



Universität Zürich
Institut für Bildungsevaluation

Erfolgreicher Schulstart: Ein Modell zur Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten

Skizze für ein Forschungsprojekt des Instituts für Bildungsevaluation der
Universität Zürich in Zusammenarbeit mit der Primarschulgemeinde Dübendorf
und dem Schweizerischen Roten Kreuz Kanton Zürich

Urs Moser & Nicole Bayer, Institut für Bildungsevaluation

Susanne Hänni, Primarschulgemeinde Dübendorf

Eve Ehrensperger Sharan, Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich

Zürich, 9. Juli 2009

Inhalt

1	Zusammenfassung	3
2	Forschungsplan	4
2.1	Forschungsstand	4
2.1.1	Sprachentwicklung von Migrantenkindern	4
2.1.2	Bilingualer Spracherwerb	6
2.2	Stand der eigenen Forschung zum Thema	7
2.3	Forschungsfrage	8
2.4	Kernelemente einer Erfolg versprechenden Sprachförderung von Migrantenkindern	10
2.4.1	Intensive Sprachförderung in der Unterrichtssprache	10
2.4.2	Einbezug der Eltern	10
2.4.3	Sprachen lernen in natürlichen sozialen Kontexten	11
2.5	Detaillierter Forschungsplan	11
2.5.1	Projektziel	11
2.5.2	Modell der Sprachförderung	12
2.5.3	Hypothesen	14
2.5.4	Methodisches Vorgehen	15
2.5.5	Zeitplan	17
2.6	Zielpublikum	18
2.7	Umsetzungsplan	19
3	Literatur	20

1 Zusammenfassung

Die Sprachförderung von Migrantenkindern ist in der Schweiz ein Dauerbrenner der bildungspolitischen Diskussion. Regelmässig werden Studien publiziert, die auf die ungenügende sprachliche Vorbereitung von Migrantenkindern auf den Unterricht in der Primarschule hinweisen (z.B. Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008). Dies, obwohl in der Schweiz vielfältige Entwicklungen zur Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Kindern im Gange sind (Stamm, 2009) und wissenschaftlich unbestritten ist, dass sich Investitionen zur Förderung sozioökonomisch benachteiligter Migrantenkinder vor dem Schuleintritt besonders lohnen (Blossfeld, Bos, Lenzen, Müller-Böling, Oelkers, Prenzel & Wössmann, 2007). Trotzdem ist bis anhin völlig offen, in welche Massnahmen investiert werden soll und wie die institutionalisierte Sprachförderung vor dem Schuleintritt gestaltet werden muss, damit zweisprachig aufwachsende Migrantenkinder den sprachlichen Rückstand in der Unterrichtssprache Deutsch bis zum Eintritt in die Primarschule aufholen können.

Das geplante Projekt greift ein bildungspolitisches Problem auf, mit dem Ziel, Wissen über die schulische Integration von Migrantenkindern durch die Förderung der Sprachkompetenzen zu generieren, das für die bildungspolitische Planung der Vorschulstufe relevant sein wird. Dazu soll ein Modell der Sprachförderung im Kindergarten erprobt werden, das sich in seiner Intensität und Ausrichtung von bisherigen Massnahmen unterscheidet und auf der Bedeutung von Familie und sozialem Umfeld für die Sprachentwicklung beruht.

Das Modell umfasst drei Kernelemente: (1) Die Sprachförderung im Kindergarten in der Unterrichtssprache Deutsch, die zeitlich ausgebaut und didaktisch optimiert angeboten wird: Die Kinder werden an zwei Vormittagen während zwei Lektion gezielt in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. (2) Die Nutzung der Ressourcen ausserhalb der Schule, damit die Kinder von ihren Eltern zuhause mehr profitieren können: Dazu besuchen die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern an einem Nachmittag den Sprachunterricht in Deutsch. Ziel ist es, dass die Kinder gemeinsam mit den Eltern Deutsch lernen, die Eltern Strategien erfahren, wie sie die Kinder zuhause besser fördern können, und die Eltern einen Einblick in die Funktionsweise der Schule in der Schweiz erhalten. (3) Die Nutzung natürlicher sozialer Kontexte, die den Zweitspracherwerb erleichtern sollen: Dazu verbringen die Kinder einen Nachmittag bei einer Gastfamilie und beteiligen sich zudem regelmässig an Kursen zur Sport- und Bewegungsförderung.

Die Wirkung des Modells als Ganzes sowie einzelner Elemente werden mit einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie überprüft. Es werden zwei Experimentalgruppen mit je 50 Kindern in die Untersuchung einbezogen. Vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Ende der ersten Klasse der Primarschule werden die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen dieser Kinder insgesamt vier Mal erhoben. Als Kontrollgruppen dienen Kinder im gleichen Alter, von denen die Sprach- und Mathematikentwicklung in Forschungsprojekten mit gleichen Messinstrumenten bereits erhoben wurden.

Das Modell der Sprachförderung soll in der Gemeinde Dübendorf in den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 umgesetzt werden. Für die Organisation und Betreuung der Gastfamilien ist das Schweizerische Rote Kreuz Kanton Zürich zuständig. Die notwendigen Vorabklärungen mit der Schulgemeinde Dübendorf und dem Schweizerischen Roten Kreuz Kanton Zürich sind bereits getroffen worden. Die Datenerhebung wird Ende Schuljahr 2012/13 abgeschlossen. Der Schlussbericht liegt Ende 2013 vor, die Umsetzung erfolgt anfangs 2014.

2 Forschungsplan

2.1 Forschungsstand

2.1.1 Sprachentwicklung von Migrantenkindern

In unserer mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft treffen in der Schule Kinder mit verschiedensten sprachlichen und kulturellen Hintergründen aufeinander und werden in kulturell heterogenen Schulklassen unterrichtet. Für die Schule ist daher die Förderung und Integration zwei- oder mehrsprachiger Kinder zu einer wichtigen Aufgabe geworden. Vor allem die sprachliche Integration von Migrantenkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stellt für die Schule eine besondere Herausforderung dar, weil die Sprachkompetenzen dieser Kinder in der Zweitsprache Deutsch – im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern – beim Eintritt in den Kindergarten schlecht entwickelt sind (Apeltauer, 2008; Bayer & Moser, 2009; Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008).

Kinder aus Migrantenfamilien unterhalten sich zuhause meist in der Herkunftssprache der Eltern. Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch wird den Migrantenkindern bis zum Eintritt in den Kindergarten kaum ermöglicht, weil sich diese Bevölkerungsgruppen vor allem in Städten und Agglomerationen auf bestimmte Wohngebiete mit «geringer Integrationskraft» konzentrieren und somit der natürliche soziale Kontext für einen bilingualen Spracherwerb beziehungsweise für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch nicht vorhanden ist (Ceylan, 2006). Migrantenkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien fehlt zudem oft die Unterstützung in ihrer Schullaufbahn durch ihre Eltern. Diese ungünstige Konstellation trifft in der Schweiz für einen besonders grossen Anteil der Migrantenkinder zu, weil ihre Eltern einen vergleichsweise niedrigen bildungsbezogenen und sozioökonomischen Status aufweisen, was zum Teil die grossen Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erklärt (OECD, 2004, S. 195).

Migrantenkinder bringen beim Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule als Folge des bilingualen Spracherwerbs oder des Zweitspracherwerbs mindestens eine andere Sprache als Deutsch mit (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000, S. 503). Der bilinguale Spracherwerb führt bei Migrantenkindern allerdings häufig zu einer starken und einer schwachen Sprache, wobei beim Eintritt in den Kindergarten in der Regel die Herkunftssprache die starke Sprache ist (Kielhöfer & Jonekeit, 1995; Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008). Für den Schulerfolg hingegen ist die Beherrschung der Unterrichtssprache entscheidend. Im Hinblick auf eine erfolgreiche Schullaufbahn wird deshalb die Diskrepanz zwischen der individuell schwachen und der gesellschaftlich notwendigen starken Sprache zu einem grundlegenden Problem (Rösch, 2001, S. 23f.). Migrantenkinder scheitern daher in unserem Bildungssystem überdurchschnittlich häufig aufgrund von ungenügenden Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache (Jampert, 2002; Kronig, Haerberlin & Eckhart, 2000; Moser, 2002; Müller, 1997). Dies, obwohl das Angebot an und die Nutzung von Fördermassnahmen insbesondere in Kantonen mit einem hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren zugenommen hat (Kronig, 2000; Moser, Keller & Tresch, 2003; SKBF, 2006, S. 84ff.).

