universität wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

# „Einbezug der Eltern“ als ein erfolgreiches Konzept zur Sprachförderung der Migrantenkinder im Kanton Zürich?

## Theoriebasierende Reflexion des Dübendorfer Sprachförderungskonzepts

Verfasserin

Paulina Eibl

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

| | |
|---|---|
| Studienkennzahl lt. Studienblatt: | A 066 814 |
| Studienrichtung lt. Studienblatt: | Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache |
| Betreuerin/ Betreuer: | Univ. Prof. Mag. Dr. Inci Dirim |

# Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei jedem bedanken, der mich beim Schreiben meiner Masterarbeit unterstützt hat;

- bei meinem Mann, für sein Verständnis und Liebe, vor allem für emotionelle Unterstützung und gute Worte in schwierigen Momenten.
- bei **Univ. Prof. Mag. Dr. Inci Dirim** für die Betreuung meiner Masterarbeit.
- der Schule Dübendorf einen herzlichen Dank, für das sechsmonatige Vikariat, während dessen ich mir zahlreiche Eindrucke und Anregungen zu dieser Arbeit sammeln konnte.

# Inhaltsverzeichnis

**Vorwort** ..... **3**

**1 Theoretischer Hintergrund** ..... **6**

1.1 Erläuterung zentraler begrifflicher Grundlagen: Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Bilingualismus, soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Teilhabe ..... 6

1.2 Gegenüberstellung allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen: Behaviorismus, Kognitivismus, Interaktionismus und Konnektionismus ..... 8

1.3 Der Spracherwerbsverlauf nach Reich ..... 12

1.4 Hypothesen des Zweitspracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen: Die Kontrastiv-Hypothese, die Identitäts-Hypothese, die Interlanguage-Hypothese, die Interdependenz- und die Schwellenniveau-Hypothese ..... 16

1.5 Das Phänomen Bilingualität und die diesbezügliche Forschung ..... 20

1.6 Die Bedeutung der Sprache für die Akkulturation und gesellschaftliche Teilhabe ..... 23

**2 Migration in der Schweiz und Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund** ..... **26**

2.1 Sprachspezifische Besonderheiten der Schweiz und Migrationsaufkommen ..... 26

2.2 Ergebnisse zur Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund und zur Bedeutung der Eltern für diese Bildungsteilhabe ..... 32

**3 Ableitbare Kriterien für die Analyse** ..... **39**

**4 Das Sprachförderprojekt der Stadt Dübendorf** ..... **46**

4.1 Ausgangsituation ..... 46

4.2 Zieldefinition ..... 46

4.3 Bislang erzielte Ergebnisse ..... 48

**5 Untersuchung des Projekts auf erfolgskritische Kriterien** ..... **50**

5.1 Behavioristische Kriterien ..... 50

5.2 Kognitivistische Kriterien ..... 52

5.3 Interaktionistische Kriterien ..... 53

5.4 Konnektionistische Kriterien ..... 54

5.5 Spracherwerbsverlaufbasierende Kriterien nach Reich .....55
5.6 Kontrastive und Transfer-Kriterien .....57
5.7 Interlanguage Kriterien .....58
5.8 Interdependenz Kriterien .....60
5.9 Bilingualität .....61
5.10 Kriterien der Akkulturation und der sozialen Teilhabe .....62

**6 Pädagogische Implikationen für Maßnahmen der Sprachförderung im Kindergartenalter und der diesbezüglichen Forschung .....65**

6.1 Reflektion der Verbindbarkeit von Theorien des Spracherwerbs in Fördermodellen .....65
6.2 Informations- und Aufklärungsangebot .....66
6.3 Präzision der Förderungskonzeption .....66

**7 Resümee .....68**

**Literaturverzeichnis .....70**

**Abbildungsverzeichnis .....76**

**Tabellenverzeichnis .....76**

**Abkürzungsverzeichnis .....78**

**Anhang .....79**

Zusammenfassung .....79
Erfolgreicher Schulstart: Ein Modell zur Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten – zweiter Zwischenbericht .....80
Angebot für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen .....81
Grundlagen für ein Jahresprogramm .....82
Einbezug fremdsprachiger Eltern .....83
Richtlinien für die Sonderpädagogische Förderung der Primarschule Dübendorf .....84
Eltern DAZ Broschüre .....85
Kriterienliste .....86
Eidesstattliche Erklärung .....90
Lebenslauf .....92

# Vorwort

Zahlreiche Forschungsergebnisse haben die Relevanz des frühkindlichen Spracherwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund für deren Bildungsteilhabe offengelegt (vgl. u.a. basierend auf den PISA-Daten 2003 Stanat, Christensen 2006: 53). Aus diesem Anlass heraus wurden in Österreich, Deutschland und auch in der Schweiz verstärkt Sprachfördermaßnahmen entwickelt, die bereits im Kindergartenalter mit der Förderung beginnen (vgl. Edelmann, Brandenberg, Mayr 2013: 171; Stanzel-Tischler 2013: 198; Anders, Roßbach 2013: 186 f.). Die im deutschen Sprachraum angesetzten Förderungsmaßnahmen verfolgen relativ heterogene Konzepte und blieben in ihren Ergebnissen bislang oft hinter den Erwartungen zurück (vgl. Kiziak, Kreuter, Klingholz 2012: 14).

In der Gemeinde Dübendorf (Kanton Zürich) wurde ein neues Konzept zur Sprachförderung von Migrantenkindern in zwölf Projektkindergärten umgesetzt. Der inhaltliche Schwerpunkt des Projekts liegt auf der umfassenden Integration der familiären Ressourcen in die Sprachförderung der Kinder, über den Einbezug der Eltern sollen die *„Kinder mit den Eltern Deutsch lernen, die Eltern Strategien erfahren, wie sie die Kinder zu Hause besser fördern können, und die Eltern einen Einblick in die Funktionsweise der Schule in der Schweiz erhalten“* (Bayer, Moser 2011: 4). Während die inhaltliche Ausrichtung sich damit auf eine Zielsetzung fokussiert, welche basierend auf zahlreichen theoretischen Grundlagen (u. a. Behaviorismus, Kognitivismus, Interaktionismus, Konnektionismus und Akkulturationstheorie) als zentral betrachtet werden kann, verzeichnen auch bei diesem Projekt die Ergebnisse bislang eine mäßige Effizienz (vgl. ebd.: 22). Vor diesem Hintergrund strebt die vorliegende Masterarbeit eine theoriebasierende Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Eltern für die Sprachförderung von Kindern im Kindergartenalter an, setzt Forschungsergebnisse dazu in Bezug und analysiert basierend auf den daraus zu gewinnenden erfolgsrelevanten Kriterien das Dübendorfer Projekt „Einbezug fremdsprachige Eltern zur Sprachförderung“.

Die in der Arbeit verfolgte Forschungsfrage lautet: *Welche wissenschaftlich fundierbare Bedeutsamkeit kann der Einbeziehung von Eltern in Sprachfördermaßnahmen im Kindergartenalter beigemessen werden?* Um diese Forschungsfrage adäquat zu erschließen, erscheint die Erarbeitung von untergeordneten Fragen erforderlich, die zu einer Fundierung beitragen und dem Anspruch an einen pädagogischen Beitrag Rechnung tragen sollen:

- *Wie lässt sich der Einbezug der Eltern in Sprachförderungskonzepte theoriebasierend einordnen?*

- *Welche empirischen Forschungsergebnisse stützen das einbeziehende Vorgehen?*

- *Welche erfolgsrelevanten Kriterien für eine Förderungsmaßnahme lassen sich aus Theorie und Forschung ableiten?*

- *Wie wurden diese erfolgsrelevanten Kriterien im Dübendorfer Projekt umgesetzt und welche Defizite lassen sich für das Projekt bislang verzeichnen?*

- *Welche praktischen und forschungsrelevanten pädagogischen Implikationen ergeben sich daraus für die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergartenalter?*

Zur Verfolgung dieser Zielsetzung wird nachfolgend skizzierte Vorgehensweise angesetzt: Der erste Teil dient der Darstellung des theoretischen Hintergrunds, der mit der Erläuterung von begrifflichen Grundlagen beginnt, die für den Rahmen der Arbeit zentral erscheinen und somit eine definitorische Eingrenzung im Vorfeld erforderlich machen. Dazu zählen die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Bilingualismus als Grundbegriffe der Auseinandersetzung mit dem Förderungsbedarf. Die Begriffe soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Teilhabe werden für die Auseinandersetzung mit den sozialen Folgen sprachlicher Leistungsdifferenzen von Kindern mit Migrationshintergrund umrissen. Daran anschließend erfolgen Gegenüberstellungen allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen. Verfolgt wird eine theoretische Betrachtung von Behaviorismus, Kognitivismus, Interaktionismus und Konnektionismus, bei der der Fokus auf der Bedeutung der Eltern innerhalb dieser Theorien

liegt. Anknüpfend daran erfolgt eine Darstellung des Spracherwerbsverlaufs nach Reich, der die Sprachentwicklung der fokussierten Altersgruppe theoretisch fundiert. Aufbauend auf den dargestellten Inhalten erfolgt die Vorstellung von Hypothesen des Zweitspracherwerbs, die ebenfalls auf ihren Bezug zu den familiären Ressourcen analysiert werden. Inhalte sind die Kontrastiv-Hypothese, die Identitäts-Hypothese, die Interlanguage-Hypothese, die Interdependenz- und die Schwellenniveau-Hypothese. Ferner wird in diesem Kapitel das Phänomen der Bilingualität umrissen und ein Überblick über die diesbezügliche Forschung gewährt. Für den sozialen Bezugsrahmen werden die Bedeutung der Sprache innerhalb der Akkulturationstheorie und deren daraus abzuleitende Relevanz für die gesellschaftliche Teilhabe erörtert.

Im zweiten Teil werden als Grundlagen der späteren Analyse des Fördermodells die Migrationssituation in der Schweiz und die dortige Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund dargelegt sowie sprachspezifische Besonderheiten der Schweiz beschrieben. Auch werden Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Eltern für die Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund vorgestellt, die für die Auseinandersetzung mit dem Fördermodell Relevanz aufweisen.

Im dritten Kapitel erfolgt eine Ableitung von erfolgsrelevanten Kriterien für Sprachfördermodelle aus dem bis dahin erarbeiteten Material.

Im vierten Kapitel wird das Sprachförderprojekt der Stadt Dübendorf als Gegenstand der Analyse hinsichtlich der Ausgangsituation, der Zieldefinition und den bislang im Projekt erzielten Ergebnissen vorgestellt.

Der fünfte Teil der Arbeit nimmt eine Untersuchung des Projekts auf die im dritten Kapitel ermittelten erfolgskritischen Kriterien vor.

Im sechsten Teil werden aus den gewonnenen Schwerpunkten forschungs- und praxisrelevante pädagogische Implikationen für Sprachförderungsmaßnahmen im Kindergartenalter abgeleitet, die sich auch mit den Kritikpunkten des Modells beschäftigen.

Die Arbeit schließt mit einem Resümee im siebten Teil.

# 1 Theoretischer Hintergrund

Die Darstellung des theoretischen Hintergrunds beginnt im Folgenden mit der Erläuterung zentraler begrifflicher Grundlagen und der Gegenüberstellung allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs unter Fokussierung des jeweiligen Bezugs zu den familiären Ressourcen, bevor der Spracherwerbsverlauf nach Reich umrissen wird. Fortführend werden Hypothesen des Zweitspracherwerbs unter Betrachtung der familiären Ressourcen vorgestellt. Anknüpfend daran wird das Phänomen Bilingualität vorgestellt und ein Überblick über die diesbezügliche Forschung gewährt. Um die gesellschaftliche Dimension in die Auseinandersetzung theoretisch zu integrieren, wird die Bedeutung der Sprache für die Akkulturation und für die gesellschaftliche Teilhabe abgebildet.

## 1.1 Erläuterung zentraler begrifflicher Grundlagen: Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Bilingualismus, soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Teilhabe

Sowohl in der öffentlichen Debatte, als auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung erfolgt die Verwendung des Begriffs Erstsprache oft ohne nähere Eingrenzung, was darunter zu verstehen sei. Gemein hin wird darunter die Sprache verstanden, welche ein Kind in seinem sozialen Umfeld – also zumeist in der Familie - von Geburt an erlernt (vgl. Ahrenholz 2010: 3). So lange in einer Familie tatsächlich eine Sprache vermittelt wird, erscheint diese als Erstprache (Synonym auch Primärsprache oder Muttersprache) auch eindeutig identifizierbar. Problematisch erscheint diese Eingrenzung aufgrund fehlender inhaltlicher Präzision dann, wenn Kinder von Geburt an mit mehr als einer Sprache in Kontakt kommen und die Zuordnung von zuerst erlernter Sprache (Erstsprache) und danach erlernter Sprache (demnach Zweitsprache) nicht mehr eindeutig ausfällt. So kritisierte Brisić (2009: 139) an dem - dem zugrunde gelegten Monolingualen Leitgedanken -, dass es in vielen Fällen gar nicht möglich sei, die normalerweise in der Familie gesprochene Sprache bzw. die Erstsprache (wie auch das Konstrukt der Wiener

Schulmatrix lautet (vgl. ebd.: 135)) trennscharf anzugeben. Damit wird auch ein zentrales diagnostisches Problem angerissen, das auch zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen (u.a. PISA 2000) beigemessen werden kann (vgl. dazu ebd.: 133; Schnitzer 2013: 128 f.). So kann der begrifflichen Unschärfe und dem vielfach fehlenden Gegenstandsbezug unterstellt werden, dass dieser einen Anteil an der hohen Heterogenität von Forschungsergebnissen haben könnte (vgl. Brisić 2009: 133).

Neben der zeitlichen Zuordnung der Zweitsprache – insofern sinnvoll anzuwenden - kann der Zweitsprache in Bezug auf einen Migrationshintergrund des Kindes bzw. der Familie eine zentrale Bedeutung beigemessen werden, wenn diese als Alternativsprache – welche nachfolgend aufgrund der mit diesem Begriff nicht mehr notwendigen zeitlichen Zuordnung begrifflich bevorzugt wird - *„einfach zum Überleben in der neuen Gesellschaft und Kultur notwendig ist“* (Günther, Günther, 2007: 57) und somit für das Kind zur *„kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen“* (ebd.) dient.

Die begriffliche Verwendung von Zweisprachigkeit wird oft synonym zur der des Bilingualismus eingesetzt (vgl. ebd.: 61 f.). - Wobei keine einheitliche Auffassung darüber besteht, welchen sprachlichen Kompetenzgrad Zweisprachigkeit voraussetzt (vgl. ebd.). Es unterscheiden sich verschiedene Möglichkeiten, die bei der begrifflichen Verwendung von Zweisprachigkeit zum Teil ein relativ hohes Sprachniveau in beiden Sprachen zugrunde legen (vgl. Chudaske 2012: 105; vertiefend dazu Kapitel 1.5).

Der Begriff Mehrsprachigkeit findet in der Literatur vielerorts eine synonyme Verwendung zur Zweisprachigkeit und lässt ohne weitere inhaltliche Eingrenzung offen, um wie viele Sprachen und welches zugrunde gelegte Sprachniveau es dabei sich handelt (vgl. Günther, Günther 2007: 60). Für den Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff somit nur dann Anwendung finden, wenn sich der Kontext auf mehr als zwei Sprachen bezieht. Ferner sollen Informationen zum jeweils thematisierten Sprachniveau gewährt werden.

Die soziale Ungleichheit - als ein zentraler Begriff der nachfolgenden Ausführungen - fokussiert jene Ungleichheiten in einer Gesellschaft, die eine soziale Bedeutsamkeit entfalten, in dem sie zur einer asymmetrischen Strukturierung von Gesellschaft führen:

*„So ist es nicht die Schuhgröße oder die Haarfarbe, die soziale Ungleichheit ausmacht (obwohl sich selbst in körperlichen Merkmalen Ungleichheiten widerspiegeln können), sondern z.B. ein höheres oder niedrigeres Einkommen oder ungleich verteilte Chancen je nach Geschlecht. Gerade in modernen, differenzierten Gesellschaften sind die ‚Unterschiedlichkeiten' recht groß." (Burzan 2011: 7)*

So rückten zahlreiche Merkmale (u.a. soziale Herkunft, ökonomischer Hintergrund, Migrationsstatus, Geschlecht und Bildung) hinsichtlich ihrer sozial strukturierenden Funktion in den Fokus der Ungleichheitsforschung (vgl. ebd.). Einhergehend mit dieser Funktion entstehen Wirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabechancen von Individuen, die sich besonders konsequent bei der Ungleichheit von Bildung und dessen Konsequenz für eine Teilhabe am Arbeitsmarkt sowie den daraus resultierenden ökonomischen Auswirkungen darstellen lassen (vgl. Solga, Dombrowski 2009: S. 9). Wäre Bildung dabei ein Merkmal, das sich für alle Individuen chancengleich erschließen ließe, so könnte darin ein individuelles Schicksal gesehen werden. Forschungsergebnisse deuten jedoch bereits deutlich darauf hin, dass bereits die Zugänglichkeit von Bildung durch die soziale Herkunft eines Kindes beeinflusst wird, wobei dem Faktor Migrationshintergrund eine sozial relevante Strukturierung zugrunde gelegt werden kann, die einem Anspruch an Chancengleichheit im Bildungssystem entgegen zu stehen scheint (vgl. u.a. Stanat, Christensen 2006: 53; vertiefend Kapitel 2).

## 1.2 Gegenüberstellung allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen: Behaviorismus, Kognitivismus, Interaktionismus und Konnektionismus

Bevor nachfolgend eine Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund des Zweitspracherwerbs erfolgen kann, sind zunächst zentrale Ansätze des Erstspracherwerbs zu reflektieren.

Der *Behaviorismus* als theoretische Erklärung des Erstspracherwerbs entstammt der Verhaltensforschung und kann wesentlich auf die 1953 erschie-

nene Arbeit *Science and Human Behavior* von Burrhus Frederic Skinner (2005) zurückgeführt werden. Skinner (2005: 88, 119) geht davon aus, dass die Erlernung der Erstsprache wesentlich auf Imitation und Erfahrung zurückgeführt werden können und durch eine Konditionierung entsteht: „Die Kinder ahmen die Sprache der Erwachsenen […] immer dann nach, wenn sie belohnt werden und die Sprache zum Erfolg führt.“ (Günther, Günter 2007: 89 f.). Demnach kann die Bedeutung der Eltern als sehr hoch eingestuft werden, da diese in der Vielzahl der Fälle die ersten Personen darstellen, welche zur Imitation bereitstehen und die Konditionierung (z. B. durch Beachtung oder Nichtbeachtung) vollziehen können (vgl. ebd.). Das Kind bekleidet in dieser Betrachtung eine weitreichend passive Instanz, die auf die sprachliche Speisung von außen verwiesen ist (vgl. ebd.). Das Gehirn wird in dieser Perspektive als Blackbox betrachtet, welche auf einen Reiz eine deterministisch entstehende Reaktion (Stimulus-Response) zeigt (Baumgartner, Payr 1994: 101). Grammatikalische Regeln der gesprochenen Sprache entstehen dem Ansatz nach lediglich durch erlangte Gewohnheiten (vgl. Günther, Günter 2007: 90; Skinner 2005: 94f.).

