E-Mail: [info@berlin-institut.org](mailto:info@berlin-institut.org)

### Berlin-Institut Discussion Papers:

#### 1 Kleine Erfolge (2009)

Auch wenn es in Deutschland 2008 weniger Nachwuchs gab: Die Menschen bekommen wieder mehr Kinder – vor allem im Osten der Republik

#### 2 Ungleiche Nachbarn (2009)

Die demografische Entwicklung in Deutschland und Frankreich verläuft gegensätzlich – mit enormen Langzeitfolgen

#### 3 Glaube, Macht und Kinder (2010)

Erobern religiöse Menschen mit vielen Nachkommen die Welt?

#### 4 Schwieriges Wachstum (2010)

Bevölkerungsdynamik – das vergessene Thema der Entwicklungspolitik

#### 5 Mehr Chancen für Schüler (2011)

Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen

**Berlin-Institut**

für Bevölkerung und Entwicklung  
Schillerstraße 59  
10627 Berlin

[www.berlin-institut.org](http://www.berlin-institut.org)

Das Berlin-Institut dankt der Siemens Stiftung für  
die Unterstützung beim Erstellen dieser Arbeit.

**SIEMENS** | Stiftung