Das eigentliche Problem liegt also nicht darin, dass das Bildungssystem nicht auf den zunehmenden Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise auf deren Be-

dürfnisse und Probleme reagiert hätte. Bis heute ist es jedoch nicht gelungen, die angebotenen Stütz- und Fördermassnahmen – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – so zu gestalten, dass die Chancen von Migrantenkindern für eine erfolgreiche Schullaufbahn nicht bereits beim Schuleintritt massgeblich eingeschränkt sind (List, 2005; Moser & Bayer, 2008; Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008, Schröder-Lenzen & Merckens, 2006). Zwar wurden zahlreiche Ansätze der Förderung von Deutsch als Zweitsprache in die Praxis umgesetzt, der Forschungsstand zur Wirksamkeit dieser Ansätze ist jedoch mehr als unbefriedigend (Limbird & Stanat, 2006; Stamm, 2009). Betont wird insbesondere, dass die verfügbare und die aktive Lernzeit für die Unterrichtssprache in erheblichem Umfang vermehrt werden muss (Hopf, 2005; Esser, 2006, Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008).

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt die im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz durchgeführte Grundlagenstudie zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz (Stamm, 2009). Die Förderung benachteiligter Kinder und solcher mit besonderen Bedürfnissen wird als besonderer Schwachpunkt beurteilt und «muss grundlegend entwickelt werden» (ebd., S. 9). Die Angebote in der Praxis werden hingegen positiv beurteilt, sind doch «vielfältige Entwicklungen im Gange» (ebd., S. 9). Die frühkindliche Entwicklung muss in der Schweiz vor allem deshalb ein bildungs- und sozialpolitisches Anliegen werden, weil «Kinder aus unterprivilegierten, bildungsfernen Familien bereits beim Eintritt in den Kindergarten nicht die gleichen Chancen wie privilegiert und bildungsnah aufwachsende Kinder» haben (ebd., S. 10).

Die Frage, wie Kinder im Alter von vier bis acht Jahren am besten gefördert werden, beschäftigt Bildungsverantwortliche verschiedener Länder seit längerer Zeit. Der Grund dafür liegt vor allem in der Einsicht, dass der frühe Zugang zu Betreuung, Bildung und Erziehung Kindern aus Familien mit sozioökonomisch benachteiligendem Hintergrund sowie aus solchen mit Migrationshintergrund zu einem besseren Start ins Leben verhilft (vgl. OECD, 2006; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Elatchford & Taggart, 2004). Der Ausbau des vorschulischen Bildungssystems und eine zunehmende Dauer des Vorschulprogramms lassen den Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Schulleistungen der Kinder sinken (vgl. Blossfeld et al., 2007).

Dass sich Investitionen in frühkindliche Bildung lohnen, wurde sowohl mit aufwendigen Wirkungsanalysen zu verschiedenen grossflächig erprobten Interventionsprogrammen in den USA als auch mit bildungsökonomischen Studien zur Ertragsrate von Bildungsinvestitionen nachgewiesen.

Das High/Scope Perry Preschool-Projekt konnte beispielsweise eindruckliche Langzeiteffekte der vorschulischen Bildung nachweisen. Die Teilnahme am Projekt wirkte sich nicht nur auf die Schulleistungen positiv aus, sondern generell auf Bildungsabschlüsse und die gesellschaftliche Integration (Schweinhart et al., 2005). Andere Förderprogramme waren allerdings weniger erfolgreich, wie eine Metaanalyse des «Comprehensive School Reform Quality Center» des «American Institutes for Research» (CSRQ, 2006) zeigt. Lediglich zwei Programme «Success for All» (Slavin & Madden, 2006) und «Direct Instruction» (Engelmann, 2002) führten zu praktisch bedeutsamen Effekten. Bei sieben weiteren Programmen konnten zwar ebenfalls positive Effekte nachgewiesen werden, die in ihrer Stärke allerdings bescheiden ausfielen.

Die Ertragsrate von Bildungsinvestitionen wurde vom Nobelpreisträger James J. Heckman zusammen mit Dimitriy V. Masterov untersucht (2007). Die Ertragsrate stellt den über die Zeit hinweg kumulierten Nutzen einer Bildungsinvestition ihren anfänglichen Kosten gegenüber, betrachtet also den Nutzen abzüglich der Kosten. Die Ertragsraten im frühkindlichen Bereich sind für Kinder mit sozial benachteiligender Herkunft besonders hoch, wohingegen es im Erwachsenenbereich genau umgekehrt ist und die Ertragsraten für Individuen mit sozial benachteiligender Herkunft besonders tief sind, weshalb auch Ökonomen den Ausbau eines kostenlosen, aber auch verpflichtenden Förder- und Betreuungsangebots im Vorschulbereich fordern (Wössmann, 2007).

Der Forschungsstand führt zu einem relativ klaren Bild: Dass sich Investitionen in frühe Bildung insbesondere für sozioökonomisch benachteiligte (Migranten-)Kinder lohnen, ist aus wissenschaftlicher Perspektive unbestritten. Völlig offen ist hingegen, in welche Massnahmen investiert werden soll, damit zweisprachig aufwachsende Migrantenkinder den sprachlichen Rückstand in der Zweitsprache Deutsch bis zum Eintritt in die Schule aufholen.

2.1.2 Bilingualer Spracherwerb

Beim Zweitspracherwerb der Migrantenkinder wird zwischen doppeltem beziehungsweise bilinguaalem Spracherwerb und frühem Zweitspracherwerb unterschieden. Kinder, die beim Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule bereits mindestens eine andere Sprache neben Deutsch sprechen, werden als Kinder mit bilinguaalem Spracherwerb bezeichnet, auch wenn der Grad der Sprachbeherrschung in den Sprachen sehr variieren kann (Rösch, 2001, S. 23f.). Kinder, die unmittelbar aus dem Herkunftsland eingereist sind und ohne Deutschkenntnisse in die Schule aufgenommen werden – sogenannte Seiteneinsteiger – werden hingegen als Kinder mit frühem Zweitspracherwerb bezeichnet. Allerdings ist die Unterscheidung zwischen bilinguaalem Spracherwerb und Zweitspracherwerb als Kontinuum zu verstehen, wobei es in der Forschung unterschiedlich «strenge» Definitionen gibt. Die einen sprechen nur dann von Bilingualismus, wenn einem Kind beide Sprachen innerhalb der ersten Wochen nach Geburt angeboten werden, während andere von einem simultanen Spracherwerb sprechen, wenn die zweite Sprache bis zum dritten oder bis zum fünften Lebensjahr hinzukommt (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000, S. 503). Das letztgenannte Kriterium erfüllen auch Kinder aus monolingualen fremdsprachigen Familien, denn sie werden spätestens beim Eintritt in den Kindergarten – also mit vier bis fünf Jahren – regelmässig mit der deutschen Sprache konfrontiert. Wie gut die deutschen Sprachkenntnisse solcher Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits sind, hängt sehr stark von der sprachlichen Praxis ihres grösseren familiären und nachbarschaftlichen Umfeldes ab, in dem sie aufwachsen.

Der Stand des heutigen Wissens über den bilingualen Spracherwerb von Kindern kann anhand der von Tracy (2002) dargestellten sechs Punkte zusammengefasst werden: (1) Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert werden, sind nicht überfordert, (2) Kinder können die Sprachen früh trennen und «wissen» bei Wortkombinationen, dass sie es mit verschiedenen Sprachen zu tun haben, (3) der Erwerbsverlauf folgt in beiden Sprachen im Wesentlichen den Meilensteinen der entsprechenden monolingualen Entwicklung, (4) dennoch können sich die beiden Systeme asynchron entwickeln, (5) manche Kinder durchlaufen eine mehr oder weniger intensive Phase des Mischens und (6) bereits im Alter von zwei bis drei Jahren sind bilinguale Kinder in der Lage, ihre Sprachwahl kontextangemessen zu kontrollieren. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass Zweisprachigkeit an sich weder positive noch negative Folgen hat (McLaughlin, 1978) und dass die Auswir-

kungen des Bilingualismus sowohl von linguistischen als auch von sozialen und psychologischen Faktoren beeinflusst werden.