Der *Kognitivismus* betont bereits in seiner Namensgebung seinen Bezugsrahmen, die Sprachentwicklung als einen Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes zu erfassen (vgl. Günther, Günter 2007: 90). So basiert der Ansatz auf der Annahme, dass die Sprache das Denken strukturiert und das Denken wiederum die Sprache (vgl. ebd.). Grundlegend wird dabei nicht von einem zentral verursachenden Konditionierungsvorgang ausgegangen, der auf Imitation setzt (vgl. ebd. f.). Das Kind wird als ein Individuum erfasst, das Reize aktiv und selbstständig einer Verarbeitung zuführt (vgl. Launer 2008: 27). Der auf Piaget (1982) zurückführbare Ansatz basiert auf der Entdeckung, dass Kindersprache in egozentrischen Monologen stattfinden kann (Piaget 1982: 21). Diese Form der Kindersprache identifiziert Piaget in drei Auftrittsformen (vgl. nachfolgend ebd. f.):

- *Wiederholungen zur individuellen Freude*

- *Monologe als lautes Denken*

- *Monologe im Kollektiv ohne dass die anderen Gesprächspartner Einfluss nehmen*

Aus der hohen Bedeutungsgewichtung des spracherlernenden Individuums dieses Ansatzes geht jedoch kein Bedeutungsverlust der Umwelt hervor, wie nachfolgend deutlich wird. Der Ansatz betont die Relevanz, dass zum Lernen eine reiche Lernumgebung von Bedeutung ist, in dem das Individuum Problemlösungen auf zwei miteinander verbundenen – und oft nicht trennscharf abgrenzbaren - Arten vornehmen kann (vgl. Launer 2008: 28; nachfolgend Glasersfeld, 2011: 96 ff.):

- *Assimilation bezeichnet die Einordnung einer Erfahrung zu einem Wahrnehmungsschema.*

- *Akkomodation bezeichnet die Entwicklung eines neuen Wahrnehmungschemas oder die Modifikation eines bestehenden, wenn das Individuum Erlebtes nicht dem bisherigen Schema zuordnen kann.*

*„Dem Prinzip des entdeckenden Lernens […] wird nicht nur eine motivierende Wirkung zugesprochen, sondern auch die Förderung der metakognitiven Reflexion des Lerners. Diese muss die neuen und relevanten Informationen priorisieren und strukturieren, um daraus Regeln ableiten und Probleme lösen zu können. Nach kognitiven Gesichtspunkten kann der Lernprozess vor allem durch eine reiche Lernumgebung und die Förderung der metakognitiven Reflexion begünstigt werden.“ (Launer 2008: 28)*

Die Metakognition summiert mentale Prozesse, bei denen *„die Beschreibung, Bewertung und Kontrolle der eigenen Informationsverarbeitung“* (Moritz 2008: 368) erfolgt, die Reflexion meint in Folge *„das Denken über das Denken“ (ebd.).* Die Passungsfähigkeit subjektiver sowie objektiver kognitiver Leistungen spielt dabei eine zentrale Rolle (vgl. ebd.) Somit kann auch dem

Kognitivismus eine zentrale Bedeutung der Eltern beigemessen werden, für Lernumgebung und die Förderung der metakognitiven Reflexion zu sorgen.

Der *Interaktionismus* geht von einer Sprache aus, die durch Strukturen, Regeln und Strategien geprägt wird (vgl. Günther, Günter 2007: 91). Der Spracherwerb findet dem Ansatz zufolge durch die *„engen und dynamisch Aktiven Wechselbeziehungen zwischen dem Kind und seiner Umwelt“* (ebd.) und beginnt bereits mit der vorsprachlichen Interaktion zwischen Mutter und Kind (vgl. ebd.). Damit weist der Interaktionismus eine früh einsetzende Bedeutungsrelevanz der Eltern auf. Grundlegend kann der theoretische Ansatz auf den Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski zurückgeführt werden, der sowohl die kommunikative Funktion von Sprache als auch ihre das Denken strukturierende Funktion in direkter Verbindung miteinander erfasste – zumal diese ansonsten zu komplex seien, um sie adäquat zu untersuchen (vgl. Wygotski 1986: 8). Der Interaktionismus – mit seinem Bild der Sprache *„als ein Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen“* (Günther, Günter 2007: 91) – weist den Eltern die Kernaufgabe des kindlichen Spracherwerbs zu (vgl. ebd.): „Mutter und Vater müssen ihre Sprache den Bedürfnissen des Kindes so anpassen, dass das Kind sie leichter versteht und die Sprache erwirbt.“ (ebd.). Begründen lässt sich dies mit dem Aushandlungsprozess von Sprache, der der Kommunikation zugrunde gelegt wird (vgl. ebd.).

Der Konnektionismus knüpft an die Funktions- und Architekturprinzipien neurobiologischer Modelle an, erhebt jedoch nicht verbindlich den Anspruch neurobiologischer Adäquatheit (vgl. Costa 2010: 100). Allgemein kann der Konnektionismus den zentralen psychologischen Modellen der Informationsverarbeitung zugerechnet werden (vgl. Asendorpf 2007: 64). Es wird innerhalb des Ansatzes davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Segmente der Sprache (z.B. Grammatik) gegenseitig beeinflussen und nicht voneinander unabhängig erworben werden:

*„Dem setzt der Konnektivismus das Modell des Netzwerks entgegen, das aus vielen parallelarbeitenden Komponenten besteht und globale Eigenschaften hervortreten läßt. Nicht einzelne Symbole repräsentieren bestimmte Eigenschaften der Welt, sondern der globale Zustand des Netzwerks. Das Neue besteht also darin, daß bestimmte Verknüp-*

*fungen einfacher ‚neuronal' genannter Komponenten globale Eigenschaften hervortreten lassen, die Ausdruck der gesuchten kognitiven Fähigkeiten sind." (D'Avis 1998: 39)*

Der Konnektionismus erklärt den Spracherwerb auf Basis der vom Individuum vollzogenen Mustererkennung, seiner Imitation von Sprache, seiner Experimentierneigung, induktivem Lernen und der Bildung assoziativer Netzwerke (vgl. Lemke 2008: 28).

Durch den Erwerb der Sprache in Eigenaktivität kann die Rolle der Eltern in diesem Ansatz als primär auf die der Inputgebung reduziert erfasst werden.

*„Allerdings bleibt der Konnektionismus die Antwort auf das logische Problem des Spracherwerbs schuldig, d.h. warum das erworbene Wissen – abgesehen von Analogieschlüssen – über das hinausgeht, was aus dem Input erschließbar ist. Zudem gibt das Modell keine überzeugende Erklärung für die oben erwähnten Dissoziationen und die Einzigartigkeit der Sprachfähigkeit von Homo sapiens." (Lemke 2008: 28)*

## 1.3 Der Spracherwerbsverlauf nach Reich

Zugunsten einer auf verschiedene Sprachen übertragbaren Verlaufsskizzierung unterscheidet Reich (2009: 14 ff.) den Spracherwerb von Erstsprache und Zweitsprache in Sprechhandlungen, Wortschatz und Grammatik. Entgegen der zumeist inhärenten Zuordnungsproblematik der Begriffe Erstsprache und Zweitsprache (vgl. Kapitel 1.1) geht er davon aus, dass keine kontinuierliche Dominanz einer Sprache vorliegen muss - sondern diese in verschiedenen Phasen unterschiedlich ausfallen kann (vgl. ebd.: 15).

- *Sprechhandlungen*

Bereits mit den ersten gesprochenen Worten (ca. gegen Ende des ersten, Anfang des zweiten Lebensjahrs beginnt die Verknüpfung zwischen lautlichen Äußerungen und Handlungsbedeutungen (vgl. ebd.: 15). Kinder begin-

nen mit einfachen sprachlichen Hinweisen, benennen Personen oder Gegenstände, verlangen etwas oder lehnen etwas ab, verschaffen sich durch Sprache Aufmerksamkeit (vgl. ebd.). Ungefähr zum Ende des zweiten Lebensjahrs kommt es zur Präzision dieses Vorgehens, indem Zwei-Wort-Äußerungen aufeinander bezogen werden (vgl. ebd.). Die Kommunikation ist in diesem Zeitraum vorwiegend auf die engen Bezugspersonen der Familie, also zumeist primär auf die Eltern fokussiert, die das Bestreben des Kindes zu kommunizieren unterstützen, sich um das Verstehen des Kindes bemühen und den Input von Wörtern bereitstellen (vgl. ebd.). Der Umfang von Äußerungen erweitert sich im dritten Jahr, während auch die Fähigkeit wächst, sprachlich Vermitteltes festzuhalten und dadurch die sprachlichen Äußerungen zunehmend selbstständiger werden und die Kommunikation mit Gleichaltrigen eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung annimmt (vgl. ebd. f.). Das Verständnis dafür, „dass das Handeln und Sprechen der Kommunikationspartner etwas Anderes ist als das eigene Handeln und Sprechen“ (ebd.: 16) etabliert sich und begründet in seinem jeweiligen Ausmaß die qualitative Erweiterung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Die zunehmende Interaktion von Frage-und Antwort-Sequenzen, sowohl als Fragender als auch als Antwortender, ermöglicht eine zunehmende Selbstständigkeit bei der Darstellung von Erlebtem und der Wiedergabe von Gehörtem (vgl. ebd.).

„Mit dem Eintritt in den Kindergarten wird das Kind Mitglied in einer zweiten Kommunikationsgemeinschaft mit anderen Logiken sprachlichen Handelns als die Familie.“ (ebd.: 14)

Damit beginnt der Aufbau der institutionellen sprachlichen Handlung auf Basis der familiären sprachlichen Handlung (vgl. ebd.) und soll im Kindergarten gezielt gefördert werden (vgl. ebd.: 16). Es wird davon ausgegangen, dass die Aneignung von sprachlichen Handlungsmustern eine enge Anbindung an die soziale und kognitive Entwicklung aufweist (vgl. ebd.). Für die sprachübergreifende Aneignung wird die Verfügbarkeit von lexikalischen und grammatikalischen Mitteln, als Voraussetzung der Sprechhandlung, in beiden Sprachen als erforderlich gesehen (vgl. ebd. f.). Defizite darin begründen Defizite in der Entwicklung der jeweiligen Sprache, die eine Aufholung erfordern.

- *Wortschatz:*

Die empirisch erforschte erste Phase des Wortschatzerwerbs, d.h. der Aufbau von „Inventar lexikalischer Einheiten“ (Lemke 2008: 18), findet überwiegend im zweiten Lebensjahr statt und gilt als abgeschlossen, wenn der Wortschatz ein Volumen von 50 Wörtern erreicht hat (vgl. Reich 2009: ebd.: 17). Die zweite Phase, welche sich auf einen geringeren Forschungsstand stützt und somit als lediglich tendenzielle Konzeptualisierung erfassen lässt, kennzeichnet die Aneignung von ca. 200-300 Wörtern und wird durch die zunehmende Präzision der zuvor skizzierten Sprechhandlungen gekennzeichnet (in Zwei- bis Drei-Wort-Kombinationen), die auch durch eine Steigerung von Adjektiven gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Es kommt zu zunehmend syntaktischen Äußerungen (Satzbildung). Die dritte von Reich angenommene Phase reicht bis zu einer quantitativen Größe von weiteren 900-1200 Wörtern, die eine deutliche Steigerung der sprachlichen Differenziertheit und inhaltlicher Abstraktion (z.B. durch die Beschreibung von inneren Vorgängen) ermöglicht (vgl. ebd.). In dieser Phase ist das Kind in der Lage, Spielszenen zu entwerfen und durchzuspielen, zusammenhängende Berichterstattungen und Erzählungen zu liefern und Gespräche mit mehrfach wechselnden Sprechern zu absolvieren (vgl. ebd.: 18). Bis zum Schuleintrittsalter erweitert sich der Wortschatz über mehrere tausend Wörter (vgl. ebd.). Der Erwerb von zwei Sprachen findet nach Reich in Anlehnung an De Houwer – entgegen der ursprünglichen Annahme - in sprachspezifischer Aneignung statt und baut nicht auf einem gemeinsamen Wortschatz auf, der sich erst später differenziert – was Übereinstimmungen von Wörtern nicht ausschließt (vgl. dazu die Auseinandersetzung mit der Separate Development Hypothese bei De Houwer 2005: 43). Es konnten in der Dissertation von Karasu (1995: 31 ff.) zur bilingualen Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter bereichsspezifische Sprachschwerpunkte identifiziert werden, bei denen Kinder je nach Lebensbereich (z.B. Essen, Kleidung, Spiel) stärkere Kenntnisse in der Sprache aufwiesen, die sie bei der Kommunikation darüber verwenden. Der vielfach im Kindergarten überwiegende Vorsprung der Familiensprache wich in seiner Untersuchung in der Grundschule

einem starken Anstieg in der Verkehrssprache, während die in der Familie gesprochene Sprache sich nur gering weiter entwickelte (vgl. ebd.).

- *Grammatik:*

Mit der Kombination von Wörtern, also beginnend mit der Zwei-Wort-Äußerung, beginnt die Herausbildung von Syntax, der ab dann fortfolgende Verlauf kann aufgrund der hohen grammatikalischen Heterogenität und der heterogenen Komplexität verschiedener Sprachen als sprachspezifisch erfasst werden – wobei einige Prozesscharakteristika sprachübergreifend beobachtbar erscheinen (vgl. Reich 2009: 19).

In der ersten der von Reich basierend auf dem Deutschen skizzierten Phasen erfolgt die „Herausbildung von nominalem Subjekt und verbalem Prädikat, durch die dann auch die Aneignung der ersten Personalformen beim Verb und die ersten Artikelformen beim Nomen“ (ebd.) ermöglicht werden. Durch die Zufügung von Satzgliedern kommt es zur Identifikation der Regularität der Zweitstellung von finiten Verben in der deutschen Sprache und Ausbau der Personal- und Artikelformen (vgl. ebd.)

*1. In der zweiten Phase kommt es im Deutschen zur Aneignung zweiteiliger Prädikate, die die Voraussetzung von Perfekt-Formen, Satzklammern und Inversion darstellen (vgl. ebd.). Diese einfachen grammatikalischen Konstruktionen werden dann zunehmend erweitert, wesentliche Bedeutung kommt für die Bildung einfacher Sätze den Präpositionalkonstruktionen zu (vgl. ebd.). Durch die Konstruktion von Satzverbindungen und der Bildung von Satzgefügen durch Nebensatzkonjunktion und Verbendstellung kommt es zur Erreichung einer komplexen Syntax (vgl. ebd.).*

Die Unterteilung des Spracherwerbs in Phasen sollte nicht zur Ausblendung des Umstands führen, dass Kinder beim Spracherwerb durchaus unterschiedliche Vorgehensweisen verfolgen, welche zu vergleichbaren Ergebnissen führen können (vgl. dazu auch die analysierten Beispiele des deutschen

Spracherwerbs bei Tracy 1991: 411 f.). Lemke (2008: 53) merkt in ihrer Dissertation basierend auf diesen Beispielen deswegen an:

*„Auf keinen Fall dürfen Erwerbsphasen als klar trennbare zeitliche Abschnitte aufgefasst werden, sondern eher als heuristische Konstruktionen, um eine interindividuelle Vergleichsmöglichkeit bieten zu können.“ (Ebd.)*

## 1.4 Hypothesen des Zweitspracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen: Die Kontrastiv-Hypothese, die Identitäts-Hypothese, die Interlanguage-Hypothese, die Interdependenz- und die Schwellenniveau-Hypothese

Nachfolgend gilt es die Hypothesen zum Zweitspracherwerb darzustellen und ihren jeweiligen Bezug zu den familiären Ressourcen herauszuarbeiten. Als Schwerpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wurden dazu die Kontrastiv-Hypothese, die Identitäts-Hypothese, die Interlanguage-Hypothese, die Interdependenz- und die Schwellenniveau-Hypothese ausgewählt.

Die Kontrastiv-Hypothese (Contrastive Hypothesis) gründet auf dem behavioristischen lerntheoretischen Ansatz (vgl. Schlak 2003: 4). Der Hypothese kann in ihrer ursprünglichen Form eine primär historische Relevanz zugeordnet werden (vgl. ebd.). Fokussiert ist ihre Grundlegung auf die Beobachtbarkeit von Verhalten, kognitive Vorgänge finden keine Berücksichtigung (vgl. Chudaske 2012: 109). Die Hypothese gründet darauf, dass das Lernen basierend auf der Herausbildung von Gewohnheiten stattfindet (vgl. ebd.) und kommt basierend darauf zu ihrem inhaltlichen Kern, dass eine Zweitsprache leichter erlernt werden kann, je ähnlicher diese der Erstsprache ist (vgl. Günther, Günther 2007: 147). Begründet wird dies damit, dass beim Erwerb der Zweitsprache nur noch das erlernt werden muss, worin sich die Sprachen unterscheiden (vgl. Chudaske 2012: 109). Nachdem die Kontrastiv-Hypothese ihren empirischen Beleg weitreichend schuldig blieb, wurde diese zur Transferhypothese umformuliert (vgl. Larsen-Freeman, Long 1991: 55 f.):

*„Die Transferhypothese ist gewissermaßen das, was von der Kontrastivhypothese nach ihrem Niedergang noch übrig geblieben und – vor allem – belegt ist [vgl. dazu u.a. House 1996: 345 ff.]. Die Transferhypothese besagt, dass die Wahrnehmung und Interpretation der Strukturen der zu erlernenden Zweitsprache (auch) im Lichte des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens in der Erstsprache geschieht: Das, was der Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt von seiner Erstsprache weiß, wirkt sich auf das aus, was er zu dieser Zeit von der Zweitsprache weiß oder zu wissen glaubt.“ (Schroeder, Stölting 2005: 62)*

Während die Kontrastivhypothese davon ausging, dass Fehlerart und Auftretensbereich eindeutig zu prognostizieren seien, relativiert die Transferhypothese den Einfluss der Erstsprache (vgl. Chudaske 2012: 110). So wird der Transfer darin lediglich als Begründung von Fehlern gesehen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Bedeutung der Eltern kann diese bei dem Ansatz lediglich in deren Zugehörigkeit zu einer Sprachfamilie als Schnittpunkt gesehen werden. Damit ist die unterstützende Bedeutung der Eltern ansatzgemäß ohne weiteren Handlungsspielraum, wenn diese eine zur Zweitsprache stark heterogene Sprache sprechen.

Die Identitäts-Hypothese entstand nach der empirischen Identifikation, dass *„nur wenige Fehler, die Zweitsprachenlerner machen, auf den Sprachkontrast“* (ebd. f.) zurückgeführt werden konnten, und mündete in der nativistischen Überlegung, dass der Erwerb der Zweitsprache aufgrund der angeborenen linguistischen Fähigkeiten des jeweiligen Individuums der gleichen Entwicklung wie die Erstsprache unterliege (strenge Formulierung der Identitäts-Hypothese (vgl. Günther, Günther 2007: 147). Das methodische Problem der – bereits in den Phasen nach Reich geschilderten - Verläufe (vgl. Kapitel 1.3) kann insbesondere darin gesehen werden, dass verschiedene Sprachen durch ihre Heterogenität keinem gleichförmigen Verlauf folgen können (vgl. Chudaske 2012: 110).

Die Bedeutung der familiären Ressourcen bzw. die der Eltern ließe sich in diesem theoretischen Rahmen auf *die einer genetischen Spenderschaft der angeborenen linguistischen Fähigkeiten* reduzieren.

Auch die Interlanguage-Hypothese wurde aus den Problemen mit der Kontrastivhypothese heraus konzipiert (vgl. ebd.) und stammt aus den frühen siebziger Jahren (vgl. Hufeisen, Gibson 2003: 14). Inhalt der Hypothese ist, *„dass Lernende auf dem Weg von ihrer Muttersprache zu ihrer Fremdsprache ein neues drittes System aufbauen, das aus beiden Sprachen Merkmale aufweist und eine eigene Dynamik in Richtung Zielsprache entwickelt.“* (ebd.)

Durch selbstgesteuertes Lernen wird demnach sukzessiv über eine Art Zwischensprache mit eigenständigem System die Zweitsprache erlernt, wobei der Lernende externen und internen Faktoren unterliegt (vgl. Chudaske 2012: 112). Als extern gilt dabei zunächst der Input aus der Umwelt, als intern der Transfer (vgl. ebd.). Dabei durchläuft der Lernende verschiedene Entwicklungsstufen, welche sich jeweils als eigene systematisierte Sprache erfassen lassen, die auch bei Abweichungen von der Zielsprache fehlertolerant ist (Lerner Varietät) (vgl. Günther, Günther: 2007: 148). Wenn der Lernende sein individuell gewünschtes Sprachniveau erreicht hat, sich subjektiv also seinen Bedürfnissen entsprechend verständigen kann, verweilt er demnach auf diesem Niveau – auch wenn zu diesem Zeitpunkt noch Teile der Interlanguage verwendet werden (vgl. Chudaske 2012: 112). Interessant erscheint insbesondere die Erklärungskraft der Hypothese dafür, warum ein unterdurchschnittliches Sprachniveau in einer Sprache somit stagnieren kann.

Die familiäre Bedeutung dieser Hypothese kann demnach insbesondere der Inputversorgung des selbstgesteuert lernenden Kindes zugeordnet werden.

