

Bilinguale Erziehung und Sprachförderung im Elementarbereich - ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie aus Köln

Hans-Joachim Roth/Lisa Britz

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die im Frühjahr 2005 vom Caritas-Verband Köln in Auftrag gegeben wurde. Die Untersuchung umfasste die Evaluation von drei Kindertagesstätten, die seit 2002 eine Neuausrichtung erfahren hatten: Zwei Einrichtungen arbeiteten seitdem mit einem bilingualen Zwei-Wege-Modell (spanisch-deutsch und italienisch-deutsch), die dritte Einrichtung führte ein Sprachförderkonzept ein.

1 Zur Anlage der Studie

Forschungsmethodisch wurde ein mehrdimensionales Design gewählt, das die Frage der Implementierung und des Ertrags der Modelle bzw. Konzeptionen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (Konzept-, Akzeptanz- und Qualitätsevaluation). Neben einer wissenschaftlichen Analyse des zurzeit verwendeten Konzepts wurden daher folgende Erhebungsschritte durchgeführt:

- Zunächst wurden alle Erzieherinnen und Leiterinnen ausführlich interviewt, um den Stand der Implementierung, die Akzeptanz und den konkreten Umgang mit den beiden Modellen nicht nur aus einer Außensicht zu gewinnen, sondern die subjektiven Sichtweisen der professionellen Akteure zu erfassen.
- Von den darüber gewonnenen Ergebnissen ausgehend wurde ein Elternfragebogen in den Sprachen Deutsch, Italienisch und Spanisch entworfen, mit dem ebenfalls die Akzeptanz der Modelle sowie die Einstellung der Eltern gegenüber der pädagogischen und sprachlichen Bildungsarbeit erhoben wurde.
- Ein externer Blick auf die sprachliche Bildungsarbeit in den Einrichtungen wurde im Kontext der allgemeinen Qualitätsstandards der Bildungsarbeit im Elementarbereich auf die Arbeit vor Ort gerichtet. Auf der Grundlage des Konzepts der Einrichtungen für die sprachliche Bildungsarbeit wurden zwei volle Tage in den Tagesstättengruppen beobachtet und protokolliert.
- Zur Feststellung der sprachlichen Entwicklung der Kinder wurde eine Sprachstandserhebung bei allen Kindern ein Jahr vor Schuleintritt in den Sprachen Deutsch, Spanisch und Italienisch mit dem standardisierten Verfahren HAVAS 5 durchgeführt.

Mit diesen vier Erhebungsschritten konnten die verschiedenen Perspektiven der handelnden Akteure sehr gut erfasst werden. Nicht nur die Bereitschaft der Erzieherinnen zu den ausführlichen Interviews, sondern auch die Beobach-

tungen in den einzelnen Tagesstättengruppen erbrachten z. T. tiefe Einblicke in die pädagogischen Praxen der Einrichtungen sowie die Interaktionen der Ak-



teure untereinander. Die auf diese Weise erhobenen Daten erwiesen sich als hochgradig aussagefähig für die Interpretation der mit den Kindern erhobenen Sprachproben sowie der Elternsicht. Der mehrperspektivische prismatische Blick ließ auf diese Weise eine z. T. erstaunlich klare Sicht auf den Stand der Implementation der Modelle zu.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse aus den Beobachtungen und der Sprachstandserhebung zusammenfassend vorgestellt.

2 Ausgewählte Ergebnisse der Evaluationsstudie

In den beiden Einrichtungen, die mit einem bilingualen Zwei-Wege-Modell (spanisch-deutsch und italienisch-deutsch) arbeiten, lässt beide Sprachen als Medium von Kommunikation, Bildung und Entwicklung hervortreten. Es ist nicht eben so, dass prinzipiell alles von der einen in die andere Sprache übersetzt wird; das tragende Prinzip der bilingualen Arbeit ist das Prinzip „ein Sprecher – eine Sprache“. Übersetzt wird nur in Situationen, in denen Kinder sichtlich nicht verstanden haben. Ansonsten ist jeweils eine der beiden Erzieherinnen für eine Sprache verantwortlich und spricht diese auch überwiegend im Umgang mit den Kindern – unabhängig davon, welche Sprache das jeweilige Kind wählt. Diesen ist die Sprachenwahl freigestellt, sie werden aber in vielfältiger Hinsicht ermuntert und unterstützt, die jeweilige Zielsprache – in diesem Fall die Sprache der jeweils angesprochenen Erzieherin – zu verwenden.