2.2 Stand der eigenen Forschung zum Thema

Im Jahr 2003 wurde im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich mit der Durchführung einer Längsschnittstudie begonnen, mit der die Schullaufbahn und die Kompetenzentwicklung einer Kohorte von Schülerinnen und Schülern vom Eintritt in die erste Klasse bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit verfolgt wird (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005; Moser & Hollenweger, 2008). Bereits die erste Erhebung beim Eintritt in die erste Klasse der Primarschule machte deutlich, wie unterschiedlich die Voraussetzungen der Kinder für eine erfolgreiche Schullaufbahn sind. Ein grosser Teil der Kinder hat beim Eintritt in die Primarschule im Lesen und in der Mathematik die Ziele der ersten Klasse bereits erreicht. Im Gegensatz dazu verfügt ein ebenfalls grosser Anteil der Kinder über nahezu keine Kompetenzen im Lesen und in der Mathematik. Kinder mit Migrationshintergrund beziehungsweise aus sozioökonomisch benachteiligten Familien verfügen beim Eintritt in die Schule insbesondere über einen schlecht entwickelten Wortschatz in der Unterrichtssprache (Moser, 2005, S. 178).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Orientierung am Alter der Kinder als Entscheidungskriterium für den Übertritt vom Kindergarten in die erste Klasse der Primarschule in keiner Weise zu homogenen Lerngruppen führen kann. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen werden in der Schweiz seit Sommer 2004 zwei neue Modelle von Schuleingangsstufen erprobt. Anstelle des zweijährigen Kindergartens besuchen Kinder in Schulversuchsklassen eine dreijährige Grundstufe oder eine vierjährige Basisstufe. Bei der Grund- und Basisstufe werden der Kindergarten und die erste beziehungsweise die erste und zweite Klasse der Primarschule zusammengefasst. Die Kinder werden individuell gefördert und gemäss ihres Entwicklungsstandes in die Kulturtechniken eingeführt. Unterrichtet wird in altersdurchmischten Klassen mit dem Ziel, den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, wenn Entscheidungen über die Gestaltung des Lernprozesses und den Übertritt in die Primarschule gefällt werden. Dementsprechend soll auch die Verweildauer in der neuen Schuleingangsstufe flexibel gehandhabt werden (vgl. EDK 2006, S. 19).

Die neuen Modelle der Eingangsstufe werden zwar als erfolgreich bezeichnet, weil sie sich an einem ganzheitlichen Bildungsbegriff orientieren (Stamm, 2009, S. 13). Unsere Längsschnittstudie mit insgesamt fünf Messzeitpunkten vom Eintritt in die Schuleingangsstufe bis zum Ende der dritten Klasse der Primarschule zeigt jedoch auch, dass der Anfangsrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund trotz individueller Förderung bestehen bleibt. Insbesondere der Wortschatz bleibt deutlich hinter jenem von einheimischen Kindern zurück (Moser, Bayer & Berweger, 2008; Bayer & Moser, 2009).

Strukturelle Rahmenbedingungen allein bewirken kaum eine bessere Nutzung des Potenzials der Kinder im Vorschulalter. Aus einer linguistischen Perspektive werden die grossen Rückstände von Migrantenkindern zudem nicht einfach durch die Vermittlung der Unterrichtssprache kompensiert. Vielmehr benötigen diese Kinder vor dem Schuleintritt zusätzliches «Weltwissen», das sie über die Erstsprache schneller und differenzierter aufbauen können (Apeltauer, 2008). Zudem sollte die Erkenntnis über den bilingualen Spracherwerb, dass zwischen dem Erwerb der Erstsprache und dem Erwerb der Zweitsprache ein Zusammen-

hang besteht, pädagogisch genutzt werden. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache eine notwendige Bedingung ist (Baker & De Kanter, 1983; Baker & Pyrs-Jones, 1998; Baur & Meder, 1992; Preibusch & Kröner, 1987; Reich & Roth 2002; Romaine 1994).

Ausgehend von diesen linguistischen Theorien über den Zweitspracherwerb von Migrantenkinder wurde im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz» ein Forschungsprojekt zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Migrantenkinder durchgeführt. Zum einen wurde die Sprachentwicklung der Migrantenkinder in der Erst- und Zweitsprache vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Eintritt in die erste Klasse der Primarschule durch vier Sprachstandserhebungen in der Erst- und in der Zweitsprache Deutsch verfolgt. Zum andern wurden mit einem quasi-experimentellen Design die Auswirkungen einer sprachwissenschaftlich fundierten Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Kindergarten überprüft.

Die Intervention verteilte sich in den beiden Kindergartenjahren auf vier Phasen von je zwölf Wochen, während denen die Kinder zwei Lektionen pro Woche in der Erstsprache unterrichtet wurden. Dabei wurde der Sprachunterricht in der Erst- und der Zweitsprache inhaltlich und didaktisch aufeinander abgestimmt. Zudem wurden die Eltern gezielt in die Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen und aufgefordert, ihren Kindern zuhause drei Mal pro Woche in der Erstsprache eine Geschichte vorzulesen oder Hörbücher abzuspielen.

Die Wirkung der Intervention auf die Sprachkompetenzen fiel unterschiedlich aus. Der Tendenz nach positive Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erstsprache, auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept. Der bilinguale Zugang zur Sprachförderung wurde zudem von den beteiligten Eltern als Wertschätzung aufgefasst, was der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zugute kam. Keine Effekte hatte die Intervention auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch. Der Rückstand gegenüber Kindern, deren Erstsprache Deutsch ist, konnte nicht verringert werden (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008; Moser, Bayer & Tunger, in Druck).

2.3 Forschungsfrage

Aus einer bildungspolitischen Perspektive müssen sowohl die bisherigen strukturellen Anpassungen der Schuleingangsstufe als auch die pädagogischen Programme zur Sprachförderung als unzureichend bezeichnet werden. Zu schlecht sind die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder beim Schuleintritt. Bis heute ist es in der Deutschschweiz nicht gelungen, die Förderung des Zweitspracherwerbs der Migrantenkinder so zu gestalten, dass ihre Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn beim Schuleintritt nicht bereits massgeblich eingeschränkt sind (Moser & Bayer, 2009; Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008).

Diese primären sozialen Herkunftseffekte, die auf unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten zurückzuführen sind, führen dazu, dass Kinder mit Migrationshintergrund trotz ähnlicher Potenziale die Schullaufbahn mit geringerem Vorwissen starten und schlechtere schulische Leistungen erreichen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Gelingt es nicht, diese primären sozialen Ungleichheiten auszugleichen, dann ergibt sich für die Schule ein Folgeproblem. Denn die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen ist – vor allem in städtischen Gebieten – in der Schweiz so weit fortgeschritten, dass sich Kinder

aus sozioökonomisch benachteiligten Migrationsfamilien nicht gleichmässig verteilen, sondern in Schulklassen konzentriert vorkommen (Moser, 2005).

Die soziale und kulturelle Zusammensetzung einer Schulklasse ist aber für die Leistungsentwicklung nicht unbedeutend. Es gehört mittlerweile zu den gut abgesicherten Befunden, dass in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen beziehungsweise in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache insgesamt geringere Leistungen erzielt werden (Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003; Moser & Rhyn, 2000; Rüesch, 1998; Stanat, 2006). Die primären sozialen Ungleichheiten werden dadurch durch sekundäre soziale Ungleichheiten verstärkt, was für Kinder mit Migrationshintergrund zu einer doppelten Benachteiligung führt.

Ohne Erfolg bei der Förderung der Sprachkompetenzen von Migrantenkindern in der Zweitsprache Deutsch bis zum Schuleintritt werden die primären sozialen Ungleichheiten in der Schule nicht nur zementiert, sondern durch ungünstige Lehr-Lern-Bedingungen in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache zusätzlich verstärkt (Kompositionseffekte) (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Trautwein & Artelt). Bei der Lösung dieses Problems sieht sich die Bildungspolitik gleich mit zwei Problemen konfrontiert.

Zum einen ist Immersion nicht nur ein Erfolg versprechendes Modell für die Sprachförderung, sondern auch ausserhalb der Schule eine notwendige Voraussetzung für den bilingualen Spracherwerb und die Integration von Migrantenkindern. Das Erlernen von Deutsch in einem natürlichen sozialen Kontext ist für Kinder mit Migrationshintergrund meist weder zuhause noch in der Schule gegeben. Diese sprachanregende Umgebung in der Zweitsprache Deutsch lässt sich jedoch durch bildungspolitische Massnahmen allein kaum erreichen.