Die Interdependenz-Hypothese geht von einer wechselseitigen Abhängigkeit der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache aus (vgl. ebd. f.). Demnach kann nur dann ein hohes sprachliches Niveau in der Zweitsprache entstehen, wenn die erste Sprache bereits ein hohes Niveau erreicht hat (positive kausale Beziehung zwischen den Sprachen) (vgl. ebd.). Als Voraussetzung gilt hinreichender Kontakt zur Zweitsprache und hinreichende Motivation (vgl. ebd.). Auch wenn diese Hypothese durchaus als einflussreich diskutiert wird (vgl. u.a. Hufeisen, Riemer 2010: 743) erscheint ihre empirische Fundierung bislang noch adäquat erfüllt (vgl. Esser 2006 c: 16). Die Bedeutung von fami-

liären Ressourcen kann daraus in Bezug auf zwei maßgebliche Aspekte abgeleitet werden:

- *Förderung der sprachlichen Kompetenz in der ersten Sprache (und wenn möglich auch selbstklärend in der zweiten Sprache)*

- *Versorgung mit Kontakten der Zweitsprache*

Die Schwellenniveauhypothese adaptiert an die Interdependenz-Hypothese und geht davon aus, dass der Spracherwerb Schwellen der Erstsprache zu überwinden hat, bevor der Zweitspracherwerb erfolgreich verlaufen kann (vgl. Siebert-Ott 2006: 541). Wird die Schwelle nicht erreicht, drohe eine doppelte Halbsprachigkeit anstelle der Zweisprachigkeit (vgl. Baur 2000: 131). Das Phänomen der dieser doppelten Halbsprachigkeit kann aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive heraus *„als ein populärer Mythos, der auf einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht“* (Wiese, Schroeder, Zimmermann, Krifka, Gabriel, Gogolin, Klein, Comrie, Tomasello 2010: 1) erfasst werden und begünstigt eine bildungspolitisch bedenkliche – da Förderung tendenziell verhindernde -*„Abqualifizierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“* (Hinnenkamp 2011: 303).

## 1.5 Das Phänomen Bilingualität und die diesbezügliche Forschung

Wie bereits in der Erläuterung begrifflicher Grundlagen in Kapitel 1.1 ausgeführt wurde, besteht keine einheitliche Auffassung darüber, welchen sprachlichen Kompetenzgrad die begriffliche Verwendung voraussetzt. Bei derjenigen Literatur, welche Bilingualität *als Quasi-Heilmittel der migrationsspezifischen Bildungsungleichheit* diskutiert (vgl. dazu Esser 2006 b: 526), kann angenommen werden, dass sich das begriffliche Verständnis auf den Typ der Kompetenten Bilingualität nach Esser (2006a: 210; 2006b: 528), dargestellt in Tabelle 1 bezieht. Auch für die begriffliche Präzision der Bilingualität kann das nachfolgend dargestellte Schema nach Esser (2006a: 210; 2006b: 528) angewandt werden, dessen Sprachtypen sich empirisch identifizieren ließen.

**Tabelle 1: Bilingualitätstypen nach Esser (2006a: 210; 2006b: 528)**

| Kompetenz Zweitsprache | Kompetenz Erstsprache | |
|---|---|---|
| | hoch | niedrig |
| **hoch** | Kompetente Bilingualität | Monolinguale Assimilation |
| **niedrig** | Monolinguale Segmentation | Sprachliche Marginalität |

Die Folgerung, dass bei dem Sprachtypus *Kompetente Bilingualität* keine migrationsspezifischen schulischen Probleme angenommen werden, erfolgt in der Literatur zumeist rekurrierend auf die kognitive und/oder die kulturelle Perspektive (vgl. Esser 2006 c: 526):

- *In der Kognitiven Betrachtung knüpft dieser Bezugsrahmen an die Interdependenz-Hypothese an und den zugehörigen Forschungsergebnissen (z.B. Portes, Rumbaut 2001: 240 f.).*

- *Gemäß der kulturellen Perspektive wird dabei insbesondere auf eine einfachere soziale Integration und damit potenziell reduzierbare soziale Un-*

*gleichheit verwiesen (vgl. Esser 2006 c: 526), die inhaltlich oft mit dem Konzept der Bikulturalität verknüpft wird (vgl. Limbird, Stanat 2006: 273).*

Es muss jedoch dazu ausgeführt werden, dass - ungeachtet der möglichen Bedeutungsmacht der Bilingualität für das Bildungssystem – das Konstrukt und seine empirische Erfassbarkeit als problematisch bezeichnet werden können. So fehlen in der Forschung schwerwiegend Untersuchungen, die systematisch und methodisch vergleichbar Sprachkompetenzen in beiden Sprachen erhoben haben (vgl. dazu auch Esser 2006 c: 527). Ferner ist bei der Erforschung unklar, welche Bedeutung die jeweiligen Sprachen aufeinander ausüben können (z. B. hinsichtlich ihrer Homo- oder Heterogenität) – und damit auch, inwiefern international gewonnene Forschungsergebnisse auf den deutschsprachigen Raum übertragbar erscheinen.

Auch sollte angemerkt werden, dass Bilingualität nicht verbindlich eine Reduktion sozialer Ungleichheit bewirkt. So konnten zum Beispiel Stanat, Christensen (2006, S. 74) basierend auf internationalen PISA 2003 Daten aufzeigen, dass sich Leistungsdifferenzen zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund in erster und Kindern mit Migrationshintergrund in zweiter Generation noch verstärkten, obwohl dabei zunehmend weniger von Sprachbarrieren als Erklärung für Leistungsdifferenz ausgegangen werden konnten. Ein zahlreich diskutierter Aspekt der Diskussion um die Bilingualität ist die Rolle des Alters beim Erwerb der Zweitsprache, so ordnet Rösch (2011: 11) den bilingualen Spracherwerb der Lebensphase 0-3 Jahre zu, wie nachfolgend deutlich wird.

**Tabelle 2: Spracherwerb nach Lebensalter des Lernenden (vgl. Rösch 2011: 11)**

| Ungefähres Altersintervall | Spracherwerb Sprache 1 | Spracherwerb Sprache 2 | Bezeichnung |
|---|---|---|---|
| **0-3 Jahre** | + | - | Monolingualer Erstspracherwerb |
| | + | + | Bilingualer Spracherwerb |
| **3-6 Jahre** | + | + | Früher Zweitsprachenerwerb |
| **6-12 Jahre** | (+) | + | Zweitspracherwerb in der Kindheit |
| **Nach der Pubertät** | - | + | Zweitspracherwerb in Jugend- und Erwachsenenalter |

Da zahlreiche Beispiele veranschaulichen, dass es Personen gibt, welche auch im Erwachsenenalter eine Sprache lernen können und dabei ein sehr hohes Sprachniveau erreichen, kann die Frage nach dem optimalen Alter eines Zweitspracherwerbs zugunsten kompetenter Bilingualität auch aufgrund der zahlreichen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb kaum pauschal beantwortet werden (vgl. Lemke 2008: 62). Als einflussreich und dennoch kontrovers diskutiert kann in diesem Bezugsrahmen die sog. Critical Period-Hypothese angeführt werden (vgl. ebd. ff.):

*„Diese geht davon aus, dass der Mensch nur innerhalb einer kritischen Periode, d.h. eines begrenzten Zeitfensters, Zugriff auf die Erwerbsmechanismen des L1-Erwerbs [Erstspracherwerbs] hat. Einer stärkeren Variante dieser Hypothese zufolge ist der erfolgreiche Erwerb einer Sprache nach einem bestimmten kritischen Alter nicht mehr möglich, auch nicht über die Nutzung alternativer Lernstrategien.“ (Ebd.: 64)*

Während die stärkere Variante bereits aufgrund der Beispiele des späten erfolgreichen Zweitspracherwerbs kritisch reflektierbar erscheint und auch entgegen den multikausalen Einflussfaktoren auf den Spracherwerb als zu reduktiv erfasst werden kann, kann auch die empirische Evidenz einer kritischen Periode mit weiter gefasster Prädiktorwirkung– trotz vorhandener neurobiologischer Hinweise auf deren Vorhandensein - als „eher spärlich“ (ebd.) beschrieben werden (vgl. vertiefend den Überblick bei Lemke 2008: 64 ff.). Für den frühen Zweitspracherwerb kann die Bedeutsamkeit aus dieser Perspektive heraus gestützt werden.

## 1.6 Die Bedeutung der Sprache für die Akkulturation und gesellschaftliche Teilhabe

Der akkulturationstheoretische Zugang stellt eine inhaltlich relevante theoretische Perspektive im Zuge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Migration und Integration, insbesondere da dieser einen zentralen Beitrag zum Verständnis von Integration und die dafür als erforderlich postulierbaren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen leistet.

Grundlegend beschäftigt sich die Akkulturationstheorie in ihren verschiedenen Strängen damit, was passiert, wenn Gruppen aus verschiedenen Kulturen aufeinandertreffen und welche gegenseitigen kulturellen Beeinflussungen dabei entstehen (vgl. Zick 2010: 19):

*„Akkulturation ist in diesem Sinne ein Prozess der Balancierung von [kulturellen] Verortungen […]“ (Ebd.: 163)*

Nach dem zweidimensionalen Akkulturationsmodell lassen sich im Zuge der Migration vier Varianten unterschieden, wie sich ein Individuum in seiner neuen Gesellschaft positioniert (vgl. nachfolgend Aumüller 2009: 43):

- Bei der Assimilation erfolgt eine weitreichende Abwendung von der Ursprungskultur, einhergehend mit positivem Kontakt zur Kultur der Aufnahmegesellschaft.
- Als Separation wird die Beibehaltung der Herkunftskultur verstanden, die ohne Bedürfnis nach positiven Beziehungen zu Mitgliedern der anderen Kultur stattfindet.
- Integration bezeichnet in diesem Verständnis, dass sowohl eine Beibehaltung der Herkunftskultur stattfindet, jedoch auch das Bedürfnis nach positive Beziehungen zu Mitgliedern der Zuwanderungskultur besteht,
- Marginalisierung wird als das Aufgeben der Herkunftskultur verstanden, bei der jedoch auch kein Bedürfnis nach einer positiven Beziehung zu den Mitgliedern der Zuwanderungskultur besteht.

Aus dieser Perspektive erfolgt demnach die nachfolgend tabellarisierte Akkulturationsbalance.

**Tabelle 3: Zweidimensionales Akkulturationsmodell (nach Birrnan 1994: 270)**

| | *Akkulturation zur Kultur der Herkunftsgemeinschaft* | | |
|---|---|---|---|
| *Akkulturation zur Kultur der Aufnahmegesellschaft* | | **Stark** | **Schwach** |
| | **Stark** | Integration | Assimilation |
| | **Schwach** | Separation | Marginalisierung |

Problematisch erscheint der in öffentlichen und zum Teil auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Migration die häufig auftretende Perspektive, Integration mit einer Assimilation gleichzusetzen, welche

für die Individuen mit einem Verlust der Akkulturation zur Herkunftskultur einhergehen würde (vgl. Aumüller 2009: 34). Diesem Kontext kann auch der *„populäre[…] Mythos“* (Wiese, Schroeder, Zimmermann, Krifka, Gabriel, Gogolin, Klein, Comrie, Tomasello 2010: 1) drohender doppelter Halbsprachigkeit zugeordnet werden, welcher die sprachliche Assimilation im Elternhaus *als Maßnahme der Gefahrenabwendung erscheinen ließe.*

Relevant erscheint für die Akkulturation in einer neuen Kultur, dass diese in einem Ausmaß stattfinden kann, dass den Individuen einen Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe inklusive der zugehörigen Entfaltungsmöglichkeiten im Sinne der Chancengleichheit ermöglicht. Der Sprache kommt für den Prozess der Akkulturation eine zweiseitige Bedeutung zu: Sprache lässt sich als ein Indikator der Akkulturation erfassen, zählt jedoch auch zu den erforderlichen Grundbedingungen um Akkulturation in einer neuen Kultur überhaupt zu ermöglichen, da umfassende positive Sozialbeziehungen sprachliche Verständigung voraussetzen (vgl. Zick 2010: 559).

*„Salopp formuliert: Sprache schließt aus oder ein und indiziert, wer drinnen und wer draußen ist.“ (Ebd.: 567).*

# 2 Migration in der Schweiz und Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund

Um einen Einblick in den Anwendungsrahmen zu gewähren, erfolgt an dieser Stelle eine Skizzierung der Migration in der Schweiz und der Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund. Dazu werden die sprachspezifischen Besonderheiten der Schweiz und das dortige Migrationsaufkommen dargelegt, Ergebnisse zur Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund und zur Bedeutung der Eltern für diese Teilhabe vorgestellt.

## 2.1 Sprachspezifische Besonderheiten der Schweiz und Migrationsaufkommen

*„In der Sprachwissenschaft gilt als Sprachgemeinschaft […] eine regional oder sozial definierte Gruppe, die ein gemeinsames sprachliches System teilt. Wann eine solche Sprachgemeinschaft im linguistischen Sinne allerdings vorliegt, ist umstritten, weil Sprachgruppen ebenso wenig wie Sprachen trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Einigkeit besteht nur insoweit, daß eine Verständigung zwischen den einzelnen Angehörigen der Sprachgruppen möglich sein und ein gewisses Maß an Sprachhomogenität bestehen muß. Der Gemeinschaftscharakter ist also hier eher technisch definiert.“ (Richter: 2005: 15)*

In der sprachwissenschaftlichen Betrachtung verfügt somit auch ein Staat, der eine nationale Sprache aufweist, über zahlreiche Sprachgemeinschaften in Form von Migranten anderer Sprachfamilien, regionaler Sprachunterschiede usw. (vgl. ebd. ff.). Im Fall der Schweiz kommt erschwerend hinzu, dass diese vier Sprachgebiete aufweist, welche sich nach den Daten der Volkzählung 2011 wie folgt auf die Privathaushalte verteilen:

**Tabelle 4: Privathaushalte nach Sprachregion nach den Daten der Volkszählung 2011 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik BFS 2011a: O.S.)**

| | | Total Privathaushalte | |
|---|---|---|---|
| | | Anzahl Haushalte | Vertrauensintervall ± (in %) |
| Sprachregion | Total | 3.534.508 | 0,2% |
| | Deutsch | 2.530.571 | 0,3% |
| | Französisch | 832.931 | 0,4% |
| | Italienisch | 160.454 | 0,8% |
| | Rätoromanisch | 10.553 | 9,0% |

Nach der Verteilung der Haushalte nach Sprachregion liegt der Schwerpunkt also im Schweizerdeutschen, gefolgt von der französischen, italienischen und rätoromanischen Sprachregion.

Wie nachfolgend deutlich wird, weist ein ausgeprägter Anteil der Schweizer Einwohner einen Migrationshintergrund auf, die Personen sind im Vergleich tendenziell jünger (vgl. Bundesamt für Statistik BFS 2011c: 63). Das Verhältnis der Schweizer Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund beträgt 4.135.498 zu 809.004, die sich wie in der nachfolgenden Tabelle aufgeschlüsselt, nach Geschlecht und Alter verteilen. Personen unter 15 Jahren wurden in der Statistik nicht berücksichtigt.

Basierend auf den Daten der Volkszählung 2011 lässt sich daran aufzeigen, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund eine höhere Frequenz von Frauen gegenüber Männern aufweist und ihren Schwerpunkt in den Altersklassen 25-44 und 45-64 Jahren hat (vgl. Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.).

**Tabelle 5: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus nach den Daten der Volkszählung 2011 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.)**

| | Total | | Schweizer/in ohne Migrationshintergrund | | Schweizer/in mit Migrationshintergrund | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anzahl | Vertrauens- intervall ± (in %) | Anzahl | Vertrauens- intervall ± (in %) | Anzahl | Vertrauens- intervall ± (in %) |
| **Total** | 6.587.556 | - | 4.135.498 | 0,3% | 809.004 | 1,0% |
| **Männer** | 3.237.894 | 0,4% | 2.031.590 | 0,6% | 336.097 | 1,6% |
| **Frauen** | 3.349.662 | 0,4% | 2.103.909 | 0,5% | 472.907 | 1,3% |
| **Altersgruppe 15 - 24 Jahre** | 917.869 | 1,0% | 623.236 | 1,2% | 103.576 | 3,0% |
| **Altersgruppe 25 - 44 Jahre** | 2.215.899 | 0,5% | 1.194.779 | 0,8% | 256.350 | 1,8% |
| **Altersgruppe 45 - 64 Jahre** | 2.170.421 | 0,5% | 1.374.448 | 0,7% | 300.444 | 1,7% |
| **Altersgruppe 65 Jahre und älter** | 1.283.367 | 0,8% | 943.036 | 0,9% | 148.635 | 2,4% |

Besonders relevant für das vorliegende Thema erscheint eine nähere Aufschlüsselung der Bevölkerung mit Migrationsaufkommen nach Generationen, da basierend auf einem voranschreitenden Akkulturationsprozess angenommen werden kann, dass sprachliche Barrieren bei Migration von Generation zu Generation abnehmen sollten. Nachfolgend wird die Verteilung der Migranten in der Schweiz basierend auf der Migrationsgeneration nach Alter,

Erwerbsstatus, Berufsgruppen und Bildungsabschluss gemäß den Daten der Volkszählung 2011 aufgeschlüsselt.