Die Lockerung des Prinzips wird aus Sicht der Evaluation nicht prinzipiell kritisiert. Wichtig ist, dass das systematisch und bewusst erfolgt und nicht sprunghaft („flipflopping“). Allerdings wäre es dann wichtig, dass eben auch die für das Deutsche zuständigen Erzieherinnen in solchen Situationen zum Italienischen oder Spanischen zumindest punktuell oder situativ übergangen: Damit erhöhten sie die Akzeptanz der Partnersprache gerade gegenüber den einsprachig deutschen Kindern und zeigen sich ihnen – falls ihre Kenntnisse in der jeweiligen Sprache nicht voll entfaltet sind – selbst als Lernende, sprich als sprachliche Modelle.

Die Kinder untereinander sprechen überwiegend Deutsch; die dominante Sprache ist die der Umgebung. Die zweisprachigen Kinder sind in der Regel sehr gut und problemlos in der Lage, ihr sprachliches Verhalten situationsadäquat und adressatenorientiert zu steuern; diese Kompetenz wurde nicht nur im Umgang mit den Erzieherinnen, sondern auch im Umgang der Kinder untereinander beobachtet. Die Kinder bedienen sich in manchen Situationen beider Sprachen und mischen sie dann nicht aus Versehen, sondern vollkommen bewusst. Diese Fähigkeit ist keine Naturgabe, sondern als Ergebnis und Erfolg des bilingualen Modells zu beurteilen.

Mit Sprachenwechsel und Sprachmischungen wird daher wie vom Modell vorgesehen offen umgegangen; den Kindern wird die Freiheit eingeräumt, die Kommunikationssprache frei zu wählen. Sie werden lediglich ermuntert und unterstützt, die jeweils schwächere Sprache ebenfalls zu erproben. Dazu ließ sich ein vorbildliches Modell bilingualer Spracharbeit beobachten:

1. Zuhören in der vom Kind gewählten Sprache,
2. Verstehen sichern unter Verwendung der vom Kind gewählten Sprache,
3. Überleiten des Kindes in die Sprachproduktion der jeweiligen Zielsprache,
4. Aufbauende Sprachunterstützung (im Sinne des „scaffolding“)
5. Markierung des Abschlusses der Kommunikationssituation durch Dank in der jeweiligen Zielsprache.

Der von den Erzieherinnen in der Sprachförderereinrichtung berichtete bewusster und reflexiver gewordene Umgang mit der deutschen Sprache ist im Alltag immer wieder beobachtet worden: viele Wiederholungen, langsames Sprechttempo, deutlichere Aussprache und Betonung sowie ein Sprechen in kurzen, strukturierten Sätzen. Weiterhin – und das kann als vorbildlich beurteilt werden – haben einige Kolleginnen untereinander konkrete Absprachen getroffen, welche Wörter gemeinsam verwendet werden sollen, wenn es Synonyme gibt. Auch ein stärkerer und bewusster Einsatz der Körpersprache zur Unterstützung der Spracharbeit konnte beobachtet werden. Weiterhin konnte in zwei Gruppen die Einbeziehung des Italienischen und des Türkischen als Stützspra-

chen beobachtet werden, was in einer der Gruppen schon so weit entwickelt war, dass es als Grundlage eines zu systematisierenden Konzeptes der sprachlichen Bildungsarbeit ausgebaut werden kann.

Auch in dieser Einrichtung wurden Sprachwechsel und Sprachmischungen beobachtet; die Erzieherinnen stehen dem offen – z.T. nach eigenen Angaben fasziniert – gegenüber; die im Konzept programmatisch formulierte Wertschätzung der Herkunftssprachen ist gut erkennbar; ihre didaktische Einbeziehung wäre zu systematisieren. Als besonders gelungene Methoden in der täglichen Spracharbeit sind in den Beobachtungen, über das oben Genannte hinaus, vor allem folgende Elemente ins Auge gefallen:

- die sprachliche Begleitung von Handlungsschritten,
- der Blickkontakt beim Sprechen,
- die Festigung durch Wiederholungen,
- das Vorlesen sowie Gespräche über das Gelesene.