Zum andern ist es im Alter von fünf Jahren längst zu spät, um die Chance des simultanen Spracherwerbs (doppelter Spracherwerb) zu nutzen (Tracy, 1996). Die Bildungspolitik kann aber Massnahmen zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kleinkindalter nur bedingt treffen, weil sie für die Bildung der Kinder bis zum Eintritt in den Kindergarten oder in die Grund- oder Basisstufe nicht zuständig ist.

Aufgrund dieser schwierigen Konstellation ist die Bildungspolitik umso mehr auf Erkenntnisse über erfolgreiche Modelle zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Vorschulalter angewiesen. Unsere zentrale Forschungsfrage lautet deshalb:

Wie müssen die Sprachkompetenzen von Migrantenkindern im Kindergarten gefördert werden, damit diese Kinder beim Schuleintritt nicht bereits mit erheblichen Defiziten dem Unterricht in deutscher Sprache folgen müssen?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage soll ein Modell zur Sprachförderung von Migrantenkindern umgesetzt werden, das auf den Erkenntnissen über den bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern und über die Bedeutung von Familie und sozialem Umfeld für die Sprachentwicklung beruht. In Anbetracht der grossen sprachlichen Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch sollen sich die Massnahmen zur Sprachförderung in ihrer *Intensität* und *Ausrichtung* von bisherigen Massnahmen unterscheiden. Zugleich soll das Modell praxistauglich und für Schulen einfach umsetzbar sein.

2.4 Kernelemente einer Erfolg versprechenden Sprachförderung von Migrantenkindern

2.4.1 Intensive Sprachförderung in der Unterrichtssprache

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache mit drei bis vier Jahren auf natürliche Art und Weise lernen, eignen sich gewisse Merkmale der deutschen Syntax (beispielsweise Verbstellung oder Funktion der Finitheitsmarkierung) ebenso treffsicher und zügig an wie Erstsprachler (Tracy, 2007). Im Gegensatz dazu bekunden erwachsene Personen damit grosse Mühe. Daneben gibt es aber auch Gebiete der Grammatik, die bereits von Kleinkindern nicht mehr wie im Erstspracherwerb – auf natürliche Art und Weise – erworben werden. Vielmehr entspricht die Aneignung dieser Kompetenzen dem Lernen von erwachsenen Personen, die eine Zweitsprache erlernen. Speziell davon betroffen ist die Flexionsmorphologie wie Deklination oder Konjugation (Meisel, 2007).

Trotz den Vorteilen des frühen Zweitspracherwerbs reicht für bilingual aufwachsende Kinder die natürliche Sprachprogression nicht aus, um in der Zweitsprache Deutsch die grammatikalischen Strukturen und Gesetzmässigkeiten auf gleichem Niveau wie monolingual aufwachsende deutschsprachige Kinder erwerben zu können. Die Migrantenkinder sind deshalb zusätzlich auf einen sprachlich instruktiven Input – wie beim klassischen Fremdsprachenlernen – angewiesen (Penner, 2003). Ein Kind wird in den ersten fünf Jahren des Spracherwerbs mit über 6 Millionen Äusserungen in der Muttersprache konfrontiert (Birdsong, 2005). Um in einer Zweitsprache eine vergleichbar hohe Kompetenz zu erreichen, ist neben Motivation, Einstellungen, Spracherneignung, Spracherlernfahrungen sowie sozialem Kontext (Herkunft, Bildung) ein ähnlich hoher Input in einem entsprechenden Umfeld entscheidend.

Die Befunde zum Zweitspracherwerb von Kleinkindern sprechen für einen möglichst frühen Zeitpunkt des Erlernens einer zweiten Sprache, damit die Vorteile des natürlichen Spracherwerbs genutzt werden können. Sie sprechen jedoch auch für eine möglichst frühe, intensive und didaktisch aufbereitete Förderung der Zweitsprache, um zweisprachige Kinder mit Migrationshintergrund ab dem Eintritt in den Kindergarten beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen (Blossfeld et al., 2007).

2.4.2 Einbezug der Eltern

Die Bedeutung der Schule für den Spracherwerb ist beschränkt, denn der Spracherwerb ist ein Prozess, dessen Verlauf von einer Reihe interagierender Faktoren abhängt und der insbesondere durch den Zugang zur Sprache in sozialen Kontexten beeinflusst wird (Ritterfeld, 2000, S. 435f.). Den stärksten Einfluss auf die Sprachkompetenzen von Kindern hat denn auch die häusliche Anregung, die (a) direkt, (b) über die Unterstützung der Schullaufbahn sowie (c) über die Förderung des Selbstbewusstseins in Bezug auf die schulbezogenen Schriftsprachleistungen erfolgt (Verhoeven & Aarts, 1998). Die Qualität des Familiensettings erklärt knapp das Doppelte an Entwicklungsunterschieden bei Kindern wie die Qualität der institutionellen Settings (Tietze, Rossbach & Grenner, 2005). Entscheidend insbesondere für die Sprachentwicklung ist dabei der (familiäre) Zugang zur Schriftsprachkultur wie Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte oder Lese- und Vorlesegewohnheiten (Böhme-Dürr, 2000, S. 447; Reich & Roth, 2002, S. 35).

Die Befunde über die Bedeutung der Eltern für den Spracherwerb sprechen dafür, dass ein bilingualer Zugang zur Sprachförderung durchaus wertvoll ist, zumal er die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erleichtert, weil er von den Eltern als Wertschätzung aufgefasst wird (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008). Eltern sollten dazu angeregt werden, ihren Kindern Literalitätserfahrungen zuhause in der Erstsprache zu ermöglichen (Apeltauer, 2007, S. 8). Allerdings entbindet diese Aufgabe die Eltern von Migrantenkinder nicht davon, die Unterrichtssprache Deutsch ebenfalls zu lernen. Zwar gibt es Hinweise dafür, dass sich Migranten dank der Herkunftssprache auf dem Arbeitsmarkt besser präsentieren und ein angemessenes Gefühl für den eigenen Wert und den Wert ihrer sprachlichen Identität entwickeln können (Grin, Rossiaud & Kaya, 2003, S. 449). Das Beibehalten der Herkunftssprache, aber auch die Bilingualität oder ethnische Netzwerke sind hingegen für die Integration kaum von Bedeutung (Esser, 2006, S. 94). Die Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch erleichtern zudem den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus. Sie sind meist eine Bedingung dafür, dass die Eltern in ihrer Aufgabe zur Hinführung der Kinder zu Literalität angeleitet und ihnen die Funktionsweise des Schweizer Bildungssystems näher gebracht werden kann.

2.4.3 Sprachen lernen in natürlichen sozialen Kontexten

Eines der grössten Probleme des bilingualen Spracherwerbs von Migrantenkinder ist, dass die Segregation der Bevölkerung nach bildungsrelevanten und ethnischen Merkmalen vor allem in Städten so weit fortgeschritten ist, dass der natürliche soziale Kontext für einen bilingualen Spracherwerb beziehungsweise für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch für viele Migrantenkinder äusserst ungünstig ist. Die ethnischen Konzentrationen in Wohngebieten erschweren den Erwerb einer Landessprache der ohnehin benachteiligten Migrantenkinder massgeblich (Esser, 2006, S. 42ff.). Meist fehlen den Migranteneltern die zweisprachlichen Kompetenzen, die ihren Kindern den bilingualen Spracherwerb erleichtern würden. Die ungünstigen Konstellationen bleiben in der Schule erhalten, weil sich die ethno-linguistische beziehungsweise soziale Zusammensetzung der Schule kaum von jener des Wohngebiets unterscheidet (Moser, 2005).

Eine sprachlich anregende Umgebung in der Zweitsprache Deutsch ist eine notwendige Voraussetzung für den bilingualen Spracherwerb, aber auch für den kindlichen Zweitspracherwerb im Alter von fünf bis zehn Jahren. Setzt der Zweitspracherwerb erst nach dem zehnten Lebensjahr ein, dann spricht man vom Zweitspracherwerb bei Erwachsenen. Wie der Zweitspracherwerb verläuft und welche Zweitsprachkompetenzen erreicht werden, hängt nicht nur vom Beginn und der Dauer, sondern vor allem auch von der Intensität des Kontakts mit der Zweitsprache ab (Rauch, 2007).