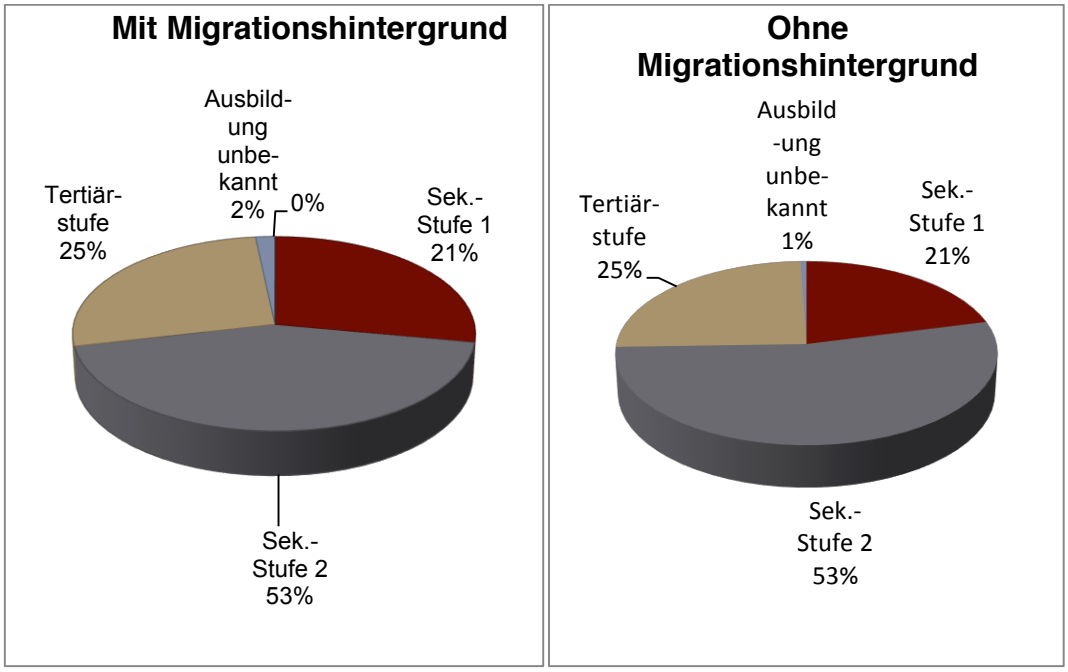
**Tabelle 6: Verteilung der Migranten in der Schweiz auf die Migrationsgeneration nach Alter, Erwerbsstatus, Berufsgruppen und Bildungsabschluss nach den Daten der Volkszählung 2011 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.)**

| | Ausländer/in der ersten Generation | | Ausländer/in der zweiten Generation | | Ausländer/in der dritten und höheren Generation | | Migrationshintergrund unbekannt | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Anzahl | Vertrauensintervall ± (in %) | Anzahl | Vertrauensintervall ± (in %) | Anzahl | Vertrauensintervall ± (in %) | Anzahl | Vertrauensintervall ± (in %) |
| **Total** | 1.286.661 | 0,8% | 145.960 | 2,7% | 3.834 | 16,6% | 206.598 | 2,1% |
| **Männer** | 678.964 | 1,2% | 85.905 | 3,5% | 1.909 | 23,2% | 103.430 | 3,0% |
| **Frauen** | 607.697 | 1,2% | 60.055 | 4,1% | 1.925 | 23,8% | 103.169 | 3,0% |
| **Altersgruppe 15 - 24 Jahre** | 117.916 | 3,1% | 54.190 | 4,5% | 2.665 | 20,3% | 16.286 | 8,1% |
| **Altersgruppe 25 - 44 Jahre** | 644.406 | 1,2% | 72.134 | 3,8% | ***** 404 | ****** 50.9% | 47.827 | 4,5% |
| **Altersgruppe 45 - 64 Jahre** | 396.039 | 1,5% | 17.778 | 7,4% | ***** 206 | ****** 72.0% | 81.507 | 3,4% |
| **Altersgruppe 65 Jahre und älter** | 128.300 | 2,7% | 1.858 | 22,4% | ***** 560 | ****** 39.5% | 60.978 | 3,9% |
| **Erwerbstätige / Erwerbstätiger Vollzeit (90% - 100%)** | 662.699 | 1,2% | 84.402 | 3,5% | 1.491 | 27,5% | 75.445 | 3,6% |
| **Erwerbstätige / Erwerbstätiger Teilzeit I (70% - 89%)** | 52.352 | 4,5% | 6.014 | 13,1% | X | * | 8.747 | 10,5% |
| **Erwerbstätige / Erwerbstätiger Teilzeit II (50% - 69%)** | 59.542 | 4,2% | 7.023 | 12,1% | ***** 145 | ****** 84.7% | 10.674 | 9,5% |
| **Erwerbstätige / Erwerbstätiger Teilzeit III (weniger als 50%)** | 67.693 | 3,9% | 6.644 | 12,3% | ***** 149 | ****** 78.0% | 13.886 | 8,4% |
| **Erwerbslose / Er-** | 78.511 | 3,6% | 7.768 | 11,6% | ***** | ****** | 6.539 | 12,5% |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **werbsloser** | | | | | 128 | 90.1% | | |
| **Nichterwerbsperson in Ausbildung** | 54.270 | 4,5% | 23.041 | 6,8% | **** 1176 | ****** 29.9% | 6.024 | 13,0% |
| **Hausfrau / Hausmann** | 98.798 | 3,2% | 3.850 | 15,5% | X | * | 8.560 | 10,5% |
| **Rentner / Rentnerin (AHV, IV)** | 178.553 | 2,3% | 4.523 | 14,7% | ***** 503 | ****** 41.9% | 70.987 | 3,6% |
| **Andere Nichterwerbsperson** | 28.057 | 6,1% | 2.312 | 21,3% | X | * | 4.705 | 15,0% |
| **Arbeitsmarktstatus unbekannt** | 6.186 | 13,5% | ***** 383 | ****** 56.5% | X | * | **** 1031 | ****** 30.0% |
| **Führungskräfte** | 83.350 | 3,5% | 7.795 | 11,4% | X | * | 9.281 | 10,2% |
| **Akademische Berufe** | 133.112 | 2,8% | 12.589 | 9,2% | X | * | 16.716 | 7,7% |
| **Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe** | 99.627 | 3,2% | 19.973 | 7,2% | ***** 287 | ****** 61.8% | 17.803 | 7,3% |
| **Bürokräfte und verwandte Berufe** | 44.678 | 4,7% | 11.995 | 9,0% | ***** 227 | ****** 67.5% | 9.268 | 10,2% |
| **Dienstleistungsberufe und Verkäufer** | 133.863 | 2,8% | 19.772 | 7,5% | ***** 575 | ****** 45.8% | 17.151 | 7,6% |
| **Fachkräfte in Land- und Forstwirtschaft und Fischerei** | 6.570 | 12,6% | ***** 432 | ****** 46.9% | X | * | 3.342 | 16,7% |
| **Handwerks- und verwandte Berufe** | 111.645 | 3,0% | 15.337 | 8,4% | ***** 225 | ****** 71.2% | 12.786 | 8,8% |
| **Bediener von Anlagen und Maschinen und Montageberufe** | 50.846 | 4,5% | 3.463 | 17,4% | X | * | 4.464 | 14,6% |
| **Hilfsarbeitskräfte** | 93.347 | 3,4% | 4.636 | 15,1% | X | * | 6.234 | 12,9% |
| **Erwerbslose und Nichterwerbspersonen** | 438.189 | 1,5% | 41.494 | 5,0% | 1.924 | 22,8% | 96.815 | 3,1% |
| **Ausgeübter Beruf unbekannt** | 91.436 | 3,4% | 8.474 | 11,4% | ***** 297 | ****** 62.3% | 12.738 | 8,8% |
| **Sekundarstufe 1** | 507.203 | 1,4% | 48.361 | 4,7% | 2.229 | 22,3% | 67.932 | 3,8% |
| **Sekundarstufe 2** | 350.754 | 1,7% | 73.096 | 3,8% | 1.202 | 29,0% | 97.123 | 3,1% |
| **Tertiärstufe** | 373.949 | 1,6% | 22.587 | 6,7% | ***** 280 | ****** 53.9% | 35.562 | 5,2% |
| **Ausbildung unbekannt** | 54.755 | 4,3% | 1.915 | 24,0% | X | * | 5.981 | 13,0% |

Es zeigt sich basierend auf diesen Daten, dass der überwiegende Anteil der Migranten (644.406) der ersten Generation der Zuwanderung einem Alter von 25-44 Jahren entstammt, die danach folgenden Generationen fallen deutlich geringer frequentiert aus. Von den insgesamt 1.286.661 Personen der ersten Generation sind lediglich als nicht erwerbstätig 28.057 erfasst, wobei Rentner, Hausfrauen und Angehörige des Ausbildungssystems in anderen Segmenten erfasst wurden. Die zweite Generation fällt mit 145.960 deutlich geringer aus und weist ebenfalls einen niedrigen Anteil erwerbslos Gemeldeter auf (2.312).

**Abbildung 1: Prozentualer Vergleich des höchsten Abschlusses zwischen Personen in der Schweiz mit und ohne Migrationshintergrund (Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.)**




Der Vergleich der jeweils höchsten erreichten Abschlüsse zeigt eine hohe Übereinstimmung zwischen der Bevölkerung mit und ohne Migrationsstatus auf. Dazu sollte angemerkt werden, dass das Abkommen über die Personenfreizügigkeit sowie neue Ausländergesetze die Konstellation der Migranten

zum Teil gezielt beeinflussen, so verweist der Statistische Sozialbericht 2011 darauf:

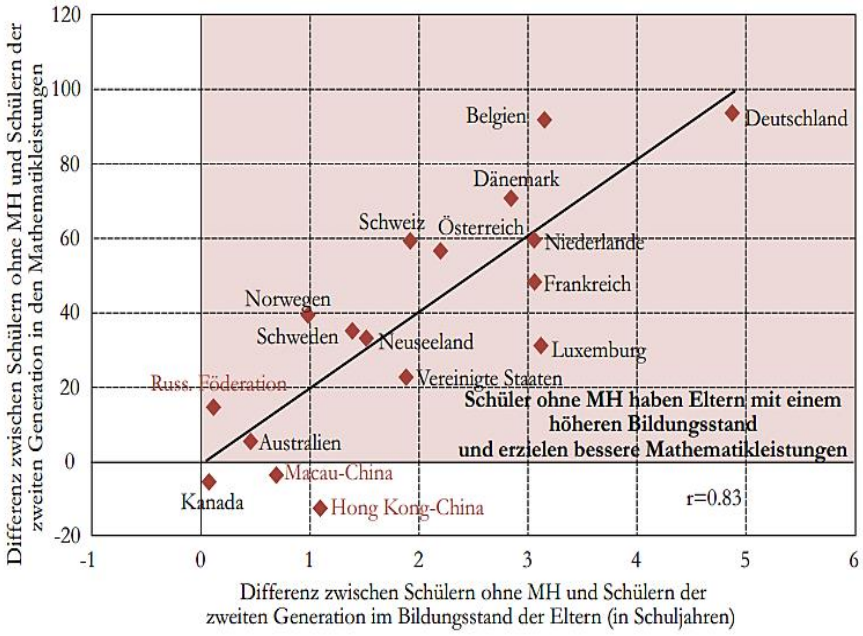
*„Die Staatsangehörigen aus dem EU/EFTA-Raum trugen als Hauptakteure dieser internationalen Wanderungen positiv zum Wirtschafts- und Beschäftigungswachstum bei, insbesondere zwischen 2005 und 2008. […] Die Zuwanderung ist seit 1999 ununterbrochen der Hauptfaktor des Bevölkerungswachstums. Der Wanderungssaldo ist für rund 80% der Zunahme der ständigen Wohnbevölkerung verantwortlich. Die in die Schweiz einwandernden Ausländerinnen und Ausländer sind generell jung und erhöhen den Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter." (Bundesamt für Statistik BFS 2011c: 60)*

## 2.2 Ergebnisse zur Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund und zur Bedeutung der Eltern für diese Bildungsteilhabe

Migration als Einflussfaktor auf schulische Bildung steht seit geraumer Zeit in der Aufmerksamkeit von Bildungsstudien, insbesondere da in internationalen Untersuchungen in diesem Zusammenhang eine deutliche Reproduktion sozialer Ungleichheit in zahlreichen Ländern identifiziert werden konnte. Besonders zentral erscheinen in diesem Forschungssegment Ergebnisse basierend auf dem Programm for International Student Assessment (bekannt als PISA-Studien). Die Studien werden im dreijährlichen Abstand mit jeweils unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten durchgeführt, weswegen nicht alle Ergebnisse fortwährend erhoben werden.

Wie nachfolgend visualisiert zeigten Stanat und Christensen (2006: 75) auf Grundlage von PISA 2003 besonders in Deutschland einen deutlichen Effekt auf, der sich in der zweiten Migrationsgeneration sogar noch verstärkte. Die Schweiz zeigte darin ein mittleres Ergebnis, wobei hingegen eine Verbesserung der Leistung zwischen der ersten Generation und der zweiten Generation eintrat (vgl. ebd.: 74), wie im Zuge eines voranschreitenden Akkulturationsprozesses und gewährleisteter sozialer Mobilität von Familien mit abnehmenden Sprachbarrieren der Folgegeneration anzunehmen sein sollte.

**Abbildung 2: Unterschiede zwischen Schülern mit und Migrationshintergrund in der 2. Generation basierend auf Mathematikleistungen und Bildungsstand der Eltern (Quelle: Stanat, Christensen 2006: 75)**




Fortwährend kann von einem ausgebauten Potenzial des Schweizer Bildungssystems ausgegangen werden, das von zunehmenden Leistungsaufstiegschancen für Kinder mit Migrationshintergrund in der Schweiz zeugt.

In den Forschungsergebnissen von Riphahn (2007: 18 f) lag die Chance eines Kindes mit Migrationshintergrund in der ersten Generation aus einer Familie, in der keiner der Eltern eine Berufsausbildung oder eine tertiäre Ausbildung aufwies, bei 18,6% ein Gymnasium zu besuchen. Bei Kindern mit dem gleichen familiären Bildungshintergrund – jedoch ohne Migrationshintergrund – lag diese Chance lediglich 10,2% (vgl. ebd.). Dies zeugt davon, dass das Schweitzer Schulsystem zwar immer noch eine Reproduktion sozialer Ungleichheit aufweist, diese jedoch eine weitreichende Entkoppelung zum Faktor Migration aufzeigt. Auch in der zweiten Generation konnte dieser Effekt bei Familien mit vorhandener Ausbildung gemessen werden, hier lagen die Chancen der Kinder mit Migrationshintergrund bei 27% gegenüber den Kindern ohne Migrationshintergrund mit 21 % (vgl. ebd.: 19). Es kann angenommen werden, dass das Schweitzer Schulsystem zunehmend Migrantenkinder besonders umfassend erreichen kann.

Dies erscheint umso bemerkenswerter zumal in der Schweiz der Anteil von Schülern, die zu Hause nicht die Landessprache spricht, besonders hoch ausgeprägt ist. In den Untersuchungsergebnissen der Boston Consulting Group Standortfaktor Bildungsintegration basierend auf Daten der OECD, des Statistisches Bundesamt und eigenen Erhebungen führte die Schweiz den Ländervergleich der in Tabelle 7 gelisteten Länder mit 12% deutlich an (vgl. Boston Consulting Group 2009: 32).

**Tabelle 7: Prozentualer Anteil von Jugendlichen, der zu Hause in seiner Herkunftssprache und nicht der jeweiligen Landessprache kommuniziert im Ländervergleich (Datenquelle: Boston Consulting Group 2009: 32)**

| Land | Werte | |
|---|---|---|
| Schweiz | 12,00 | in % |
| USA | 10,00 | in % |
| Kanada | 10,00 | in % |
| Österreich | 10,00 | in % |
| Deutschland | 8,00 | in % |
| Schweden | 8,00 | in % |
| Niederlande | 6,00 | in % |
| Belgien | 5,00 | in % |
| Frankreich | 5,00 | in % |
| Finnland | 1,00 | in % |

Besonders drastisch erscheint der Unterschied zu Deutschland, in dem lediglich 8% der Jugendlichen zu Hause die Herkunftssprache spricht (vgl. ebd.), da das Bildungssystem in Deutschland eine ausgeprägte soziale Ungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund hervorbringt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012: 293), die sich zum Teil sogar noch bei der zweiten Migrationsgeneration verschärft (vgl. dazu Abbildung 2). Dies zeigt auf, dass das Schweizer Bildungssystem deutlich mehr zur Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund beiträgt und bei Berücksichtigung der Ergebnisse der Boston Consulting Group (2009: 32) deutlich eher in der Lage zu sein

scheint, auch Kindern die zu Hause in der Herkunftssprache ihres Migrationshintergrundes kommunizieren eine adäquate Sprachentwicklung in der Landessprache zu ermöglichen. Deutschland zeigt im Vergleich von Kindern mit und ohne direkten Migrationshintergrund vergleichbar drastische Unterschiede in der Erreichbarkeit von Schulabschlüssen auf.

**Tabelle 8: Anteile der Schulabschlüsse 2011 in Prozent bei vorhandenem oder nicht vorhandenem direktem Migrationshintergrund (Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2012: 293)**

| | Ohne direkten Migrationshintergrund | Mit direktem Migrationshintergrund | |
|---|---|---|---|
| Ohne Hauptschulabschluss | 4,90 | 11,80 | in % |
| Mit Hauptschulabschluss | 17,40 | 35,60 | in % |
| Mit Realschulabschluss | 38,70 | 35,90 | in % |
| Mit Fachhochschulreife | 1,60 | 1,60 | in % |
| Mit allgemeiner Hochschulreife | 37,20 | 15,20 | in % |

Mehr als doppelt so viele Jugendliche verlassen in Deutschland die Schule ohne einen Abschluss, wenn sie einen Migrationshintergrund haben (vgl. ebd.).

Über das Schulsystem hinaus, das adäquate Sprachkompetenzen in der Schulsprache zugunsten einer erfolgreichen Bildungslaufbahn voraussetzt und zugleich vermitteln sollte (vgl. Bader, Fibbi 2012: 21) könnte aber auch das soziale Umfeld jenseits der Familie eine Erklärung für den Unterschied zwischen Deutschland und der Schweiz bieten. Da sprachliche Sozialisation nicht nur von der Bereitschaft des Individuums sondern auch von den Möglichkeiten der sozialen Kontakte (und deren Bereitschaft) abhängig ist (vgl. ebd.), wäre es ein möglicher Erklärungsansatz, dass die Sozialkontakte von

Kindern mit Migrationshintergrund in der Schweiz tendenziell umfangreicher oder intensiver ausgestaltet sein könnten.

Während in der Schweiz kaum Einfluss des Migrationshintergrunds hinsichtlich der Zugänglichkeit von schulischen Bildungs- und Ausbildungsgängen ausgemacht wurde, zeigte sich jedoch eine Benachteiligung beim Zugang zum freien Ausbildungsmarkt in Unternehmen, welche sich mit Vorurteilen bei der Personalentscheidung erklären lassen, die insbesondere bei männlichen Bewerbern der ersten Migrationsgeneration auf freie Ausbildungsplätze identifiziert werden konnten (vgl. Hupka, Sacchi, Stalder 2006: 9 ff.). Auch ließ sich aufzeigen, dass das Risiko, eine Ausbildung nicht abzuschließen für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt gegenüber den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund höher ausfällt (vgl. Keller, Hupka-Brunner, Meyer 2010: 14 ff.).

Hinsichtlich des familiären Einflusses bei Kindern mit Migrationshintergrund auf den Bildungserfolg sind aus der Erforschung von Schweizer Bildungsoutputs verschiedene Faktoren bekannt. Es konnte ein positiver Einfluss auf den Bildungserfolg verzeichnet werden, der von der Familienkonstellation ausgeht: So zeigten Kinder mit beiden Elternteilen eine bessere Erreichbarkeit von Lehrstellen auf als Kinder, die nur mit einem Elternteil zusammenlebten (vgl. Hupka, Sacchi, Stalder 2006: 10 f.). Diese verbesserte Erreichbarkeit wird von den Autoren der Studie damit erklärt, dass Kinder aus Familien mit beiden Elternteilen von den Personalentscheidern als weniger anfällig für soziale Probleme betrachtet werden, als Kinder aus Familien mit einem Elternteil (vgl. ebd.):

*„We assume that this 'wealth' can be seen as a consequence of a jobrelated success of parents that includes a good social network (similar to the occupational status). Furthermore, wealth also can be seen as an indicator for a 'proper family' that seems to be a promise for a smooth training-period." (Ebd.: 12)*

Bedeutsam erschien bei diesen Ergebnissen besonders die Aufenthaltsdauer, die die Migranten in der Schweiz bereits verbracht hatten; Die erste Ge-

neration wies in der Untersuchung die ausgeprägten Schwierigkeiten auf, besonders wenn die Aufenthaltsdauer zum Erhebungszeitpunkt weniger als fünf Jahre betrug (vgl. ebd.). Auch waren Kinder weiblichen Geschlechts zunächst stärker von Schwierigkeiten frequentiert: Die geringeren Chancen für junge Migrantinnen erhöhen sich in den Ergebnissen jedoch über die Zeit (vgl. ebd.). Männliche Schüler der ersten Generation, die weniger als fünf Jahre in der Schweiz lebten, wiesen ein abweichendes Muster auf, nach der Pflichtschule zeigten sie bessere Chancen auf, nach einer Verzögerung von drei Jahren fiel die Chance, eine Ausbildung zu beginnen jedoch rapide ab, was für einen Stigmatisierungseffekt sprechen könnte (vgl. ebd.). Auch das Vorhandensein älterer Geschwister erhöhte die Chancen eine betriebliche Ausbildung beginnen zu können in den Ergebnissen (vgl. ebd.). In der zweiten Generation näherten sich die Ausbildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund zunehmend an die der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund an (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Geschwistern und des Einflusses der Reihenfolge auf den Bildungserfolg, würden sich basierend auf internationalen Ergebnissen und theoretischen Annahmen verschiedene Einflüsse annehmen lassen, die jedoch für die Schweiz nur begrenzt erforscht wurden (vgl. Bader, Fibbi 2012: 17). Der Grund für diesen national vernachlässigten Forschungsbereich kann darin gesehen werden, dass auch Migranten in der Schweiz zunehmend weniger Kinder bekommen (vgl. ebd.). Bekannt ist aus den Forschungsergebnissen von Perregaux, Changkakoti, Hutter, Gremion und Andrade (2006: 9 f.) aus der Schweiz, dass es für die ältesten Geschwister zu einer Art Rollentausch mit den Eltern kommen kann, der sich mit der Führungsposition der Kinder hinsichtlich der Sprachadaption im Ankunftsland und deren umfangreicherer Kenntnis des schweizer Schulsystems begründen lässt und einen Autoritätsverlust der Eltern bewirken kann. Während die jüngeren Geschwister von der Schulerfahrung, dem sozialen Netzwerk und der Sprachkenntnis ihrer älteren Geschwister also tendenziell positiv profitieren (vgl. ebd.), kann die Entwicklung des erstgeborenen Kindes in der ersten Migrationsgeneration auf eine erschwerte Ausgangsposition stoßen, welche aus dem zu diesem Zeitpunkt noch gering aufgebauten Unterstützungsnetzwerk stammt und somit tendenziell ausgeprägtere Bildungsrisiken begründet:

*„Das erstgeborene Kind von eingewanderten Eltern zu sein bedeutet nicht zum Voraus eine kurze Ausbildung; die Hindernisse, mit denen es konfrontiert wird, steigen jedoch beachtlich. Da es einem Schulsystem gegenübersteht, welches für seine Eltern noch neu ist, kann es nur auf ihre moralische Unterstützung zählen. Selber hingegen kann es häufig den jüngeren Schwestern und Brüdern eine schulische Unterstützung gewähren.“ (Bader, Fibbi 2012: 17).*

# 3 Ableitbare Kriterien für die Analyse

Nachfolgend gilt es Kriterien aus dem bis dato erarbeiten Material abzuleiten, welche zur Analyse des im folgenden Kapitel vorgestellte Sprachförderprojekt eine theoretisch oder empirisch stützbare Eignung aufweisen. Dabei wird die Ableitung zunächst ohne Berücksichtigung von Redundanz vorgenommen, um den Bezug von Ansatz zu Kriterium aufzeigen zu können. Die Bereinigung von sich überschneidenden Kriterien erfolgt in der Analyse (vgl. Kapitel 5).