Die Sprachstandserhebung wurde mit dem HAVAS 5 in den Sprachen Deutsch, Italienisch und Spanisch mit den fünfjährigen Vorschulkindern aller Einrichtungen durchgeführt. Im Rahmen dessen wurden Informationen zu folgenden sprachlichen Teilbereichen erhoben:

- die sprachliche Bewältigung der Aufgabe, eine Bildfolge zu beschreiben
- die sprachlichen Strategien im Umgang mit Ausdrucksnot
- das kommunikative Verhalten im Gespräch
- der Wortschatz
- die Grammatik
- die Verbindung von Äußerungen
- die Komplexität der Äußerungen

Für den Erwerb des Deutschen ließ sich feststellen, dass die Ergebnisse mit denen der Vergleichsgruppe aus Hamburg weitgehend identisch sind. Ebenfalls wie in der Stichprobe der Vergleichsgruppe fällt die Streuung der Leistungen bei den zweisprachigen Kindern deutlich größer aus als bei den einsprachig deutschen. Man kann aber nicht sagen, dass der Deutschwerb der zweisprachigen Kinder durchweg ‚schlechter‘ ist als der der einsprachigen Kinder. Zwar haben sie bessere Ergebnisse in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und in der Textkohäsion (Verbindung von Aussagen); in der Bewältigung der Aufgabe liegen sie aber gleich auf. Sie beschreiben und erzählen eben anders, z.B. zeigen sie mehr Aufmerksamkeit auf ihr Sprechen und korrigieren sich häufiger als die einsprachig deutschen Kinder. Weiterhin produzieren sie häufiger sog. Übergangsphänomene – regelgeleitete ‚Fehler‘ wie z.B. „fliegte“ statt „flog“ –, die die Verständigung nicht beeinträchtigen, sondern die Dynamik des Erwerbsprozesses erkennen lassen. Ein Musterbeispiel für ein grammatisch regelgeleitetes Codemixing lieferte Deo: „el pájaro esta flattando“ –

‚der Vogel flattert gerade‘. Er fügte die grammatische Endung des Spanischen an ein deutsches Verb (‚flattern‘).

In den Bereichen Grammatik und Verbindung von Äußerungen liegen die zweisprachigen Kinder (als Gesamtgruppe) jeweils eine Entwicklungsstufe hinter den einsprachig deutschen Kindern. Nun kann man zweisprachige Menschen nicht einfach an der Norm der Einsprachigen messen – schon gar nicht bei Fünfjährigen, von denen ein Teil nur über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügte, als er in die Kindertagesstätte aufgenommen wurde. Misst man sie mit der Vergleichsnorm zweisprachiger Kinder liegen sie durchaus in einem vergleichbaren altersgemäßen Bereich. Eine Gruppe von 14 Prozent der Kinder hat im Deutschen allerdings weit unterdurchschnittliche Werte erbracht; diese Gruppe bedarf einer intensiven Förderung, um bis zum Schuleintritt weiter aufzuholen.

Bedeutsam für die weitere Arbeit ist auch, dass die großen Differenzen in den Bereichen liegen, die der Förderung eher zugänglich sind: Die Entwicklung der Grammatik lässt sich durch Intervention von außen weniger beeinflussen, sondern ist stark von inneren Erwerbsprozessen abhängig. Das Gesprächsverhalten, die Bewältigung von Aufgaben, die Orientierung im Umgang mit Bildergeschichten und die Herstellung von Zusammenhängen hingegen sind leichter erreichbar und in eine gezielte Förderung einzubeziehen.