2.5 Detaillierter Forschungsplan

2.5.1 Projektziel

Das Projekt greift ein bildungspolitisches Problem auf, mit dem Ziel, Wissen über die schulische Integration von Migrantenkinder in erster Linie durch Förderung der Kompetenzen in der Zweitsprache zu generieren, das für die Gestaltung der Vorschule relevant sein wird. Aus politischer Perspektive ist unbestritten, dass der schulischen Benachteiligung von zwei- und mehrsprachigen, sozioökonomisch benachteiligten Migrantenkinder nur dann entgegenge-

wirkt werden kann, wenn deren Sprachkompetenzen bereits im Vorschulalter – besser noch früher (Grimm & Guadatiello, 2005) – gezielt gefördert werden. Zur Nutzung sämtlicher Humanressourcen und zum Abbau von primären sozialen Ungleichheiten, aber auch zur Stärkung der Volksschule durch Verhinderung von Klassen mit ungünstigen Lehr-Lern-Bedingungen muss mit allen Mitteln erreicht werden, dass alle Kinder spätestens zwei Jahre nach Eintritt in den Kindergarten die Unterrichtssprache beherrschen.

Ziel und Forschungsfrage sind in erster Linie durch ein pädagogisches und bildungspolitisches Erkenntnisinteresse geleitet. Mittels einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie soll überprüft werden, ob sich die postulierten Kernelemente einer Erfolg versprechenden Sprachförderung von Migrantenkindern zweckvoll umsetzen lassen, sodass diese Kinder beim Schuleintritt ohne Defizite dem Unterricht in deutscher Sprache folgen können.

Pädagogisches und bildungspolitisches Erkenntnisinteresse wird auch dahingehend verstanden, dass die Umsetzung der Kernelemente eines Erfolg versprechenden Modells der Sprachförderung auf bestehende Angebote zurückgreift, diese aber in synthetischer Form, zielgerichtet und didaktisch optimiert nutzt. Das Modell soll von jeder Schule umgesetzt werden können. Die Ausarbeitung und Umsetzung des Modells erfolgt mit der *Primarschulgemeinde Dübendorf*. In der Zürcher Gemeinde Dübendorf ist in den letzten Jahren der Anteil fremdsprachiger Kinder im Kindergarten stark angestiegen. Er liegt aktuell bei rund 55 Prozent (Primarschule Dübendorf, 2008). Die Primarschule Dübendorf hat daher ein grosses Interesse, Erkenntnisse über eine erfolgreiche sprachliche Integration von Migrantenkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zu gewinnen und ein Modell der Sprachförderung zu erproben, das sich in Zukunft ohne grossen Aufwand umsetzen lässt.

2.5.2 Modell der Sprachförderung

Die Kernelemente einer Erfolg versprechenden Sprachförderung von Migrantenkindern sind für die Unterrichtspraxis nicht neu. Sie sind von verschiedenen Institutionen bereits aufgegriffen, jedoch noch nie systematisch und in Kombination umgesetzt worden. Entsprechend den Erkenntnissen über die Sprachkompetenzen von Migrantenkindern in der Zweitsprache Deutsch sowie über die ungünstigen Konstellationen beim Zweitspracherwerb umfasst das Modell (1) die Intensivierung des Sprachunterrichts in Deutsch, (2) den Einbezug der Eltern sowie (3) die Nutzung natürlicher sozialer Kontexte.

(1) Intensivierung des Sprachunterrichts in Deutsch

Die Sprachförderung in der Unterrichtssprache geniesst im Kanton Zürich unter der Bezeichnung «Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)» auf der Kindergartenstufe einen hohen Stellenwert. Der DaZ-Unterricht findet integriert in die Unterrichtszeit und auf Hochdeutsch statt. In Absprache mit der Lehrperson der Kindergartenstufe arbeitet die DaZ-Lehrperson mit einzelnen Kindern, mit Gruppen oder mit Halbklassen. Explizites Ziel des Unterrichts auf der Kindergartenstufe ist es, dass die Kinder beim Eintritt in die Primarstufe über genügend Deutschkompetenzen verfügen, um dem Unterricht folgen zu können. Mit Hilfe des DaZ-Unterrichts sollen Hörverstehen, Weltwissen und Wortschatz ausgebaut werden. Die Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch umfasst im Kindergarten mindestens vier Lektionen pro Woche. Die DaZ-Lehrperson fördert die Schülerinnen und Schüler nach einem individuellen Förderplan und setzt ein didaktisch angemessenes Lehrmittel ein, das vom Institut für Interkulturelle Kommunikation entwickelt wurde (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007).

(2) Einbezug der Eltern

Die Gemeinde Dübendorf hat bereits im Schuljahr 2008 das Projekt «Einbezug fremdsprachiger Eltern» gestartet mit dem Ziel, möglichst viele Ressourcen ausserhalb der Schule zu nutzen, um fremdsprachige Kinder bis zum Schuleintritt in den Sprachkompetenzen und in den Grundfertigkeiten auf einen Stand zu bringen, der eine positive Schullaufbahn ermöglicht. Kernstück des Projekts ist der Deutschunterricht mit Eltern. An einem Nachmittag unterrichten zwei Lehrpersonen gemeinsam die fremdsprachigen Kindergartenkinder, deren Eltern und deren Geschwister im Vorschulalter. Ziel ist es, dass die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern Deutsch lernen und die Eltern zudem erfahren, wie die Schule in der Schweiz funktioniert und wie sie ihre Kinder zuhause fördern können. Je nach Thema werden an diesem Nachmittag Eltern und Kinder gemeinsam oder getrennt unterrichtet.

(3) Natürlicher sozialer Kontext

Zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern im natürlichen sozialen Kontext werden zurzeit zwei Möglichkeiten angeboten.

«Mitten unter uns» ist ein Integrationsangebot des Schweizerischen Roten Kreuzes Kanton Zürich mit dem Ziel, die Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien zu fördern, sie mit den Lebensgewohnheiten in der Schweiz vertraut zu machen und ihnen zu einer verbesserten Orientierung im Alltag zu verhelfen. Die fremdsprachigen Kinder verbringen einen Nachmittag pro Woche bei einer deutschsprachigen Familie oder bei einer deutschsprachigen Person, wodurch sie einen unbeschwerten Umgang mit der deutschen Sprache erfahren. Die Gastgebenden spielen mit den Kindern, kaufen gemeinsam ein und unterhalten sich mit ihnen in Deutsch (SRK Kanton Zürich, ohne Jahr).

Eine zweite Möglichkeit bietet das Bundesamt für Sport (BASPO) in Form von Jugend- und Sport-Kursen unter der Bezeichnung J+S-Kids. J+S-Kids ist ein polysportives Bewegungs- und Sportangebot für 5- bis 10-jährige Kinder mit dem Ziel einer altersgerechten, umfassenden und qualitativ hochstehenden Bewegungs- und Sportförderung. Schulen können als Organisatoren von Jugend- und Sport-Kursen auftreten. Die Kurse werden vom BASPO pauschal entschädigt (BASPO, 2008). Die Kurse können von allen Kindergartenkindern besucht werden und leisten in diesem Sinne einen Beitrag für das sprachliche und soziale Lernen in einem natürlichen sozialen Kontext.

Die Inhalte der drei Kernelemente der Intervention entsprechen einer Kombination aus impliziter und expliziter Sprachförderung (Ellis, 1994; Gasparini, 2004), die beispielsweise beim Jacobs-Summercamp-Projekt erfolgreich umgesetzt wurde (Stanat & Müller, 2005). Ausserdem entsteht so für das Kind ein Wechselverhältnis von Spracherwerb und Lernen (Guadatiello, 2005). Zudem berücksichtigt das Modell die Forderung nach der Einbindung der Eltern. Da eine intensive Zusammenarbeit Schule-Elternhaus für eine erfolgreiche Schullaufbahn zentral ist (Bos et al., 2004; Grimm & Guadatiello, 2005; Nauck, Diefenbach & Petri, 1998; Zimmermann & Spangler, 2001).

Abbildung 1 zeigt die zeitliche Umsetzung des Modells. An zwei Vormittagen besuchen die Kinder den DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) während zwei Lektionen. An einem Nachmittag besuchen die Kinder den DaZ-Unterricht gemeinsam mit ihren Eltern, ebenfalls während zwei Lektionen. Einen Nachmittag verbringen die Kinder in einer Gastfamilie und jede zweite Woche besuchen sie einen Kurs von Jugend und Sport (J+S-Kids).