Aus der Gegenüberstellung allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen ließen sich folgende Kriterien ableiten.

Der **Behaviourismus** als Lernansatz (der auch über den Erstspracherwerb hinaus) Lernprozesse durch Imitation, Erfahrung und Konditionierung erklärt (vgl. Kapitel 1.2), würde einen relevanten Kriterienaspekt eines Sprachfördermodells somit in der **Förderung von Imitation, Erfahrung und Konditionierung** sehen. Zentrale Kriterien, die sich daraus ableiten ließen:

1. *Fördert das Modell eine frühe Entwicklung der Zweitsprache?*

2. *Werden die Eltern darin unterstützt, auf die sprachliche Konditionierung ihrer Kinder hinzuarbeiten?*

3. *Werden Eltern mit geringen Kenntnissen in der Sprache des Ankunftslandes so gefördert, dass ihnen überhaupt eine hinreichende Eignung als Modell der Imitierung, als Unterstützer der kindlichen Spracherfahrung und als Konditionierende Person zukommen kann?*

Der **Kognitivismus** als Erklärungsansatz der Sprachentwicklung basierend auf der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes (vgl. Kapitel 1.2) würde die Lernumwelt als Kriterienaspekt betonen. Zentrale Kriterien, die sich daraus ableiten ließen:

*4. Bietet das Fördermodell eine reiche Lernumgebung und die Förderung der metakognitiven Reflexion?*

*5. Bietet das Modell den Eltern Information und Unterstützung bei der Ausgestaltung einer reichen Lernumgebung, die das Kind beim Lernen durch Entdecken unterstützt?*

*6. Fördert das Modell bei Eltern deren Kompetenz zur Förderung der metakognitiven Reflexion ihrer Kinder?*

Der **Interaktionismus** erklärt den Spracherwerb durch eine enge und dynamische Wechselbeziehung von Kind und Umwelt (vgl. Kapitel 1.2), insofern lassen sich folgende zentrale Kriterien daraus ableiten:

*7. Fördert das Modell die sozialen Beziehungen der Interaktion?*

*8. Fördert das Modell die Interaktion zwischen Eltern und Kind?*

*9. Werden Eltern darin unterstützt, ihr Sprachverhalten in der Sprache des Ankunftslandes an die kindlichen Bedürfnisse anzupassen?*

Der **Konnektionismus** erklärt den Spracherwerb basierend auf der vom Individuum vollzogenen Mustererkennung, seiner Imitation von Sprache, seiner Experimentierneigung, dem induktivem Lernen und der Bildung assoziativer Netzwerke (vgl. Kapitel 1.2). Als Kriterienaspekt lassen sich hier die Inputgebung des Fördermodells und die der Eltern erfassen, ableitbare Kriterien sind demnach:

*10. Vermittelt das Modell einen Input, der die Mustererkennung, die Imitation von Sprache, die Experimentierneigung, das induktive Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke fördert?*

*11. Vermittelt das Modell den Eltern Kompetenzen, die ihnen die Förderung von Input, Mustererkennung, Imitation von Sprache, Experimentierneigung, induktives Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke bei ihren Kindern ermöglicht?*

Der **Spracherwerbsverlauf** nach Reich (2009: 14 ff.) (vgl. Kapitel 1.3) den Spracherwerb von Erstsprache und Zweitsprache in Sprechhandlungen, Wortschatz und Grammatik, die verschiedene Kriterien und relevante Zeitfenster ableitbar machen:

Die Ausführungen zu den **Sprechhandlungen** (vgl. ebd.) lassen aufgrund ihres frühen Einsetzens (1.-2. Lebensjahr) eine besondere Bedeutung der frühkindlichen Förderung unterstellen. Die sprachübergreifende Aneignung erfordert lexikalische und grammatikalische Mittel als Voraussetzung der Sprechhandlung in beiden Sprachen, Defizite darin müssen aufgeholt werden (vgl. ebd.). Die Kommunikation zwischen Gleichaltrigen ist demnach relevant, der Eintritt in den Kindergarten führt zum Aufbau der institutionellen sprachlichen Handlung. Ableitbare Kriterien für die Analyse wären somit:

*12. Beginnt die Förderung des Modells in einem frühen Kindesalter?*

*13. Werden Eltern in die institutionelle sprachliche Handlung eingebunden, so dass sie an diese anknüpfen können?*

Der **Wortschatzerwerb** findet in der ersten Phase überwiegend während des zweiten Lebensjahrs statt (bis 50 Wörter), die zweite Phase reicht bis 200-300 Wörter und die dritte bis 900-1200, in der das Kind in der Lage ist, Spielszenen zu entwerfen und zu spielen (vgl. ebd.). Nach den Forschungsergebnissen von Karasu (1995: 31 ff.; dargestellt in Kapitel 1.3) zeigen Kinder bereichsspezifische Sprachschwerpunkte, bei denen sie stärkere Kenntnisse in der Sprache aufwiesen, die sie bei der Kommunikation darüber verwenden. Für das Modell lassen sich deswegen folgende Kriterien ableiten:

*14. Vermittelt das Modell den Kindern einen adäquaten Wortschatz der Verkehrssprache in allen Lebensbereichen, die für seinen weiteren Bildungsgang erforderlich sind?*

*15. Vermittelt das Modell den Eltern einen Wortschatz der Verkehrssprache, der sich auf die bildungsrelevanten Lebensbereiche bezieht?*

Die Entwicklung der **Grammatik** nach Reich (dargestellt in Kapitel 1.3) beginnt Zwei-Wort-Äußerung und wird ab dort als sprachspezifisch beschrieben, bis er in die Herausbildung der komplexen Syntax mündet. Die Phase lässt somit eine direkte Ableitung von Analysekriterien basierend auf dem Phasenverlauf direkt nicht zu, was die Bedeutsamkeit grammatikalischer Förderung keineswegs untergraben soll. Allgemein lassen sich sprachübergreifende Kriterien ableiten:

*16. Nimmt das Modell die grammatikalische Förderung in der Verkehrssprache der Kinder wahr?*

*17. Erfolgt eine grammatikalische Förderung der Eltern?*

*18. Wird bei den Kindern bei stark heterogenen Syntaxsystemen von Herkunfts- und Verkehrssprache oder bei grammatikalischen Defiziten die Förderung verstärkt?*

*19. Wird bei den Eltern bei stark heterogenen Syntaxsystemen von Herkunfts- und Verkehrssprache oder bei grammatikalischen Defiziten die Förderung verstärkt?*

Nach der **Kontrastiv-Hypothese** findet das Lernen basierend auf der Herausbildung von Gewohnheiten statt, eine Zweitsprache kann demnach leichter erlernt werden, je ähnlicher sie der Erstsprache ist (vgl. Kapitel 1.4). Daraus würde ein besonderer Förderungsbedarf bei erhöhter sprachlicher Heterogenität bestehen. Diese Ableitung lässt sich in Ermangelung an die empirische Fundierung der Kontrastiv-Hypothese auch nach der Transferhypothese

aufrechterhalten, insofern die Kinder einen erhöhten Förderbedarf auch tatsächlich anzeigen (vgl. ebd.):

*20. Wird bei den Kindern bei ausgeprägter Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache und gezeigten Sprachdefiziten in der Verkehrssprache die Förderung verstärkt?*

*21. Wird bei den Eltern bei ausgeprägter Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache und gezeigten Sprachdefiziten in der Verkehrssprache die Förderung verstärkt?*

Die **Identitäts-Hypothese** knüpft an einen nativistischen Ansatz an und ergibt aufgrund ihrer Fokussierung angeborener linguistischer Fähigkeiten keine Kriterien zur Förderung (vgl. Kapitel 1.4).

Die **Interlanguage-Hypothese** gründet auf der Annahme eines dritten Sprachsystems, das sich bei der Erlernung der Zeitsprache bildet und das bedürfnisgemäß im selbstgesteuerten Lernprozess zugunsten der Zielsprache abgebaut oder beibehalten wird (vgl. ebd.). Abzuleiten wäre somit:

*22. Werden bei den Kindern Sprachentwicklungsstufen eines dritten Systems im Fördermodell berücksichtigt?*

*23. Wie erfolgt die Korrektur von Fehlern bei den Kindern?*

*24. Wird ein Bewusstsein für die Vorteile einer umfassenden Sprachentwicklung der Zielsprache bei den Kindern etabliert?*

*25. Werden bei den Eltern Sprachentwicklungsstufen eines dritten Systems im Fördermodell berücksichtigt?*

*26. Wie erfolgt die Korrektur von Fehlern bei den Eltern?*

*27. Wird ein Bewusstsein für die Vorteile einer umfassenden Sprachentwicklung der Zielsprache bei den Eltern etabliert?*

*28. Werden die Eltern im Modell zur einer Inputgebung der selbstlernenden Kinder motiviert und befähigt?*

Die **Interdependenz-Hypothese** geht von einer wechselseitigen Entwicklungsabhängigkeit von Erst- und Zweitsprache aus, bei der sich erst dann ein hohes sprachliches Niveau in der Zweitsprache herausbilden kann, wenn die erste Sprache bereits ein hohes Niveau erreicht hat (vgl. Kapitel 1.4.). Sprachbefähigung in der ersten Sprache und hinreichender Kontakt zur Zweitsprache sind also relevant. Abzuleitende Kriterien wären insofern:

*29. Fördert das Modell Sprachkontakte in der Verkehrssprache bei den Kindern?*

*30. Fördert das Modell die Entwicklung der Herkunftssprache bei den Kindern?*

*31. Fördert das Modell die Entwicklung der Herkunftssprache bei den Eltern? (Insb. bei früher Migration der Eltern oder nachfolgenden Generationen)*

*32. Fördert das Modell Sprachkontakte in der Verkehrssprache bei den Eltern?*

Die **Schwellenniveauhypothese** adaptiert an die Interdependenz-Hypothese und somit – hinsichtlich ihrer nicht bildungspolitisch bedenklichen Annahmen (vgl. Kapitel 1.4) – an deren Kriterien.

Basierend auf den Ausführungen zur **Bilingualität** (vgl. Kapitel 1.5) ließe sich diese als eine potenzialreiche Zielsetzung der kindlichen Sprachentwicklung erfassen, die dem Individuum – ohne Berücksichtigung externer Fakto-

ren wie strukturellen Diskriminierungen – ein hohes Maß gesellschaftlicher Teilhabe gewährt. Vor dem Hintergrund des in diesem Feld bestehenden Forschungsdefizits, werden die Kriterien hier an der Alterszuordnung (Rösch 2011: 11; dargestellt in Tabelle 2) ausgerichtet, die das maßgebliche Zeitfenster zum Erwerb bilingualer Sprachkompetenz einem Zeitfenster von 0-3-Jahren zuordnen:

*33. Beginnt die Sprachförderung des Projekts vor dem dritten Lebensjahr der Kinder?*

*34. Wird die Sprachkompetenz der Eltern gefördert, bevor Ihre Kinder das dritte Lebensjahr erreichen?*

Hinsichtlich der **Akkulturation** und der **sozialen Teilhabe** erscheinen der Kulturkontakt, die Aufklärung über die Bedeutung von Sprachkenntnissen für die gesellschaftliche Teilhabe und die Vermittlung von Informationen über das Schweitzer Bildungssystem zentral (vgl. Kapitel 1.5):

*35. Fördert das Modell den Kulturkontakt bei den Eltern?*

*36. Fördert das Modell den Kulturkontakt bei den Kindern?*

*37. Klärt das Modell über die Bedeutung von Sprachkenntnissen in der Verkehrssprache für die soziale Teilhabe auf?*

*38. Vermittelt das Modell Informationen zum Schweitzer Bildungssystem?*

Diese Kriterien lassen sich auch aus der Perspektive von Kapitel 2 stützen.

# 4 Das Sprachförderprojekt der Stadt Dübendorf

Das Sprachförderprojekt der Stadt Dübendorf aus dem Kanton Zürich wurde als Neukonzeption zur Sprachförderung von Migrantenkindern in zwölf Projektkindergärten umgesetzt. Nachfolgend soll ein Überblick über die Ausgangsituation, die Zieldefinition und die bislang erzielten Ergebnisse gewährt werden.

## 4.1 Ausgangsituation

2003 veranlasste die Bildungsdirektion des Kantons Zürich eine Längsschnittstudie und identifizierte dabei einen deutlich schlechter entwickelten Wortschatz in der Unterrichtssprache von Kindern mit Migrationshintergrund, der einen annähernd homogen Leistungsstand zum Schulbeginn verhinderte und eine deutliche fortführende Leistungsdiskrepanz begründete (vgl. Moser, Bayer, 2009: 7).

Basierend auf der Interdependenz- bzw. Schwellenniveauhypothese wurde davon ausgegangen, dass *„das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache eine notwendige Bedingung ist.“ (ebd.).*

Im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP56 „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ wurde daraus ein Forschungsprojekt entwickelt, das die Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in Ihrer Entwicklung untersucht (vgl. ebd.).

Vier Sprachstandserhebungen in Erst- und Zweitsprache sollen während eines quasi-experimentellen Interventionsprojekts die Sprachentwicklung der Kinder während der Intervention dokumentieren (vgl. ebd.).

## 4.2 Zieldefinition

Das Projekt basiert auf den Prämissen (vgl. Moser, Bayer 2009: 10 f.):

- *Intensive Förderung in der Unterrichtssprache zugunsten eines erfolgreichen Schulstarts*

- *Einbezug der Eltern in die Sprachförderung der Kinder*

- *Die Lernumgebung soll in natürlichen sozialen Kontexten stattfinden*

Die Maßnahmen werden in den zwei Kindergartenjahren auf vier Phasen von vier Wochen angesetzt und beinhalten zwei wöchentliche Lektionen der familiären Herkunftssprache, zudem sollen die Eltern ihren Kindern zuhause drei Mal wöchentlich Geschichten vorlesen oder Hörbücher in der familiären Herkunftssprache abspielen (vgl. ebd.: 7). Der inhaltlich und didaktisch daran angepasste Sprachunterricht in der Verkehrssprache Deutsch (Hochdeutsch) erfolgt durch Lehrpersonal mit einzelnen Kindern, innerhalb von Gruppen oder mit Halbklassen mit mindestens vier wöchentlichen Lektionen (vgl. ebd.: 7; 12):

*„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.“ (Ebd.)*

Zur *stärkeren Nutzung der* familiären Ressourcen begleiten die Eltern die Kindern an einem Nachmittag des deutschen Sprachunterrichts, in dem auch Kenntnisse vermittelt werden sollen, wie die Eltern die Kindern zu Hause fördern können und in dem auch ein Einblick in Funktionsprinzipien des Schulwesens der Schweiz vermittelt werden soll (vgl. Moser, Bayer, 2011: 4 f.). Die Organisation der Nachmittage erfolgt durch Primarschulpflege Dübendorf (vgl. ebd.). Außerhalb der Schule soll der soziale Kontext natürlich ausgestaltet werden, indem die Kinder einen Nachmittag bei deutschsprachigen Gastgebern verbringen und eine regelmäßige Beteiligung an Sport- und Bewegungs-

förderungskursen (sog. J&S-Kids Kurse als Angebot von Schulen und lokalen Sportvereinen) vornehmen (vgl. ebd.).

.

## 4.3 Bislang erzielte Ergebnisse

Die quasi-experimentelle Längsschnittuntersuchung wurde im September 2010 mit einer Stichprobe von 104 Kindern begonnen, 62 Kinder gehörten zur Experimentalgruppe (EG), 42 zur Kontrollgruppe (KG), d.h. diese besuchten einen üblichen Kindergarten, der ebenfalls Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund anbietet, jedoch ohne Einbezug der Eltern und nicht nach dem unter 4.1 beschriebenen Design der Studie (vgl. ebd.: 5). Im Laufe des ersten Jahres verließen Kinder aus verschiedenen Gründen die Studie, so dass die Experimentalgruppe danach noch 57 und die Kontrollgruppe 39 Kinder umfasste (vgl. ebd.).

Die Beteiligung der Eltern an den Nachmittagen kann als hoch beschrieben werden, bei 85 % der Kinder besuchten Vater oder Mütter das Angebot regelmäßig (vgl. ebd.: 6). Die Teilnahme an den Nachmittagen bei Gastgebern, welche auch für Kindergruppen angeboten wurde, entfiel bedeutend geringer: Leidglich 18 Kinder der EG nutzen die Nachmittage – trotz wiederholter Information der Familien über das Angebot (vgl. ebd. f.). Die Nutzung der J&S-Kids Kurse wurde lediglich von 10 Kindern wahrgenommen, so dass die Nutzung des Gesamtangebots als niedrig erfasst werden kann (vgl. ebd.)

Innerhalb der EG-Gruppe wurden somit zwei Untergruppen gebildet, welche z. T. in ihrer Sprachentwicklung separiert erfasst wurden: Als EG1 wird die Gruppe derjenigen Kinder bezeichnet, welche an den Elternnachmittagen teilnahm und als EG2 die Gruppe, deren Kinder zusätzlich dazu am Einzelgastverhältnis oder Gruppentreff teilnahmen (vgl. ebd.: 8).

Bei der Untersuchung der phonologischen Bewusstheit wurden die Fähigkeiten im Umgang mit Reimen, Silben und Lauten gemessen, die phonologische Bewusstheit, d.h. *„Verarbeitung von Informationen im Sinne akustischer Signale mit sprachlichem Inhalt“* (Ptok, Berendes, Gottal, Grabherr, Schnee-

berg, Wittler, 2008: 860) wird als eine zentrale Voraussetzung zur Entwicklung der späteren Schreib- und Lesefähigkeit erfasst (vgl. ebd.). Der Vergleich der Sprachentwicklungsfortschritte deutet in den Ergebnissen dazu keine Vorteile beider EG-Gruppen gegenüber der KG an (vgl. Moser, Bayer, 2011: 9).

Die Untersuchung des deutschen Wortschatzes ermittelte, inwiefern die Kinder basierend auf Bildmaterial, darauf dargestellte alltägliche Nomen, Verben sowie Adjektive in der Zielsprache benennen können (vgl. ebd.: 10). Kein Kind der Experimentalgruppen erreichte den Ausgangsmittelwert von 500 Punkten (Eichstichprobe), jedoch gelang dies einzelnen Kindern der KG (vgl. ebd.). Darüber hinaus konnten auffallend niedrige Sprachkenntnisse bei der Gruppe identifiziert werden, die das Gastangebot nutzen (vgl. ebd. f.).

Bei der Ermittlung der mathematischen Fähigkeiten konnten keine Hinweise auf eine Vorteilsnahme der EG1 und EG2 identifiziert werden, die Lernfortschritte entfielen individuell heterogen (vgl. ebd.: 11 f.). Diese Ergebnisse wiederholten sich in der Untersuchung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten (vgl. ebd.: 12 f.).