Im Erwerb des Deutschen erweist sich die Gruppe der bilingual gebildeten Kinder, die auch lebensweltlich mit den Modellsprachen aufwachsen, den anderen zweisprachigen überlegen. Die Aufgabenbewältigung gelingt deutlich besser und die Kinder sind aktiver im Gespräch. In der Grammatik ist der Unterschied geringer, aber immer noch erkennbar; dasselbe gilt für den Zusammenhang der Äußerungen. Der Wortschatz ist differenzierter. Außerdem ist auffällig, dass auch die Leistungsstreuung z. T. erheblich geringer ausfällt, d.h., das sprachliche Verhalten in dieser Gruppe ist wesentlich konsistenter als das der Gesamtgruppe. Es ist außerdem darauf hinzuweisen, dass diese Gruppe sich in den Ergebnissen nicht nur nicht signifikant von denen der einsprachig deutschen Kinder unterscheidet, sondern in einigen Bereichen sogar weiter entwickelt ist. Von daher kann für die bilinguale Gruppe ganz klar festgestellt werden, dass diese Kinder vom Modell sehr gut profitieren – das gilt für das Italienische und das Spanische, aber noch viel mehr für das Deutsche. Die Förderung beider Sprachen wirkt sich sichtlich auch auf den Kompetenzerwerb in der Zweitsprache Deutsch positiv aus.

3 Perspektiven für die zukünftige Spracharbeit

In Zukunft sollen mit dem Fokus auf die sprachliche Bildung in den Kindertagesstätten die Weichen auf die schulische Verwendung von Sprache(n) als Bildungssprache(n) gestellt werden. Das bedeutet, dass die Kinder stärker auf

eine Sprachverwendung hingeführt werden, die zunehmend abstrakt und kontextreduziert erfolgt. Dazu soll ein Mehrebenenmodell verwendet werden, das auch das Alter der Kinder berücksichtigt und von einer altersmäßig ansteigenden ‚Quote‘ gesteuerten Spracherwerbs ausgeht. Nach diesem Modell lassen sich sowohl der Ansatz an „natürlichen“ Situationen des Spracherwerbs in der Alltagskommunikation wie auch der Einsatz von strukturierten Lernsituationen z.B. in der vorschulischen Förderung beschreiben.

Neben der Berücksichtigung der Familiensprachen durch Wertschätzung und punktuelle Förderung sollte der Sprachvergleich einbezogen werden, da die Sprachen beim zweisprachigen Aufwachsen in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen und sich daher in der Entwicklung gegenseitig stützen können. Der Zweitspracherwerb ist stets ein Prozess, und es ist fraglich, ob er sich von seinem (möglichen) Ende her bestimmen lässt. Gerade wenn man unterschiedliche Erwerbsstadien in die Arbeit einbezieht, scheint es sinnvoll, vom jeweiligen Stadium im Übergang zu einem nächsten auszugehen – der Zone der näheren Entwicklung also (L. S. Wygotski) – und daran die Förderung anzuknüpfen. Außerdem erfolgt die Orientierung an der Spezifik der Zweisprachigkeit, die auch zusätzliche Kompetenzen beinhaltet: Sprachenwechsel („codeswitching“), Sprachmischungen („borrowing“, „codemixing“), Übersetzen, Transfer und Interferenzen sowie die unterschiedlichen Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache je nach sozialen und sprachlichen Bereichen („Domänen“) und auf verschiedenen Ebenen der Sprache und des Sprechens („Register“).

Literatur

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ulla/Roth, Hans-Joachim (2003) Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: BLK (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107)

Jampert, Karin/Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbauer, A. (2005) Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: verlag das netz

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004f.) HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Reich, Hans H./Roth; Hans-Joachim (2002) Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender

Kinder und Jugendlicher. U. Mitarb. v. Inci Dirim [u.a.]. Hamburg: Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung

Roth, Hans-Joachim (2002) Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen. In: Pfitzner, Thilo (Hg.) *Alphabetisierung und Sprachenlernen*. Stuttgart: Klett, S.121-145

Roth, Hans-Joachim (2003) Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 3, S. 378-402

Roth, Hans-Joachim (2003) Evaluationsergebnisse zu bilingualen Schulen in Deutschland. In: *Grundschule Sprachen*, Heft 11, S. 44f.

Roth, Hans-Joachim (2005) *Wissenschaftliche Begleitung der italienisch-deutschen Grundschule Zugweg*, Köln. Bericht zum ersten Schuljahr. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung

Roth, Hans-Joachim (2005) Bericht zur Evaluation der Kindertagesstätten des Caritas-Verbandes, Köln. U. Mitarb. v. Lisa Britz, Drorit Lengyel [u.a.]. Köln: Forschungsstelle für interkulturelle Studien

Wygotski, Lev S. (2002) *Denken und Sprechen*. Weinheim u. Basel. Beltz.