Abbildung 1: Beispiel-Stundenplan

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Vormittag		DaZ			DaZ
		DaZ			DaZ
Nachmittag	DaZ mit Eltern		mitten unter uns	J+S-Kids	

Anmerkungen: DaZ: Deutsch als Zweitsprache
 mitten unter uns: Nachmittag in einer Gastfamilie
 J+S-Kids: Kurse zur Bewegungs- und Sportförderung

2.5.3 Hypothesen

Aufgrund der Erkenntnisse zum bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern werden folgende Hypothesen überprüft:

- H1 Durch eine gezielte und intensive Förderung der Zweitsprache im Kindergarten gelingt es den Migrantenkindern, ihre sprachlichen Rückstände gegenüber Kindern mit Erstsprache Deutsch bis zum Eintritt in die Schule aufzuholen [keine Unterschiede in der Unterrichtssprache Deutsch zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund].
- H2 Die gezielte und intensive Förderung der Zweitsprache im Kindergarten hat eine nachhaltige Wirkung auf den Schulerfolg in der ersten Klasse der Primarschule. Zwischen den zweisprachigen Migrantenkindern und den Kindern mit Erstsprache Deutsch gibt es am Ende der ersten Klasse keine Unterschiede in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik [keine Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund].
- H3 Die Dauer der Beschäftigung mit der Zweitsprache Deutsch im Kindergarten hängt positiv mit den sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch und positiv mit den Kompetenzen in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik am Ende der ersten Klasse zusammen [je mehr Angebote genutzt werden, desto besser sind die Sprachkompetenzen und die Schulleistungen].
- H4 Die Einstellungen der Eltern sowie die Teilnahme der Eltern am «Eltern-Kind-Deutschkurs» hat einen positiven Effekt auf die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch sowie auf die mathematischen Kompetenzen [Kinder, deren Eltern einbezogen werden, erreichen bessere Kompetenzen als Kinder, deren Eltern nicht am Projekt teilnehmen].

Mit den Hypothesen wird überprüft, inwieweit die primären sozialen Ungleichheiten in den ersten beiden Jahren der Schuleingangsstufe (Vorschule) verringert werden können.

2.5.4 Methodisches Vorgehen

Quasi-experimentelles Design

Die Überprüfung der Wirkungen des Modells der Sprachförderung beziehungsweise der entsprechenden Hypothesen verlangt eine mehrmalige Erfassung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei einer genügend grossen Anzahl von Migrantenkindern, verbunden mit einem quasi-experimentellen Design.

Tabelle 2.1 gibt einen Überblick über das Untersuchungsdesign. Es werden zwei Experimental- und zwei Kontrollgruppen unterschieden. Die Experimentalgruppen werden aus Kindern der Gemeinde Dübendorf gebildet, die im Sommer 2010 in den Kindergarten eintreten. Die Kontrollgruppen entsprechen Kindern, die zwischen 2004 und 2008 bei Forschungsprojekten involviert waren und in der Deutschschweiz wohnhaft sind (Moser, Bayer & Berweiger, 2008). Die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen wurden bei diesen Kindern mit den gleichen Messinstrumenten und zu den entsprechenden Zeitpunkten im Schuljahr zwischen August 2004 und Juni 2008 erfasst.

Tabelle 2.1: Untersuchungsdesign

	EG1	EG2	KG1	KG2
Erhebung Deutsch- und Mathematikkompetenzen t1: 9;2010	x	x	(x)	(x)
Sprachunterricht: DaZ	x	x		
Elterneinbezug: DaZ für Eltern	x			
Nachmittag in einer Gastfamilie/J+S-Kids	x			
Erhebung Deutsch- und Mathematikkompetenzen t2: 6;2011	x	x		
Sprachunterricht: DaZ	x	x		
Elterneinbezug: DaZ für Eltern	x			
Nachmittag in einer Gastfamilie/J+S-Kids	x			
Erhebung Deutsch- und Mathematikkompetenzen t3: 6;2012	x	x	(x)	(x)
Schuleintritt	x	x		
Sprachunterricht: DaZ	x	x		
Erhebung Deutsch- und Mathematikkompetenzen t4: 6;2013	x	x	(x)	(x)

Anmerkung: (x) = Erhebungen in den Kontrollgruppen fanden zwischen 2004 und 2008 statt
DaZ = Unterricht in Deutsch als Zweitsprache

Die Experimentalgruppe 1 (EG1) umfasst Migrantenkinder der Gemeinde Dübendorf, die beim Eintritt in den Kindergarten über keine oder nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Die Kinder besuchen im Kindergarten den DaZ-Unterricht, verbringen einen Nachmittag pro Woche in einer Gastfamilie und nehmen am J+S-Kids teil. An einem Nachmittag besuchen sie zudem gemeinsam mit ihren Eltern den DaZ-Unterricht. Die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch sowie die mathematischen Fähigkeiten werden insgesamt vier Mal – beim Eintritt in den Kindergarten, nach einem Jahr Kindergarten, kurz vor dem Eintritt in die Primarschule sowie am Ende der ersten Klasse – erhoben.

Die Experimentalgruppe 2 (EG2) umfasst Migrantenkinder der Gemeinde Dübendorf, die beim Eintritt in den Kindergarten über keine oder nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Die Kinder besuchen im Kindergarten den DaZ-Unterricht. Die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch sowie die mathematischen Fähigkeiten werden insgesamt vier Mal – beim Eintritt in den Kindergarten, nach einem Jahr Kindergarten, kurz vor dem Eintritt in die Primarschule sowie am Ende der ersten Klasse – erhoben.

Die Kontrollgruppe 1 (KG1) umfasst Migrantenkinder der Deutschschweiz, die beim Eintritt in den Kindergarten über keine oder nur über geringe Deutschkenntnisse verfügten. Die Kinder besuchten den Kindergarten ohne besondere Fördermassnahmen (jedoch inklusive herkömmlichen DaZ-Unterricht von zwei Lektionen pro Woche). Die Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch sowie die mathematischen Fähigkeiten wurden insgesamt drei Mal – beim Eintritt in den Kindergarten, kurz vor dem Eintritt in die Primarschule sowie am Ende der ersten Klasse – erhoben.

Die Kontrollgruppe 2 (KG2) umfasst Kinder der Deutschschweiz, deren Erstsprache Deutsch ist und die beim Eintritt in den Kindergarten im Durchschnitt über dem Alter entsprechende Deutschkenntnisse verfügten. Die Kinder besuchten den Kindergarten ohne besondere Fördermassnahmen. Die Kompetenzen in Deutsch sowie die mathematischen Fähigkeiten wurden insgesamt drei Mal – beim Eintritt in den Kindergarten, kurz vor dem Eintritt in die Primarschule sowie am Ende der ersten Klasse – erhoben.

Stichprobe

Bis anhin wird in zwei Kindergärten der Gemeinde Dübendorf sowohl DaZ-Unterricht für Kinder als auch DaZ-Unterricht für Eltern durchgeführt. Es ist geplant, dass auf das Schuljahr 2009/10 und 2010/11 weitere Kindergärten dazukommen. Die Migrantenkinder dieser Kindergärten bilden die Experimentalgruppe 1 (EG1). Ziel ist es, dass rund 50 Kinder für die Experimentalgruppe 1 gewonnen werden, die sämtliche Bestandteile des Modells zur Sprachförderung nutzen. Die Migrantenkinder der restlichen Kindergärten der Gemeinde Dübendorf, die keinen DaZ-Unterricht für Eltern durchführen, gehören zur Experimentalgruppe 2 (EG2). Ziel ist es, ebenfalls rund 50 Kinder für diese Experimentalgruppe zu gewinnen.

Die Kontrollgruppe 1 (KG1) umfasst Kinder der Deutschschweiz, deren Erstsprache nicht Deutsch entspricht (rund 240 Kinder). Die Kontrollgruppe 2 (KG2) umfasst ebenfalls Kinder der Deutschschweiz. Diese Kinder sprechen jedoch Deutsch als Erstsprache (rund 710 Kinder). Weil die Kinder der Experimental- und der Kontrollgruppen nicht anhand eines wissenschaftlichen Stichprobeverfahrens gebildet werden konnten, werden verschiedene Methoden wie die statistische Kontrolle erfolgsrelevanter Merkmale (allgemeine kognitive Grundfähigkeiten beim Eintritt in den Kindergarten, Alter, Geschlecht sowie sozioökonomischer Hintergrund) zur besseren Vergleichbarkeit angewendet.