Die Autoren der Messung resümieren das Ergebnis folgendermaßen:

*„Der Vergleich der Ergebnisse der Experimental- und der Kontrollgruppe des aktuellen Projektes zeigt bis jetzt weder positive noch negative Effekte des Sprachförderkonzepts. Für eine abschließende Beurteilung ist es jedoch noch zu früh.“ (Ebd.: 18)*

# 5 Untersuchung des Projekts auf erfolgskritische Kriterien

Basierend auf den Projektmaterialien, die die Betreiber des Projekts zur Verfügung gestellt haben[1], wird das Projekt nachfolgend auf die im Rahmen von Kapitel 3 ermittelten Kriterien analysiert. Die 38 Kriterien, welche in Kapitel 3 als Fragen abgleitet wurden, wurden dazu auf Redundanz kontrolliert (vgl. Gesamtübersicht in der Anlage). Daraus ergaben sich die nachfolgenden Kriteriengruppen der Analyse.

## 5.1 Behavioristische Kriterien

Drei Fragen lagen dieser Kriteriengruppe zugrunde, die nachfolgend basierend auf dem Projektmaterial analysiert werden sollen.

1. *Fördert das Modell eine frühe Entwicklung der Zweitsprache?*

Im Rahmen einer behavioristischen Betrachtung des Fördermodells kann der Einsatz des Fördermodells begründet durch seine Konzeption als Kindergartenförderung nicht als frühzeitiges Modell im Sinne der frühkindlichen Entwicklung betrachtet werden. Begründen lässt sich diese Position damit, dass sich durch die Sprachentwicklung bis hin zum Kindergartenalter bereits Konditionierungsstrukturen entwickelt und gegebenenfalls verfestigt haben können, welche ohne Förderung primär auf der Familie basieren. In diesem Zusammenhang kann dieses Problem wesentlich auf das Defizit der Schweiz an frühkindlichen Betreuungsangeboten zurückgeführt werden. Die Schweizerische UNESCO-Kommission resümiert das bislang bestehende Defizit wie folgt:

[1] Materialien liegen der Arbeit bei.

*„Wie die im Jahr 2009 von der Schweizerischen UNESCO-Kommission präsentierte «Grundlagenstudie zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz» belegt, weist die Schweiz im Frühbereich einen Aufholbedarf auf. Zur Qualitätssicherung und -entwicklung von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es keine übergreifende Orientierungshilfe. Zudem basieren die vorhandenen Konzepte […] teils auf unterschiedlichen pädagogischen Grundlagen. Das familienergänzende Angebot ist bezüglich Trägerschaften, Verantwortlichkeiten und Finanzierung ausgesprochen heterogen organisiert. In der Schweiz ist es folglich zurzeit mehr oder weniger zufällig, ob ein Kind von einem familienergänzenden Angebot profitieren kann oder ob seine Eltern gar keinen oder nur einen Platz von geringer Qualität finden." (Schweizerische UNESCO-Kommission 2012: 7)*

Obgleich eine frühe Sprachförderung aus der Position verschiedener Ansätze als empfehlenswert erfasst werden kann und innerhalb der Konzeption eines frühkindlichen Orientierungsrahmens zu reflektieren ist, kann somit dabei derzeit noch nicht von einer geeigneten Umsetzbarkeit eines flächendeckenden Angebots ausgegangen werden. Für die Umsetzung in ein quasi-experimentelles Studiendesign erscheint dieser Aspekt von ausgeprägtem Interesse.

*2. Werden die Eltern darin unterstützt, auf die sprachliche Konditionierung ihrer Kinder hinzuarbeiten?*

Grundlegend werden den Eltern innerhalb des Unterrichts zahlreiche Inspirationen zur Kommunikation mit ihrem Kind in der Zielsprache gegeben und diese spielerisch erarbeitet (vgl. dazu Eltern DAZ-Workshop Broschüre [undatiert]: 4). Eine präzise Anleitung zur einer Konditionierung kann dem Datenmaterial jedoch nicht entlehnt werden und könnte auch zu potenziellen Konflikten hinsichtlich der individuellen Erziehungsperspektive zwischen El-

tern und Kindergarten führen, wenn dies als zu ausgeprägte Einmischung erfasst werden würde.

*3. Werden Eltern mit geringen Kenntnissen in der Sprache des Ankunftslandes so gefördert, dass ihnen überhaupt eine hinreichende Eignung als Modell der Imitierung, als Unterstützer der kindlichen Spracherfahrung und als Konditionierende Person zukommen kann?*

Es ergeben sich aus dem Datenmaterial Hinweise auf eine besondere Förderung bei besonderem Förderbedarf, welche sich aus den niveaubasierenden Gruppierungen im Strukturplan der Elternnachmittage für die Elterliche Förderung ableiten lassen (vgl. dazu Grundlagen für ein Jahresprogramm [undatiert]: 3 f.). Der Sprachstand der Eltern wird innerhalb des Projekts gemessen und dokumentiert (vgl. ebd.). Auch sollen die Förderkompetenzen der Eltern in dem Projekt gezielt gefördert werden (vgl. ebd.).

Dennoch kann die Eignung vieler Eltern mit noch geringeren Sprachkenntnissen zum Zeitpunkt der Förderung als Modell zur Imitation in der Zielsprache kritisch erfasst werden, zumal diese sich zu der Zeit ebenfalls im Lernprozess befinden. Ein positiver Aspekt kann jedoch insbesondere für die danach geborenen Kinder gesehen werden, welche von diesem Angebot potenziell profitieren könnten.

## 5.2 Kognitivistische Kriterien

Aus dem Ansatz wurden die Kriterien 4-6 abgeleitet, welche in der Analyse des Datenmaterials folgende Bewertung ergeben.

*4. Bietet das Fördermodell eine reiche Lernumgebung und die Förderung der metakognitiven Reflexion?*

Die Lernumgebung der Förderung kann innerhalb der Institution als positiv angereichert erfasst werden, da Vielfältigkeit der Lernmethoden (Spiele, Bewegung, Verfügbarkeit von Materialien) fokussiert wird und die Bedürfnisse von Kindern und Eltern einen zentralen Raum einnehmen (vgl. ebd.).

Die Förderung der Metareflexion kann durch die Reflektion des Gelernten und der individuellen Fortschritte sowie Leistungsstandmessungen als begünstigt erfasst werden (vgl. ebd.).

*Über die Kriterien 4. und 5. Ergibt das Datenmaterial keinen weiterführenden Aufschluss:*

*5. Bietet das Modell den Eltern Information und Unterstützung bei der Ausgestaltung einer reichen Lernumgebung, die das Kind beim Lernen durch entdecken unterstützt?*

*6. Fördert das Modell bei Eltern deren Kompetenz zur Förderung der metakognitiven Reflexion ihrer Kinder?*

## 5.3 Interaktionistische Kriterien

Die aus dem theoretischen Rahmen des **Interaktionismus abgeleiteten Kriterien** gründeten auf der engen und dynamischen Wechselbeziehung von Kind und Umwelt (vgl. Kapitel 1.2):

*7. Fördert das Modell die sozialen Beziehungen der Interaktion?*

Dieses Kriterium wurde innerhalb der Konzeption vielfach berücksichtigt, da zahlreiche Elemente strukturell auf Interaktion ausgerichtet sind, dazu können insbesondere die spielerischen Lernkonzepte, das Sportangebot und die Gastgebernachmittage und Gruppentreffen gezählt werden (vgl. ebd.; Moser, Bayer, 2011: 4 f.). Problematisch erscheint in der bisherigen Umsetzung jedoch die geringe Frequentierung der letztgenannten Angebote (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).

*8. Fördert das Modell die Interaktion zwischen Eltern und Kind?*

Auch diese Interaktion wurde in der Konzeption des Förderkonzepts umfassend berücksichtigt (vgl. dazu insbesondere die Arbeit an den Lernspielen mit den Eltern in Eltern DAZ-Workshop Broschüre [undatiert]: 4).

*9. Werden Eltern darin unterstützt, ihr Sprachverhalten in der Sprache des Ankunftslandes an die kindlichen Bedürfnisse anzupassen?*

Explizite Erwähnung findet diese Zielsetzung nicht, jedoch stützen zahlreiche Gestaltungsvariablen des Projekts die Annahme, dass dieses Kriterium Berücksichtigung findet: Z. B. die spielerische Interaktion, das Singen von Kinderliedern, die Übung von Versen, die Inhalte des Unterrichts orientiert an für das Kind zentralen Themenbereichen (vgl. ebd.: 4 ff.).

## 5.4 Konnektionistische Kriterien

*Dem Ansatz des* **Konnektionismus** folgend wurden folgende Kriterien in die Analyse einbezogen?

*10. Vermittelt das Modell einen Input, der die Mustererkennung, die Imitation von Sprache, die Experimentierneigung, das induktive Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke fördert?*

Diese Aspekte können basierend auf der Vielfältigkeit des professionalisierten Lernangebots als abgedeckt erfasst werden (vgl. dazu die Grundlagen für ein Jahresprogramm [undatiert]: 4; Projekt "Einbezug fremdsprachige Eltern" 2008: 7 f.).

*11. Vermittelt das Modell den Eltern Kompetenzen, die ihnen die Förderung von Input, Mustererkennung, Imitation von Sprache, Experimentierneigung, induktives Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke bei ihren Kindern ermöglicht?*

*Das Kriterium kann hinsichtlich der umfassenden Elternförderung und den an die Eltern übertragenen Aufgaben im Modell als gewährleistet erfasst werden (vgl. ebd.).*

## 5.5 Spracherwerbsverlaufbasierende Kriterien nach Reich

Die Kriterien, die basierend auf dem Spracherwerbsverlauf nach Reich (2009: 14 ff.; dargestellt in Kapitel 1.3) abgleitet wurden, fokussieren Sprechhandlungen, Wortschatzerwerb, und grammatikalische Entwicklung.

Die Kriterien der Sprechhandlungen lassen sich wie folgt analysieren:

*12. Beginnt die Förderung des Modells in einem frühen Kindesalter?*

*Das Einsetzen der Sprechhandlungen findet zwischen dem 1.-2. Lebensjahr statt und liegt somit zeitlich vor dem Einsatz der Förderung. Auch hier kann auf die strukturelle Problematik für den Anwendungsfall hingewiesen werden, welche sich aus dem derzeitigen Angebot frühkindlicher Betreuung in der Schweiz ergibt (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 5.1).*

*13. Werden Eltern in die institutionelle sprachliche Handlung eingebunden, so dass sie an diese anknüpfen können?*

Da der Eintritt in den Kindergarten bereits auf einem gegebenenfalls entstandenen Defizit an sprachübergreifender Aneignung lexikalischer und grammatikalischer Mittel als Voraussetzung der Sprechhandlung in beiden Sprachen, gründet und die daraus resultierenden Defizite ansatzgemäß aufgeholt werden müssen, erscheint die umfassende Förderung im Kindergarten besonders zentral. Durch die besondere Berücksichtigung des Modells von Interaktion zwischen den Kindern (vgl. dazu Kapitel 5.3) kann die Förderung der institutionellen sprachlichen Handlung als gewährleistet betrachtet werden.

Die Kriterien des **Wortschatzerwerb**s und die Forschungsergebnisse von Karasu (1995: 31 ff.; beides dargestellt in Kapitel 1.3) legten die Kriterien 14 und 15 nahe, welche folgendermaßen analysiert werden konnten:

*14. Vermittelt das Modell den Kindern einen adäquaten Wortschatz der Verkehrssprache in allen Lebensbereichen, die für seinen weiteren Bildungsgang erforderlich sind?*

Ob diese Lebensbereiche aufgrund unterschiedlicher Fokussierungen von Bereichen im Bildungsverlauf alle abgedeckt werden können, erscheint aufgrund der Komplexität der Möglichkeiten zu hinterfragen. Das Modell fokussiert aber eine spezifisch an die Bildungserfordernisse angepasste Themenliste, so dass im Rahmen der institutionellen Förderbarkeit eine Gewährleistung dieses Kriteriums als gegeben betrachtet werden kann (vgl. Eltern DAZ-Workshop Broschüre [undatiert]: 4).

*15. Vermittelt das Modell den Eltern einen Wortschatz der Verkehrssprache, der sich auf die bildungsrelevanten Lebensbereiche bezieht?*

Auch dieses Kriterium kann basierend auf der Themenfokussierung des Modells bestätigt werden und spiegelt sich in zahlreichen Inhalten wieder (vgl. ebd.).

Die grammatikalischen Kriterien lassen sich aufgrund der sprachlichen Heterogenität nur auf einer sehr allgemeinen Ebene erfassen (vgl. dazu Kapitel 1.3).

*16. Nimmt das Modell die grammatikalische Förderung in der Verkehrssprache der Kinder wahr?*

Es kann auf dieser sehr breitgefassten Analyseebene durch den professionalisierten Inhalt des Sprachunterrichts in der Verkehrssprache (vgl. Moser, Bayer, 2009: 10 f.) davon ausgegangen werden, dass auch grammatikalische Inhalte darin adäquat eingebunden werden.

*17. Erfolgt eine grammatikalische Förderung der Eltern?*

Auch davon kann durch die professionalisierte Umsetzung mittels DAZ-Lehrperson ausgegangen werden.

*18. Wird bei den Kindern bei stark heterogenen Syntaxsystemen von Herkunfts- und Verkehrssprache oder bei grammatikalischen Defiziten die Förderung verstärkt?*

Eine besondere Förderung aufgrund grammatikalischer Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache ist dem Datenmaterial nicht zu entlehnen, durch die professionalisierte Förderung erscheint es jedoch möglich, an der Aufarbeitung von tatsächlich identifizierbaren Defiziten zu arbeiten (vgl. dazu Grundlagen für ein Jahresprogramm [undatiert]: 3 f.). Die Richtlinien sehen diesbezüglich Gruppen- oder Halbklassenunterricht, Teamteaching (im gleichen Lehrraum oder verschiedenen Räumen) und in Ausnahmefällen auch Einzelunterricht vor (vgl. Richtlinien für die Sonderpädagogische Förderung der Primarschule Dübendorf 2009: 9).

*19. Wird bei den Eltern bei stark heterogenen Syntaxsystemen von Herkunfts- und Verkehrssprache oder bei grammatikalischen Defiziten die Förderung verstärkt?*

Auch hier ist eine hypothesenbasierende Förderung ohne tatsächlich verzeichnete Defizite nicht in der Konzeption erkennbar, Leistungsstandmessungen und leistungsbezogene Lerngruppen ermöglichen die Förderung jedoch bei identifizierten Defiziten (vgl. ebd.).

## 5.6 Kontrastive und Transfer-Kriterien

Einen ähnliche- jedoch über die grammatikalische Ebene hinausreichende Betrachtung nimmt auch die **Kontrastiv-Hypothese** ein, deren Kriterien einen besonderen Förderungsbedarf bei erhöhter sprachlicher Heterogenität sehen (vgl. Kapitel 1.4; 3). Auch die in Ermangelung an empirischer Fundierung der Kontrastiv-Hypothese formulierte Transferhypothese nimmt diese Position ein, was die folgenden Kriterien begründete:

*20. Wird bei den Kindern bei ausgeprägter Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache und gezeigten Sprachdefiziten in der Verkehrssprache die Förderung verstärkt?*

*21. Wird bei den Eltern bei ausgeprägter Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache und gezeigten Sprachdefiziten in der Verkehrssprache die Förderung verstärkt?*

Wie bereits hinsichtlich der vorangegangenen Ausführungen zur grammatikalischen Heterogenität erörtert wurde, lassen sich im Datenmaterial des Modells lediglich Förderungspotenziale bei identifizierten Sprachdefiziten erkennen, die keinen aufgrund sprachlicher Heterogenität schon präventiv einsetzenden Sonderumfang der Förderung erkennen lassen, der allein auf hypothetisch unterstellten Problembereichen gründet (vgl. Kapitel 5.5).

## 5.7 Interlanguage Kriterien

Die Kriterien abgeleitet aus der **Interlanguage-Hypothese** basieren auf der Annahme eines dritten Sprachsystems, welches sich bei der Erlernung der Zeitsprache bildet und das entsprechend der im selbstgesteuerten Lernprozess zugunsten der Zielsprache abgebaut oder beibehalten wird (vgl. Kapitel 1.4; 3.). Die Kriterien 22-28 sollten dazu Aufschluss gegeben. Jedoch ergeben sich für einige Kriterien keine Hinweise aus dem Datenmaterial des Förderkonzepts:

*22. Werden bei den Kindern Sprachentwicklungsstufen eines dritten Systems im Fördermodell berücksichtigt?*

*23. Wie erfolgt die Korrektur von Fehlern bei den Kindern?*

*24. Wird ein Bewusstsein für die Vorteile einer umfassenden Sprachentwicklung der Zielsprache bei den Kindern etabliert?*

*25. Werden bei den Eltern Sprachentwicklungsstufen eines dritten Systems im Fördermodell berücksichtigt?*

*26. Wie erfolgt die Korrektur von Fehlern bei den Eltern?*

Basierend auf dem Material, das sich dazu nicht äußert, wäre es möglich, dass die Berücksichtigung von Interlanguage-Kriterien in den Ermessensbereich der DAZ-Lehrperson fällt oder diese keine Berücksichtigung erfahren. Zugunsten eines standardisierten Untersuchungsprojekts sollte in der Konzeption eine klare Stellungnahme dazu erfolgen. Dies stellt eine Kritik, die auch hinsichtlich anderer nicht eindeutiger Kriterien Geltung beanspruchen kann, um eine hinreichende methodische Vergleichbarkeit von Ergebnissen und eine objektivierbare Entkopplung von Lehrpersonen-Effekten zu generieren. Insbesondere hinsichtlich der erforderlichen Standardisierung erscheinen die Richtlinien und Grundlagen überarbeitungsbedürftig.

*27. Wird ein Bewusstsein für die Vorteile einer umfassenden Sprachentwicklung der Zielsprache bei den Eltern etabliert?*

Basierend auf der während des Projekts fortwährenden Auseinandersetzung der Eltern mit der Zielsetzung, dass die Kinder „*bei Übertritt in die Primarstufe […] über genügend Deutschkompetenzen, [verfügen sollten] um dem Unterricht folgen zu können*“ (Richtlinien für die Sonderpädagogische Förderung der Primarschule Dübendorf 2009: 9) kann die Förderung des Relevanzbewusstseins angenommen werden. Dafür spricht auch die breite Auseinandersetzung des Förderprojekts mit dem Schweizer Schulsystem und dessen Inhalten (vgl. Eltern DAZ-Workshop Broschüre [undatiert]: 4).

*28. Werden die Eltern im Modell zur einer Inputgebung der selbstlernenden Kinder motiviert und befähigt?*

Anhand der zahlreichen Anregungen und Aufgaben, die den Eltern für zu Hause mitgegeben werden, erscheint dieses Kriterium gewährleistet (vgl. ebd. f.).

## 5.8 Interdependenz Kriterien

Die Interdependenz-Hypothese stellt eine der zentralen Grundlagen des Fördermodells dar und wurde somit in ihrer Basisannahme, dass sich erst dann ein hohes sprachliches Niveau in der Zweitsprache herausbilden kann, wenn die erste Sprache bereits ein hohes Niveau erreicht hat (vgl. Kapitel 1.4.), eindeutig einbezogen (vgl. Moser, Bayer 2009: 8).

Die Kriterien 29 und 30 lassen sich also positiv beantworten:

*29. Fördert das Modell Sprachkontakte in der Verkehrssprache bei den Kindern?*

*30. Fördert das Modell die Entwicklung der Herkunftssprache bei den Kindern?*

Dementgegen bleibt das in Kapitel 3 fortführend abgeleitete Kriterium 38 offen:

*31. Fördert das Modell die Entwicklung der Herkunftssprache bei den Eltern? (Insb. bei früher Migration der Eltern oder nachfolgenden Generationen)*

Eine Förderung, wie sie bei früher Migration der Eltern oder den nachfolgenden Generationen sinnvoll sein könnte, ist im Modell nicht erkennbar, so dass sich nicht offenbart, welcher Einfluss damit auf die Zweisprachigkeit der Erwachsenen und nachfolgenden Generationen genommen werden kann. Eine direkte Förderung ist bei den Eltern in diesem Segment somit nicht erkennbar, Sprachkontakte in der Verkehrssprache ergeben sich hier potenziell untereinander oder im Kontakt mit den Übersetzern (vgl. dazu die Grundlagen für ein Jahresprogramm [undatiert]: 4).

*32. Fördert das Modell Sprachkontakte in der Verkehrssprache bei den Eltern?*

Dieses Kriterium kann als zentraler Bestandteil des Projekts als gewährleistet erfasst werden (vgl. dazu Kapitel 4.2).

## 5.9 Bilingualität

Obgleich Zweisprachigkeit als ein erklärtes Ziel des Projekts erfasst wird, erscheinen die in Kapitel 3 diesbezüglich abgeleiteten Kriterien auf eine schwierige Ausgangslage zu stoßen.

*33. Beginnt die Sprachförderung des Projekts vor dem dritten Lebensjahr der Kinder?*

*34. Wird die Sprachkompetenz der Eltern gefördert, bevor Ihre Kinder das dritte Lebensjahr erreichen?*

Beide Kriterien können aufgrund der bisherigen Situation der frühkindlichen Förderung in der Schweiz (vgl. dazu die Erläuterungen in Kapitel 5.1) und dem damit einhergehenden relativ späten Einsetzen eines Fördermodells im Kindergarten verneint werden. Es verbleibt hinsichtlich der in Kapitel 3 abgeleiteten Kriterien jedoch anzumerken, dass die in Kapitel 1.5 genannten Zeitfenster (vgl. den dort tabellarisierten Spracherwerb nach Lebensalter des Lernenden in Anlehnung an Rösch 2011: 11) angenommen – jedoch nicht als hinreichend fundiert erfasst werden sollten (vgl. dazu auch Kapitel 1.5). Ob eine sog. Critical Period als gegeben betrachtet werden sollte, lässt sich kontrovers diskutieren (vgl. dazu auch Lemke 2008: 62). Auch sollte bei vorgenommener Annahme der Gültigkeit dieser Hypothese damit kein Bedeutungsverlust späterer Förderungsmaßnahmen einhergehen, die bildungspolitisch schwerwiegende Konsequenzen haben könnten und Chancengleichheit durch unterstellte Sinnlosigkeit späterer Förderung untergraben.

## 5.10 Kriterien der Akkulturation und der sozialen Teilhabe

Kriterien, welche den theoretischen Ausführungen zur Akkulturation und der sozialen Teilhabe entsprechen und auch basierend auf den empirischen Daten der Migrationskonstellation in der Schweiz und den Daten zur Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schweiz zu stützen sind, fanden ebenfalls Einzug in die Analyse des Modells (vgl. Kapitel 3).

*35. Fördert das Modell den Kulturkontakt bei den Eltern?*

Bereits der starke Einbezug der Eltern in den Kindergarten, den das Modell vorsieht, führt zu einem regelmäßigen Kontakt zwischen Personen mit Migrationshintergrund und Personen aus dem Schweitzer Kulturkreis. Diese Grundlage erscheint in Bezug auf die Kontakthypothese der bidirektionalen Akkulturation förderlich, da die Hypothese von Reduktion interkultureller Konflikte durch den Kulturkontakt ausgeht (vgl. zur Hypothese Zick 2010: 197). Durch den zunehmenden Kontakt und die sprachliche Förderung wird den Eltern eine Förderung der wesentlichen Akkulturationsbedingungen für die Integration in der Aufnahmegesellschaft zuteil, die Förderung ihrer Sprachkompetenz in der Verkehrssprache ihres Kantons (vgl. Kapitel 1.6).

*36. Fördert das Modell den Kulturkontakt bei den Kindern?*

Auch die Kinder erhalten durch den Sprachunterricht eine Förderung ihrer sprachlichen Kompetenz in der Verkehrssprache der Aufnahmegesellschaft, die ihnen die Akkulturation ermöglicht bzw. dessen Entwicklung begünstigt. Für die Kinder sieht das Modell eine Förderung des kulturellen Kontakts über den üblichen Rahmen der Einbettung in einen Kindergarten hinaus vor, der insbesondere durch die Freizeitangebote realisiert werden sollte (vgl. Kapitel 4.2; 4.3). Die Wirkung dieser konzeptionellen Planung wird jedoch durch die geringe Annahme des Angebots beschnitten. Für die geringe Reichweite, die dieses konzeptionelle Angebot entfalten konnte, bieten sich verschiedene Erklärungen an. Präzisen Aufschluss sollte jedoch die Untersuchung der fa-

miliären Haltung zu diesen Angeboten bieten, da die hier skizzierten Überlegungen zur Erklärung ansonsten keine Fundierung erfahren.

Eine Überlegung, die die niedrige Frequenz des Angebots erklären kann, ist die, dass die Akkulturation bidirektional erfasst werden kann (vgl. Kapitel 1.6), die Gastgebernachmittage jedoch die Bidirektionalität nicht aufgreifen, wenn nur schweizer Gastgeber im Modell vorgesehen sind. Die Konzeption des Modells scheint diesbezüglich eher an einem Modell der Assimilation orientiert, wenn keine Gastgeber der anderen Kulturkreise in das Modell aufgenommen werden.

Ferner ließe sich die niedrige Frequentierung auch damit erklären, dass die Familien eine Art kultureller Entfremdung ihrer Kinder befürchten, wenn das Angebot der Förderung einen in Relation zu den Kulturkontakten der Herkunftskultur zu hohen Anteil ausmachen würde.

Auch allgemeines Misstrauen gegenüber der Aufforderung, ihre Kinder bei Kindergartenexternen und somit potenziell fremden Personen nachmittags unterzubringen, könnte eine Erklärung sein, welche für den Misserfolg des Angebots zentral erscheinen mag.

Relevant erscheint es hier, die subjektiven Gründe der Familien näher zu erforschen, mit den Eltern in den Dialog zu treten und das Modell den Bedürfnissen der Teilnehmer entsprechend anzupassen, um eine Wirkung des Vorgehens entfalten zu können.

*37. Klärt das Modell über die Bedeutung von Sprachkenntnissen in der Verkehrssprache für die soziale Teilhabe auf?*

Basierend auf dem verfügbaren Datenmaterial ergeben sich keine Hinweise, dass eine solche Aufklärung vorgesehen ist. Dies könnte sowohl für die Eltern, als auch für die Kinder eine zentrale Bedeutsamkeit haben, weswegen die Ergänzung des Modells diesbezüglich zu reflektieren ist.

*38. Vermittelt das Modell Informationen zum Schweitzer Bildungssystem?*

Innerhalb des Modells sind zahlreiche Inhalte vorgesehen, die den Eltern Informationen über das Schweitzer Schulwesen vermitteln sollen (vgl. dazu Eltern DAZ-Workshop Broschüre [undatiert]: 5). Jedoch lässt sich kritisch anmerken, dass eine Kooperation mit der Caritas eine unzureichende informatorische Vernetzung zum Modell aufzuweisen scheint. So geht aus der Eltern DAZ-Workshop Broschüre hervor:

*„- da durch die Caritas ja schon Kurse über euer Schulsystem angeboten werden, braucht es wahrscheinlich nur Ergänzendes dazu, z. B. aktuelle Elternbriefe, Projektwochen, Schulreisen, Schulmaterial […]“ (Ebd.)*

In Bezug auf die Gefahren gesellschaftlicher Ungleichheitsreproduktionen und der Bedeutsamkeit individueller Bildungsentscheidungen erscheint die damit kundgegebene Intransparenz sehr kritisch. Dieser Aspekt sollte im Modell deutlich stärker und transparent kommuniziert aufgegriffen werden.

# 6 Pädagogische Implikationen für Maßnahmen der Sprachförderung im Kindergartenalter und der diesbezüglichen Forschung

Die geringe Wirkkräftigkeit des Modells erschwert die Ableitung von pädagogischen Implikationen für Maßnahmen aus dem Modell selbst, da die Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis kritisch zu reflektieren ist. Aus der Analyse ergaben sich jedoch zahlreiche Hinweise für Sprachfördermodelle im Kindergartenalter und die diesbezügliche Forschung.

## 6.1 Reflektion der Verbindbarkeit von Theorien des Spracherwerbs in Fördermodellen

Während das analysierte Modell relativ fokussiert auf der Interdependenz-Hypothese ausgerichtet ist (vgl. Moser, Bayer 2009: 8), konnten die Hypothesen in der Forschung alle keinen monokausalen Erklärungsanspruch fundieren. Dies verwundert insofern nicht, als dass es sich bei der Erlernung von einer, zwei oder mehrerer Sprachen um sehr komplexe Prozesse in einem relativ jungen Forschungsfeld handelt, welche kein monokausales Erklärungsmodell nahezulegen scheinen (vgl. Ehlich, Bredel, Reich 2008: 9). Aufgrund der Vielzahl von Ansätzen, für die sich in der Forschung bestätigende Indikatoren identifizieren ließen, erscheint die Frage, warum ein Fördermodell im Schwerpunkt monokausal fördern sollte, berechtigt. Gründe basierend auf der sprachlichen Förderung für dieses Vorgehen konnten in Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht identifiziert werden. Vorwiegend erscheint sich die Fokussierung des Modells mit dem Forschungsinteresse zu begründen, das sich bei der Fokussierung methodisch zieleffizienter von Effekt zur Stimulus rekonstruieren lässt.

Für die praktische Umsetzung von Fördermodellen könnte die Verbindung von verschiedenen Theorieansätzen – deren inhaltliche Verbindbarkeit vorausgesetzt – ein interessantes Potenzial bergen, welches auch für die Forschung interessant sein kann, auch wenn sich dessen Stimulus-Response Verhältnis nicht mehr direkt zuordnen lassen sollte.

## 6.2 Informations- und Aufklärungsangebot

Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit konnten zwar in Schweiz in bedeutend geringerem Ausmaß identifiziert werden, als dies für das Negativbeispiel Deutschland bekannt ist (vgl. Kapitel 2). – Dennoch erscheint die Aufklärung von Migranten in Bezug auf die Relevanz ihrer Bildungsentscheidungen bildungspolitisch von hohem Interesse, zumal damit auch eine Sensibilisierung gegenüber Diskriminierungen erfolgt, welche Betroffene mit Handlungskompetenzen ausstattet, sich dagegen zu Wehr zu setzen.

Insbesondere vor dem Hintergrund akkulturationstheoretischer Ansätze zeigt die Konzeption zwar eine Berücksichtigung dieser Perspektive, jedoch zugleich auch eine defizitäre Umsetzung, wie die niedrige Nutzungsfrequenz des Angebots nahelegt. Da somit Potenziale des Modells ungenutzt bleiben, sollte eine gezielte Untersuchung der Gründe erfolgen, welche Eltern daran hindern, die bereitgestellten Angebote wahrzunehmen (vgl. Kapitel 5.10).

## 6.3 Präzision der Förderungskonzeption

Zahlreiche Kriterien ließen sich basierend auf dem Datenmaterial nicht beantworten, da dazu keine ausdrückliche Stellungnahme erfolgte. Auch konnten zwar zahlreiche Annahmen bei der Analyse über die jeweilige Position des Fördermodells gehegt werden, die jedoch nicht klar formuliert wurden. Dies erscheint aus zwei Gründen besonders kritisch:

- *Eine standardisierte Forschung wird verhindert, wenn die Vorgaben, welche eine hohe Unabhängigkeit von den Durchführenden des Modells gewährleisten sollen, unzureichend sind. Somit ist nicht auszuschließen, dass sich Effekte von Handlungen der Lehrpersonen einstellen, welche die Ergebnisse verzerren.*

- *Der subjektive Ermessensbereich der Lehrperson wird ohne eindeutige Konzeption sehr breit gehalten, was den Erfolg einer Förderung beeinträchtigen könnte.*

Es erscheint aus den dargelegten Gründen somit sowohl für die Forschung als auch für die praktische Umsetzung eines Förderungsmodells relevant, dass eine hinreichende Präzision der pädagogischen Positionierung vorliegt, die einen Orientierungsrahmen vorgibt.

# 7 Resümee

Die vorliegende Arbeit verfolgte die Fragestellung, welche wissenschaftlich fundierbare Bedeutsamkeit kann der Einbeziehung von Eltern in Sprachfördermaßnahmen im Kindergartenalter beigemessen werden?

Dazu wurden der theoretische Hintergrund hinsichtlich allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen dargestellt. Es zeigte sich in den theoretischen Ansätzen mehrheitlich ein deutlicher Bezug zu den familiären Ressourcen, der den Einbezug der Eltern in das Modell theoretisch fundiert. Auch die Hypothesen des Zweitspracherwerbs konnten mehrheitlich in einen Bezug zu den familiären Ressourcen gebracht werden und legten den Einbezug somit nahe.

Die im zweiten Teil der Arbeit dargelegte Migrationssituation in der Schweiz und die dortige Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund zeigte auf, dass die Schweiz soziale Ungleichheit von Migranten bedeutend umfassender vermeidet als z.B. das als Kontrast aufgezeigte deutsche Beispiel. Es verbleibt anzumerken, dass dies auch die Übertragbarkeit eines erfolgreichen Fördermodells aus der Schweiz in ein anderes Land hinterfragbar gestaltet hätte, da wesentliche als erfolgskritisch erfassbare Rahmenbedingungen als nationalspezifisch betrachtet werden können.

Es erfolgte eine Ableitung von erfolgsrelevanten Kriterien für Sprachfördermodelle aus dem bis dahin erarbeiteten Material in Kapitel 3, die für die Analyse in Kapitel 5 als Grundlage diente.

Das Sprachförderprojekt der Stadt Dübendorf als Gegenstand der Analyse wurde in Kapitel 4 hinsichtlich der Ausgangsituation, der Zieldefinition und den bislang im Projekt erzielten Ergebnisse vorgestellt. Die Ergebnisse des Modells zeigten keinen identifizierbaren Erfolg des Modellvorgehens auf, so dass sich die Auseinandersetzung zwangsläufig auf die Suche nach Problemfeldern konzentrieren musste.

Die Analyse im fünften Teil zeigte einige Problembereiche auf. Besonders problematisch erscheint die geringe Nutzung der Modellangebote, welche sich insbesondere aus der akkulturationstheoretischen Perspektive heraus

als zentral erfassen lassen. Schwerwiegende Schwierigkeiten könnten auch in Bezug auf die unzureichende Präzision des Modells identifiziert werden, was sowohl dessen Bewertbarkeit für einige erfolgskritische Kriterien verhinderte, als auch den Förderungserfolg potenziell beeinträchtigen kann, da somit relevante Bereiche in den Ermessensbereich der Förderakteure fallen könnten.

Der sechste Teil diskutierte die praxis- und forschungsrelevanten Aspekte auf ihre Bedeutungsrelevanz und auf die Möglichkeiten, Problembereiche in Förder- und Forschungsmodellen zu vermeiden. Besondere Aufmerksamkeit kam dabei auch der Frage zu, inwiefern ein nicht monokausal erklärbares Phänomen wie die Sprachentwicklung eine Förderung basierend auf einem einzelnen theoretischen Ansatz sinnvoll erscheinen lässt.

# Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt: Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Schneider, Baltmannsweiler, 2010, S. 3-16.

Anders, Yvonne, Roßbach, Hans Günther: Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland, in: Edelmann, Doris, Stamm, Magrit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2013, S. 183-95

Asendorpf, Jens B.: Psychologie der Persönlichkeit, Springer, Berlin et al., 2007

Aumüller, Jutta: Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept, Transcript, Bielefeld, 2009

Aumüller, Jutta: Assimilation: Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept, Transcript, Bielefeld, 2009

Bader, Dina, Fibbi, Rosita: Kinder mit Migrationshintergrund: Ein grosses Potenzial (online), Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2012 (Zugriff: 29.12.2013)
http://www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf

Baumgartner, Peter; Payr, Sabine: Lernen mit Software, Österreichischer Studienverlag, Innsbruck, 1994

Baur, Rupprecht S.: Schulischer Zweitspracherwerb bei Migrantenschülern – Theorie und Empirie. Deutsch als Fremdsprache, 2000, Vol. 37, Nr. 3, 131-135

Bayer, Nicole, Moser, Urs, Erfolgreicher Schulstart: Ein Modell zur Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten. Zweiter Zwischenbericht, (online), Dezember 2011, Institut für Bildungsevaluation. Assoziiertes Institut der Universität Zürich (Zugriff: 29.12.2013)
http://www.ibe.uzh.ch/projekte/schulstart/Erfolgreicher_Schulstart_zweiter_Zwischenbericht.pdf

Birman, Dina: Biculturalism and ethnicidentity: An integrated model. Focus, 1994, Vol. 8, Nr. 1, S. 9-11

Brisić, Katharina: Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken, in: Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula

(Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy, VS, Wiesbaden, 2009, S.133–143

Brüsemeister, Thomas: Bildungssoziologie, Einführung in Perspektiven und Probleme, VS, Wiesbaden, 2008

Bundesamt für Statistik BFS [Schweiz]: Privathaushalte nach Kanton, Sprachregion, städtischen/ländlichen Gebieten und Haushaltsgrösse (online), 2011a (Zugriff: 29.12.2013)
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/04/01.Document.170200.xls

Bundesamt für Statistik BFS [Schweiz]: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus (online), 2011b (Zugriff: 29.12.2013)
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/04/01.Document.169305.xls

Bundesamt für Statistik BFS [Schweiz]: Statistischer Sozialbericht Schweiz 2011 (online), 2011c (Zugriff: 29.12.2013)
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.143044.pdf

Burzan, Nicole: Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien, 4. Aufl., VS, Wiesbaden, 2011

Chudaske, Jana: Sprache, Migration und schulfachliche Leistung, Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen, VS, Wiesbaden, 2012

Costa, Sara: Fremde Texte - fremde Wörter: Prozesse und Strategien bei Verstehensblockaden, Peter Lang, Frankfurt, 2010

D'Avis, Winfried: Theoretische Lücken der Cognitive Science, Journal for General Philosophy of Science,1998, Vol. 29, Nr. 1, S. 37-57

Deutsch als Zweitsprache in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse: Als Projektmaterial der Arbeit beiliegend, undatiert

Edelmann, Doris, Brandenberg, Kathrin, Mayr, Klaudia:, Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz, in: Edelmann, Doris, Stamm, Magrit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2013, S. 168-181

Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, Reich, Hans: Sprachaneignung - Prozesse und Modelle (online), in; Ehlich, Konrad (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, BMBF, 2008, S. 9-34 (Zugriff: 11.12.2013):
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf

Eltern DAZ Broschüre: Als Projektmaterial der Arbeit beiliegend, undatiert

Esser, Hartmut: Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität, Berliner Journal für Soziologie, 2006b, Vol. 16, Nr. 4, S. 525-543

Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Campus, Frankfurt,2006a

Esser, Hartmut: Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien, 2006 c, Working Paper Nr. 7

Glasersfeld, Ernst von: Theorie der kognitiven Entwicklung, in: Pörksen, Bernhard (Hrsg.), Schlüsselwerke des Konstruktivismus, VS, Wiesbaden, 2011, S. 92-107

Günther, Britta, Günther, Herbert: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung, 2. erw. Aufl., Beltz, Weinheim, 2007

Hinnenkamp, Volker: Irritationen schulischer Routine: Praxen der Vielsprachigkeit, in: Amos, Sigrid Karin, Meseth, Wolfgang, Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs, VS, Wiesbaden, 2011, S. 301-322

House, Juliane, Contrastive discourse analysis and misunderstanding: The case of German and English, in: Hellinger, Marlis, Ammon, Ulrich (Hrsg.): Contrastive Sociolinguistics. Contributions to the Sociology of Language, De Gruyter, Berlin et al., 1996, S. 345-362

Houwer, de, Annick: Early bilingual acquisition. Focus on morphosyntax and the Separate Development Hypothesis, in: Kroll, Judith F. De Groot, Annette M. B., Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches, Oxford University Press, 2005

Hufeisen, Britta, Bibson, Martha: Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens, Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz), 2003, Nr. 78, S. 13-33

Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia: Spracherwerb und Sprachenlernen, in: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.) Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, De Gruyter, Berlin et al., 2010, S. 737-752

Hupka, Sandra, Sacchi, Stefan, Stalder, Barbara E.: Does the Swiss VET System encourage inequity?(online), European Research Network on Transitions in Youth, 2006 (Zugriff: 29.12.2013) http://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/docs/HupkaSacchiStalder06VET.pdf

Karasu, Ibrahim: Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland, Peter Lang, Frankfurt, 1995

Keller, Anita, Hupka-Brunner, Sandra, Meyer, Thomas: Parcours de formation postobligatoires en Suisse: les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale (online), TREE mise à jour 2010 (Zugriff: 29.12.2013)
http://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/docs/Keller_Hupka_Meyer_2010_Results_Update_francais.pdf

Kiziak, Tanja, Kreuter, Vera, Klingholz, Reiner: Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann (online), Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2012 (Zugriff: 29.12.2013)
http://www.berlin-insti-tut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/DP_Sprachfoerderung/Sprachfoerderung_online.pdf

Larsen-Freeman, Diane, Long, Michael H.: An Introduction to Second Language Acquisition Research, Longman, London, 1991

Launer, Rebecca: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells (online), Dissertation a. d. Ludwig-Maximilians-Universität München (Zugriff: 29.12.2013) http://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/1/Launer_Rebecca.pdf

Lemke, Vytautas: Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb (online), Dissertation a. d. Universität Mannheim, 2008 (Zugriff: 29.12.2013) http://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3162

Limbird, Christina, Stanat, Petra: Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit, in: Baumert, Jürgen, Stanat, Petra, Watermann, Rainer (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, VS, Wiesbaden, 2006, S. 257-307

Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes, 5. Aufl. [1923], Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1982

Portes, Alejandro, Rumbaut, Ruben G.: Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation, University of California Press, Berkeley et al., 2001:

Projekt "Einbezug fremdsprachige Eltern: Als Projektmaterial der Arbeit beiliegend, 2008

Ptok, M., Berendes, K., Gottal, S., Grabherr, B., Schneeberg, J., Wittler, M. (ohne Angaben der Vornamen). Phonologische Verarbeitung; Monatsschrift Kinderheilkunde; 2008, Vol. 156, Nr. 9, S. 860-866

Reich, Hans H.: Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 16, Waxmann, München, 2009

Richter, Dagmar: Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachenrechts und Sicherung des Sprachfriedens, Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht, 2005, Vol. 158, Springer, Berlin et al.