Datenerhebung

Die *Kompetenzen in Deutsch und in der Mathematik* werden mit dem Testinstrument «wortgewandt & zahlenstark» (Moser & Berweger, 2007) erfasst. Dieses Instrument wurde bereits bei Forschungsprojekten zur gleichen Thematik eingesetzt (Moser, Bayer & Berweger, 2008; Moser, Bayer, Berweger & Tunger, 2008), weshalb auf erneute Erhebungen bei den Kontrollgruppen KG1 und KG2 verzichtet werden kann.

Der *Sprachtest* umfasst fünf Kompetenzbereiche: Sinnverständnis, phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Anlaute ergänzen, Laute verbinden, Anlaute hören), phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Reime hören, Silben klatschen und Silben verbinden), Lesen (Buchstaben, Silben, Wörter, Text) sowie aktiver Wortschatz (Nomen, Verben und Adjektive). Das Testverfahren basiert auf den «Basic Concept Scale» von Bracken (1998), wobei verschiedene bestehende Tests und Vorarbeiten berücksichtigt wurden (Günther & Günther, 2004; Kauschke, 2000; Küspert, 1998; Menyuk, 2002; Rothweiler, 2001).

Der *Mathematiktest* umfasst Aufgaben zu den folgenden Bereichen: Kardinal-, Ordinal- und Rechenzahlaspekt, Vergleich von Mengen und Kenntnis der Zahlensymbole. Auch dieser Test wurde unter Berücksichtigung bestehender Tests und Vorarbeiten zusammengestellt (Krajewski, 2003; Moser Opitz, 2001; van den Heuvel-Panhuizen, 1995).

Die Herausforderungen bei der Erfassung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei 4- bis 6-jährigen Kindern stellen sich vor allem bei der Testdurchführung. Die Schwierigkeit liegt darin, trotz der Notwendigkeit der Standardisierung keine rein linguistische beziehungsweise mathematische, sondern eine möglichst natürliche und spielerische Erhebungsform zu finden (Baker & Prys Jones, 1998, S. 86). Die verschiedenen Aufgaben werden deshalb innerhalb einer Rahmengeschichte gestellt, durch die der Testleiter das Kind führt. Der Test wird als Einzelassessment durchgeführt.

Zur Beurteilung des *allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten* wird ein sprachfreier Test eingesetzt (Moser, Berweger, & Lüchinger-Hutter, 2004). Verschiedene, für den Erwerb von Sprachkompetenzen als wichtig erachtete *Merkmale der Herkunftsfamilie* werden anhand einer Befragung der Eltern (Fragebogen) erhoben. Erfasst werden insbesondere die sozio-ökonomischen Ressourcen, der Immigrationsstatus, das Bildungsniveau der Eltern, die Deutschkenntnisse und die Sprachgewohnheiten innerhalb der Familie sowie familiäre Praktiken zur Vermittlung von Literalität.

Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt entsprechend der hierarchischen Struktur von Längsschnittdaten im Bildungswesen (vgl. Raudenbush & Bryk, 2002). Es werden Dreiebenenmodelle genutzt, um die Abhängigkeit der Kinder innerhalb einer Kindergartenklasse sowie die Abhängigkeit der Daten vom mehrmaligen Messen zu berücksichtigen. Da der Lernzuwachs als nicht-linear angenommen wird, werden die Ergebnisse mittels quadratischer beziehungsweise kubischer Wachstumsmodelle berechnet (vgl. Langer, 2009, S. 241ff.; Singer & Willett, 2003).

2.5.5 Zeitplan

Tabelle 2.2 enthält den Zeitplan des geplanten Projekts inklusive der wichtigsten Meilensteine. Der Start des Projekts ist auf Anfang 2010 geplant. Das erste halbe Jahr dient der Organisation der Bestandteile der Sprachförderung. Für die Sprachförderung in natürlichen sozialen Kontexten werden vom Schweizerischen Roten Kreuz Gastfamilien und -personen gesucht, auf ihre Einsätze vorbereitet und während zwei Jahren betreut. Zudem werden Jugend- und Sport-Kurse (J+S-Kids) organisiert. Für die Sprachförderung im Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) werden die Lehrpersonen durch didaktische Fachkräfte in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zürich instruiert sowie in die neusten Lehrmittel eingeführt.

Tabelle 2.2: Zeitplan mit Meilensteinen

Zeitfenster	Meilensteine
1–6;2010	Organisation der Bestandteile der Sprachförderung (Gastfamilien, J+S-Kids, Unterrichtsmittel etc.)
6;2010	Information der beteiligten Eltern
8;2010	Start in den Kindergärten
9;2010	Erste Erhebung beim Eintritt in den Kindergarten
6;2011	Zweite Erhebung am Ende des ersten Kindergartenjahres
10;2011	Erster Zwischenbericht
6;2012	Dritte Erhebung kurz vor dem Schuleintritt
10;2012	Zweiter Zwischenbericht
6;2013	Vierte Erhebung am Ende der ersten Klasse
12;2013	Schlussbericht
ab 2014	Umsetzung der Ergebnisse

2.6 Zielpublikum

Das geplante Projekt weist einerseits einen starken Bezug zur Praxis auf und kann aus dieser Perspektive als anwendungsorientiert bezeichnet werden. Andererseits prüft es zentrale Hypothesen zum bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern, weshalb es auch als grundlagenorientiertes Forschungsprojekt ausgelegt werden kann. Entsprechend diesen Ausrichtungen kann das Zielpublikum in drei Gruppen eingeteilt werden.

Die Überprüfung relevanter sprachwissenschaftlicher Hypothesen zum bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern sowie die Beschreibung der Entwicklung der Sprachkompetenzen im Vorschulalter richten sich an ein *wissenschaftlich* orientiertes Publikum, insbesondere der Disziplinen Sprachwissenschaft, Pädagogik und Psychologie. Die Diskussion der Ergebnisse über die Wirkung der Intervention und die Beschreibung der Sprachkompetenzen von Migrantenkindern im Vergleich zu den Anforderungen des Bildungssystems richtet sich an ein breites Publikum von *Politik und Verwaltung*. Der enge Bezug des Projekts zur Praxis führt automatisch dazu, dass sich die Lehrpersonen des Kindergartens mit der Sprachförderung von Migrantenkindern befassen. Die Durchführung einer gezielten Intervention zeigt zudem neue Möglichkeiten im Bereich der Sprachförderung und der Einzeldiagnostik auf, die von *Gemeinden und Schulen* mit einem hohen Anteil an Migrantenkindern für die Ausrichtung des (Vor-)Schulalltags genutzt werden kann.

Neben der wissenschaftlichen und spezifisch bildungspolitischen Bedeutung ist auch die *ökonomische Bedeutung* des Projektes im Sinne der besseren Nutzung von Humankapital zu betonen. Der Bildung wird in der heutigen Wissensgesellschaft eine Schlüsselrolle zugeschrieben, sowohl für den Einzelnen als auch für das Gemeinwohl und den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft. Ein hohes Bildungsniveau ist die Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes und das Bestehen im Wettbewerb auf innovativen Märkten. Für die Zukunft eines zunehmend multikulturellen Landes wie der Schweiz ist es deshalb besonders

wichtig, dass insbesondere auch Kinder und Jugendliche aus immigrierten, bildungsfernen Familien ihr Leistungspotenzial ausschöpfen.

2.7 Umsetzungsplan

Wissens- und Technologietransfer sind für Projekte der Bildungsforschung zentral und seit dem zunehmenden Interesse von Politik, Medien und Öffentlichkeit an Bildungsfragen in den letzten Jahren einfacher zu realisieren als in der Phase vor PISA (Programme for International Student Assessment). Im geplanten Projekt soll sich die Umsetzung auf die drei definierten Gruppen des Zielpublikums ausrichten.

Der Wissenstransfer in *Politik und Verwaltung* wird hauptsächlich durch Wissensvermittlung in Form von Referaten, Beratungen und Expertisen angestrebt. Von Vorteil ist dabei, dass bereits zu mehreren kantonalen Bildungsdirektionen der Deutschschweiz intensive Kontakte bestehen, die einen regelmässigen Austausch erlauben. Das Institut für Bildungsevaluation hat in den letzten Jahren für verschiedene Bildungsdirektionen der Deutschschweiz Expertisen verfasst oder Beratungsmandate ausgeführt.

Die Erkenntnisse aus dem geplanten Projekt sind insbesondere für Gemeinden von Interesse, in denen – wie in Dübendorf – ein vergleichsweise hoher Anteil an Kindern und Familien mit Migrationshintergrund lebt. Zur Sicherstellung des Wissenstransfers in *Gemeinden und Schulen* wird deshalb eine Tagung zusammen mit den Projektpartnern (Schulgemeinde Dübendorf und Schweizerisches Rotes Kreuz) organisiert. Dazu werden interessierte Personen, die im Umfeld von Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund arbeiten (Verwaltung, Schulbehörde, Integrationsbeauftragte, Schulleitungen und interessierte Lehrpersonen) eingeladen. Die Veranstaltung dient der Diskussion der Ergebnisse sowie der Unterstützung von Gemeinden und Schulen, die das gleiche oder ein ähnliches Programm der Sprachförderung umsetzen möchten.

Bei sämtlichen Forschungsprojekten, in denen die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erhoben werden, erhalten die *Lehrpersonen* jeweils informative Rückmeldungen über den Stand der einzelnen Schülerinnen und Schüler, aber auch über den Stand der eigenen Klasse. Der Umgang mit Rückmeldungen wird in der Regel durch Weiterbildungsveranstaltungen, die nach den Erhebungen stattfinden, begleitet. Während der gesamten Projektdauer ist zudem ein regelmässiger Austausch mit der Projektgruppe der Primarschulgemeinde Dübendorf (Leitung Susanne Hänni) geplant. Als Abschluss werden alle involvierten Personen der Gemeinde Dübendorf (Behörden, Lehrpersonen, Eltern) zu einer Präsentation und Diskussion der Ergebnisse eingeladen.

Während des laufenden Projekts bezieht sich die Projektstätigkeit hauptsächlich auf die Praxis. Nach Abschluss der Untersuchungsphase erfolgt die Referatstätigkeit mit Zielpublikum Behörden und Politik sowie die *wissenschaftliche Publikationstätigkeit*. Geplant sind drei Publikationen in fachwissenschaftlichen Zeitschriften (je ein Artikel in einer praxisorientierten Schweizer Zeitschrift sowie in einem wissenschaftlichen Journal des deutschen und englischen Sprachraums).

3 Literatur

- Apeltauer, E. (2008). Das Kieler Modell: Sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 111–134). Freiburg: Fillibach.
- Baker, K.A. & De Kanter, A.A. (1983). *Bilingual Education*. Lexington MA: Lexington Books.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, J. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.
- BASPO: siehe Bundesamt für Sport.
- Baur, R. S. & Meder, G. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In R. S. Baur, G. Meder & V. Previšić (Eds.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit* (pp. 109–140). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bayer, N. & Moser, U. (2009). Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2/1 (S. 20–34).
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Birdsong, D. (2005). Interpreting Age Effects in Second Language Acquisition. In Kroll, J. & DeGroot, A. M. B. (eds.), *Handbook of Bilingualism – Psycholinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge UP.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Oelkers, J., Prenzel, M. & Wössmann, L. (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme-Dürr, K. (2000). Einfluss von Medien auf den Sprachlernprozess. In Grimm, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung* (S. 433–459). Göttingen: Hogrefe.
- Bracken, B. A. (1998). *Bracken Basic Concept Scale – Revised*. Orlando: The Psychological Corporation.

- Bundesamt für Sport (BASPO). (2008). *Weisungen für die Durchführung von J+S-Angeboten Kids*. Magglingen: BASPO.
- Ceylan, R. (2006). *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Comprehensive School Reform Quality Center (2006). *CSRQ Center report on elementary school comprehensive school reform models (second edition)*. Washington, D.C.: American Institutes for Research. Online unter www.csrq.org/CSRQreports/elementaryschoolreport.asp.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- CSRQ: siehe Comprehensive School Reform Quality Center.
- EDK: siehe Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Engelmann, S. (2002). *Summary of Presentation to Council of Scientific Society Presidents*, December 8, 2002. Online unter <http://www.nifdi.org/issues.htm#press>.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus Explicit Learning: Some Implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19/2, 203–219.
- Grimm, A.-M. & Guadatiello, A. (2005). KIKUS: Sprachförderung im Kindergarten- mit den Eltern. In Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 120* (S. 163–169). Frankfurt a. Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Grin F., Rossiaud, J. & Kaya, B. (2003). Integrationssprachen und berufliche Integration in der Schweiz. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz* (S. 321–452). Zürich: Seismo.
- Guadatiello (2005). Leitgedanken zur vorschulischen DaZ-Förderung. In Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 120* (S. 67–74). Frankfurt a. Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Günther, B. & Günther, H. (2004). *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. IZA DP No. 2725.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51/2, 236–251.

- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1995). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen*. Dissertation am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg, CH.
- Kronig, W., Haerberlin, U., & Eckhart, E. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Bern: Haupt.
- Küspert, P. (1998). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Zu den Effekten vorschulischer Förderung der phonologischen Bewusstheit auf den Erwerb des Lesens und Rechtschreibens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse. Eine Einführung für Forschung und Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihr Wirksamkeit. In Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 257–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- List, G. (2005). Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache* (S. 29–32). München.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale et al.: Erlbaum.
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In Anstatt, T. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 93–114). Tübingen: Attempto Verlag.
- Menyuk, P. (2002). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung* (S. 171–192). Göttingen: Hogrefe.
- Moser Opitz, E. (2001). *Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen*. Bern: Paul Haupt.

- Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–185). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* (S. 113–135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. (2008). *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (in Druck). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. *Babylonia – Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*.
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. St. Gallen und Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlage der Kantone St. Gallen und Zürich.
- Moser, U., Berweger, S., & Lüchinger-Hutter, L. (2004). *LEst 4-7: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 7-Jährigen*. Unveröffentlichter Test. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U. & Hollenweger, J. (2008). Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p. verlag.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Eds.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 44, 701–722.
- OECD: siehe Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD (2006). *Ein guter Start ins Leben II: Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung. Zusammenfassung in Deutsch*. OECD Multilingual Summaries.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Penner, Z. (2003). *Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern*. Berg-Kon-Lab.
- Preibusch, W., & Kröner, B. (1987). Deutsch-türkische Sprachenbalance bei türkischen Fünftklässlern. *Deutsch lernen* (4), 19–29.
- Primarschule Dübendorf (2008). *Projekt Einbezug fremdsprachige Eltern*. Dübendorf: Primarschule.
- Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. *DIPF informiert*, S. 8-11.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Reich, H. H., & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wie viel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Sprachentwicklung* (S. 433–459). Göttingen: Hogrefe.
- Romaine, S. (1994). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rösch, H. (2001). Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. *Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, 1(1), 23–44.
- Rothweiler, M. (2001). *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Darmstadt: Edition S.
- Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder. Eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Schründer-Lenzen, A. & Merckens, H. (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 15–44). Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, HarmoS-Konkordat*. Bericht zur Vernehmlassung (16.2.2006–30.11.2006).
- Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich (ohne Jahr). *Mitten unter uns. Ein Integrationsangebot*. Zürich: SRK ZH.

- Singer, J. D. & Willett J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analyses. Modeling Change and Event Occurrence*. New York: Oxford University Press.
- SRK ZH: siehe Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich.
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*. Universität Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. & Müller, A. G. (2005). Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S. 20–32). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Slavin, R. E. & Madden, N. A. (2006). *Success for All. Summary of Research on Achievement Outcomes*. Baltimore: Success for All Foundation.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In Anstatt, T. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 69–92). Tübingen: Attempto Verlag.
- Tracy, R. (2002). *Themenschwerpunkt «Mehrsprachigkeit». Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Retrieved 21.4.2005, from http://www.zbl.ch/pdf/Infobrosch_Spracherwerb.pdf.
- Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten Spracherwerb. *Sprache und Kognition* 15(1/2), 70–92.
- Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprache. Sprachentwicklung. Band 3* (S. 495–535). Göttingen: Hogrefe.
- van den Heuvel-Panhuizen, M. (1995). Leistungsmessung im aktiv entdeckenden Mathematikunterricht. In Brügelmann, H., Balhorn, H. & Füssenich, I. (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 87–107). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Verhoeven, L. & Aarts, R. (1998). Attaining Functional Biliteracy in the Netherlands. In A. Y. Yücesan & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context* (p. 111–113). London: Lawrence Erlbaum.

Wössmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 grossen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. München: ZS Verlag.

Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers – Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 461–479.