Richtlinien für die Sonderpädagogische Förderung der Primarschule Dübendorf: Als Projektmaterial der Arbeit beiliegend, 2009

Riphahn, Regina T.: La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse. Comparaison entre Suisses et immigrés, La vie économique, Revue de politique économique, 2007, Vol. 7, Nr. 8, S. 18-21

Rösch, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Akademie Verlag, Berlin, 2011

Schlak, Torsten: Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2003, Vol. 8, Nr. 1, S. 1-14

Schroeder, Christoph, Stölting, Wilfried: Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund, in: Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg, Waxmann, Münster, 2005, S. 59-74

Schweizerische UNESCO-Kommission: Orientierungsrahmen für frühlindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Arbeitsinstrument für Projekte zur Anwendung und Erprobung 2012–2014 (online), 2012 (Zugriff: 11.12.2013): http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/praxis/orientierungsplan/Orientierungsrahmen.pdf

Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeit im mehrsprachigen Kontext, in: Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache 1 & 2, 2. Auflage, UTB, Paderborn, 2006, S. 536-547

Skinner, Burrhus Frederic: Science and Human Behavior (online), 2005 (Zugriff: 29.12.2013) http://www.bfskinner.org/bfskinner/PDFBooksSHB_files/Science_and_Human_Behavior_1.pdf

Solga, Heike, Dombrowski, Rosine: Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf

(online), Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 171, 2009 (Zugriff: 29.12.2013) http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf

Stanat, Petra, Christensen, Gayle, Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003 (online), [De] Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin (Zugriff: 29.12.2013) http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf

Stanat, Petra, Christensen, Gayle, Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003 (online), Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Zugriff: 29.12.2013) http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf

Stanat, Petra, Christensen, Gayle: Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, OECD Publishing, 2006

Stanzel-Tischler, Elisabeth: Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich, in: Edelmann, Doris, Stamm, Magrit (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 2013, S. 197-209

Statistisches Bundesamt [Deutschland]: Allgemeinbildende Schulen. Bildung und Kultur. Schuljahr 2011/2012 (online), 2012, (Zugriff: 29.12.2013) https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?__blob=publicationFile

Tracy, Rosemarie: Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs, Narr, Tübingen, 1991 [zugl. Dissertation a. d. Universität Göttingen 1987]

Wiese, Heike, Schroeder, Christoph, Zimmermann, Malte, Krifka, Manfred, Gabriel, Christoph, Gogolin, Ingrid, Klein, Wolfgang, Comrie, Bernard, Tomasello, Michael: Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“. Eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme (online), 2010 (Zugriff: 29.12.2013) http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf

Wygotski, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen [1934], Fischer, Frankfurt am Main, 1986

Zick, Andreas: Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches VS, Wiesbaden, 2010

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozentualer Vergleich des höchsten Abschlusses zwischen Personen in der Schweiz mit und ohne Migrationshintergrund (Eigene Darstellung basierend auf den Daten des Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.) ..... 31

Abbildung 2: Unterschiede zwischen Schülern mit und Migrationshintergrund in der 2. Generation basierend auf Mathematikleistungen und Bildungsstand der Eltern (Quelle: Stanat, Christensen 2006: 75) ..... 33

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bilingualitätstypen nach Esser (2006a: 210; 2006b: 528) ..... 20

Tabelle 2: Spracherwerb nach Lebensalter des Lernenden (vgl. Rösch 2011: 11) ..... 22

Tabelle 3: Zweidimensionales Akkulturationsmodell (nach Birrnan 1994: 270) ..... 24

Tabelle 4: Privathaushalte nach Sprachregion nach den Daten der Volkszählung 2011 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik BFS 2011a: O.S.) ..... 27

Tabelle 5: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus nach den Daten der Volkszählung 2011 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.) ..... 28

Tabelle 6: Verteilung der Migranten in der Schweiz auf die Migrationsgeneration nach Alter, Erwerbsstatus, Berufsgruppen und Bildungsabschluss nach den Daten der Volkszählung 2011 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik BFS 2011b: O.S.) ..... 29

Tabelle 7: Prozentualer Anteil von Jugendlichen, der zu Hause in seiner Herkunftssprache und nicht der jeweiligen Landessprache

kommuniziert im Ländervergleich (Datenquelle: Boston Consulting Group 2009: 32).....34

Tabelle 8: Anteile der Schulabschlüsse 2011 in Prozent bei vorhandenem oder nicht vorhandenem direktem Migrationshintergrund (Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2012: 293) .....35

# Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| Abb. | Abbildung |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| Ebd. | Ebenda |
| Et al. | Et altera |
| Etc. | Et cetera |
| F. | Folgende |
| FF. | Fortfolgende |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development |
| U. a. | Unter anderem |
| Usw. | Und so weiter |
| Vgl. | Vergleiche |

# Anhang

## Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Sprachförderung im Kindergarten in der Schweiz. Sie strebt eine theoriebasierende Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Eltern für die Sprachförderung von Kindern im Kindergartenalter an, setzt Forschungsergebnisse dazu in Bezug und analysiert basierend auf den daraus zu gewinnenden erfolgsrelevanten Kriterien des Dübendorfer Projektes „Einbezug fremdsprachige Eltern zur Sprachförderung“. Dazu wurden der theoretische Hintergrund hinsichtlich allgemeiner Theorien des (Erst-)Spracherwerbs und deren Bezug zu den familiären Ressourcen dargestellt. Auch die Hypothesen des Zweitspracherwerbs konnten mehrheitlich in einen Bezug zu den familiären Ressourcen gebracht werden und legten den Einbezug somit nahe.

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt die Ziele, Migrationssituation in der Schweiz und die dortige Bildungsteilhabe von Kindern mit Migrationshintergrund zu zeigen. Das weitere Ziel ist das Projekt „Einbezug fremdsprachige Eltern“ zu analysieren und dadurch gewonnene Ergebnisse darzustellen.

# Erfolgreicher Schulstart: Ein Modell zur Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten – zweiter Zwischenbericht

Universität Zürich[UZH]

**Institut für Bildungsevaluation**
**Assoziiertes Institut der Universität Zürich**

# Erfolgreicher Schulstart: Ein Modell zur Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten

**Zweiter Zwischenbericht, Dezember 2011**

Nicole Bayer & Urs Moser
In Zusammenarbeit mit Susanne Hänni (Primarschulpflege Dübendorf) und Priska Alldis (mitten unter uns, Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich)

Universität Zürich[UZH]

Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich
Wilfriedstrasse 15
8032 Zürich

Tel: 043 268 39 60
Fax: 043 268 39 67

www.ibe.uzh.ch

# Inhaltsverzeichnis


**1 Ausgangslage** **4**

**2 Stand der Dinge am Ende des ersten Kindergartenjahres** **5**

2.1 Veränderung der Stichprobe 5

2.2 Unterricht in Deutsch als Zweitsprache während des ersten Kindergartenjahres 5

2.3 Besuch der Elternnachmittage während des ersten Kindergartenjahres 6

2.4 Teilnahme an «mitten unter uns» während des ersten Kindergartenjahres 7

2.5 Teilnahme an J&S-Kids während des ersten Kindergartenjahres 7

2.6 Fazit 7

**3 Lernfortschritte vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt** **8**

3.1 Einleitung 8

3.2 Phonologische Bewusstheit 9

3.3 Wortschatz Deutsch 10

3.4 Mathematische Vorläuferfertigkeiten 11

3.5 Allgemeine kognitive Grundfähigkeiten 12

3.6 Vergleich der Ergebnisse zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe 13

3.7 Vergleich mit anderen deutsch- und fremdsprachigen Kindern des Kantons Zürich 15

3.8 Fazit 18

**4 Sprachliche und mathematische Fähigkeiten nach einem Jahr im Kindergarten** **19**

4.1 Einleitung 19

4.2 Phonologische Bewusstheit 19

4.3 Wortschatz Deutsch 20

4.4 Mathematische Vorläuferfertigkeiten 20

4.5 Fazit 21

**5 Zusammenfassung und Ausblick** **22**

**Anhang** **23**

# 1 Ausgangslage

Seit dem Sommer 2010 wird in der Gemeinde Dübendorf in zwölf Projektkindergärten ein neues Konzept zur Sprachförderung von Migrantenkindern umgesetzt. Das Sprachfördermodell beinhaltet die folgenden drei Kernelemente (vgl. auch Projektgesuch, Erster Zwischenbericht):

(1) Die Sprachförderung im Kindergarten in der Unterrichtssprache Deutsch (Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, DaZ-Unterricht) wird bewusst wahrgenommen und von zwei auf vier Lektionen pro Kind ausgebaut.

(2) Die Ressourcen der Familien werden besser genutzt: 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 zu Hause besser fördern können, und die Eltern einen Einblick in die Funktionsweise der Schule in der Schweiz erhalten. Diese Nachmittage werden durch die Primarschulpflege Dübendorf organisiert und durchgeführt.

(3) Die Ressourcen ausserhalb der Schule werden für das Erlernen der Bildungssprache Deutsch im natürlichen sozialen Kontext genutzt: Dazu verbringen die Kinder einen Nachmittag bei deutschsprachigen Gastgebenden und beteiligen sich zudem regelmässig an Kursen zur Sport- und Bewegungsförderung (J&S-Kids Kurse). Für die Organisation und Betreuung der Gastverhältnisse ist das Schweizerische Rote Kreuz des Kantons Zürich zuständig. Das Angebot der J&S-Kids Kurse wird von lokalen Sportvereinen und den Schulen übernommen.

Ziel des Projektes ist es, dass die zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder den sprachlichen Rückstand in der Unterrichtssprache Deutsch bis zum Eintritt in die 1. Klasse der Primarschule aufholen können. Nur so können sie dem Unterricht angemessen folgen und zusätzliche Lücken – auch in anderen Fachbereichen als nur im Deutsch – vermieden werden.

Die Wirkungen des Sprachfördermodells werden mit einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie vom Institut für Bildungsevaluation überprüft. Dazu werden schulisch relevante Fähigkeiten während drei Jahren – vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Ende der ersten Klasse der Primarschule – erfasst. Der vorliegende Bericht informiert über die Veränderung der Stichprobe während des ersten Kindergartenjahres, über die Umsetzung der drei Kernelemente bei den Kindern der Projektkindergärten im ersten Kindergartenjahr sowie über die Fortschritte der Kinder in den sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten und in den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten während des ersten Kindergartenjahres. Dabei interessieren insbesondere die Unterschiede zwischen den Kindern der Projektkindergärten (Experimentalgruppe) und den Kindern der Vergleichskindergärten (Kontrollgruppe).

# 2 Stand der Dinge am Ende des ersten Kindergartenjahres

## 2.1 Veränderung der Stichprobe

Zum ersten Testzeitpunkt im September 2010 umfasste die Stichprobe 104 Kinder. 62 Kinder besuchten einen Projektkindergarten (Experimentalgruppe, EG), 42 Kinder einen herkömmlichen Kindergarten (Kontrollgruppe, KG). Im Laufe des Schuljahres 2010/2011 zogen sechs Kinder aus Dübendorf beziehungsweise Volketswil weg. Bei einem Kind der Experimentalgruppe stellte sich nachträglich heraus, dass die Eltern am Elternkurs nicht teilnehmen. Dieses Kind wurde von der Experimentalgruppe ausgeschlossen. Bei einem anderen Kind der Experimentalgruppe stellte sich nachträglich heraus, dass zwar die Mutter kein Deutsch als Erstsprache spricht, der Vater hingegen Schweizerdeutsch als Erstsprache spricht. Aus diesem Grund haben die Eltern auch keinen Elternkurs besucht und das Kind wurde von der Experimentalgruppe ausgeschlossen. Zum zweiten Testzeitpunkt im Juni 2011 umfasste die Stichprobe noch 96 Kinder (Experimentalgruppe: 57, Kontrollgruppe: 39).

## 2.2 Unterricht in Deutsch als Zweitsprache während des ersten Kindergartenjahres

Tabelle 1: Anzahl DaZ-Lektionen pro Kindergarten Schuljahr 2010/2011

| | Kindergarten | Anzahl DaZ-Lektionen pro Woche | Anzahl DaZ-Kinder 1. Kindergartenjahr | Anzahl DaZ-Kinder 2. Kindergartenjahr |
|---|---|---|---|---|
| Experimentalgruppe | Stägenbuck A | 13 1/3 WL | 3 | 5 |
| | Stägenbuck B | | 5 | 4 |
| | Zwinggarten A | 12 2/3 WL | 5 | 5 |
| | Zwinggarten B | | 5 | 5 |
| | Nelkenstrasse A | 18 2/3 WL | 10 | 5 |
| | Nelkenstrasse B | | 7 | 7 |
| | Strehlgasse A | 16 WL | 7 | 4 |
| | Strehlgasse B | | 4 | 2 |
| | Birchlen Schulhaus A | | 7 | 6 |
| | Birchlen Schulhaus B | 14 WL | 7 | 0 |
| | Birchlenstrasse A | | 5 | 8 |
| | Birchlenstrasse B | | 5 | 5 |
| Kontrollgruppe | Zelgli A | 8 WL | 7 | 5 |
| | Zelgli B | 8 WL | 2 | 11 |
| | Eichholz A (Volketswil) | 8 WL | 6 | 5 |
| | Etzelweg A (Volketswil) | 15 WL | 12 | 13 |
| | Etzelweg B (Volketswil) | | | |
| | Feldhof (Volketswil) | 14 WL | 10 | 11 |

Sämtliche Kinder der Stichprobe besuchen den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Dieser findet integriert in den Kindergarten statt. In der Regel unterteilt die DaZ-Lehrperson die Kinder in Kleingruppen und unterrichtet sie getrennt von der Klasse sowie auch Kindergarten übergreifend. In Tabelle 1 sind die Anzahl DaZ-Lektionen pro Kindergarteneinheit (ein bis drei beteiligte Kindergärten)

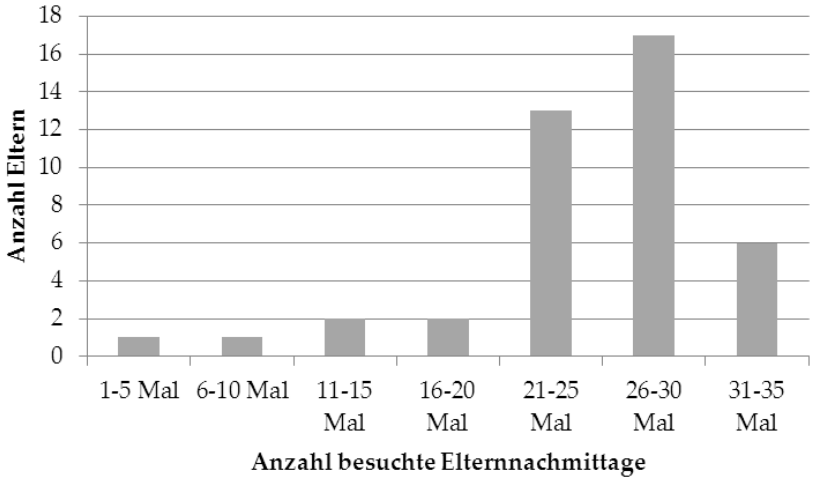
dargestellt. Die Kinder der Stichprobe entsprechen der Spalte «Anzahl DaZ-Kinder 1. Kindergartenjahr».

Die Kinder der Experimentalgruppe erhielten mehr DaZ-Lektionen zugesprochen als die Kinder der Kontrollgruppe. Allerdings wird ein Teil der DaZ-Lektionen für die Eltern-Kind-Nachmittage benutzt. Aus diesem Grund besuchen die Kinder der Experimentalgruppe wie die Kinder der Kontrollgruppe den DaZ-Unterricht, der während der regulären Kindergartenzeit stattfindet, während zwei bis drei Lektionen pro Woche (Projektgesuch: 4 Lektionen pro Woche). Im Rahmen der Eltern-Kind-Nachmittage erhalten die Kinder der Experimentalgruppe noch weitere 2²/₃ Lektionen pro Woche Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Insgesamt erhalten die Kinder der Experimentalgruppe rund fünf Lektionen Deutsch als Zweitsprache pro Woche. Die Kinder der Kontrollgruppe erhalten rund 3 Lektionen pro Woche.

## 2.3 Besuch der Elternnachmittage während des ersten Kindergartenjahres

Alle Eltern der Kinder der Experimentalgruppe wurden aufgefordert, an den Eltern-Kind-Nachmittagen teilzunehmen. In den meisten Fällen nahmen die Mütter an den Kursen teil. Die Eltern von 15 Kindern wurden nach höchstens sieben Besuchen der Eltern-Kind-Nachmittage aus dem Kurs entlassen, da sie gut bis sehr gut Deutsch sprechen und zum Teil die Nachmittage bereits zu einem früheren Zeitpunkt mit einem älteren Kind besuchten. Die Eltern der restlichen 42 Kinder haben die Eltern-Kind-Nachmittage unterschiedlich oft besucht. Abbildung 1 zeigt, wie oft ein Elternteil die Elternnachmittage im Laufe des ersten Kindergartenjahres besucht hat.

Abbildung 1: Besuch der Elternnachmittage




Die Eltern, die die Nachmittage während des gesamten ersten Kindergartenjahres besuchen sollten, besuchte sie die Mehrheit oft bis sehr oft. 13 Eltern – jeweils Mutter oder Vater – besuchten die Nachmittage 21 bis 25 Mal, 17 Eltern 26 bis 30 Mal und 6 Eltern nahmen nahezu an allen Elternnachmittagen teil. Von 85 Prozent der Kinder der Experimentalgruppe besuchte ein Elternteil zusammen mit dem Kind die Eltern-Kind-Nachmittage regelmässig (mehr als 20 besuchte Elternnachmittage).

## 2.4 Teilnahme an «mitten unter uns» während des ersten Kindergartenjahres

Obwohl vom Projekt aus vorgesehen ist, dass möglichst alle Kinder der Experimentalgruppe das Integrationsangebot «mitten unter uns» nutzen, nahm nur eine kleine Gruppe von Kindern während des ersten Kindergartenjahres an diesem Angebot teil. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit des Einzelgastverhältnisses (ein Kind verbringt Zeit mit einem Gastgebenden – Einzelperson, Familie) und der Teilnahme an einem Gruppentreff (mehrere Kinder verbringen Zeit mit mehreren Gastgebenden an einem gemeinsamen Ort). Am Ende des ersten Kindergartenjahres bestehen 8 Einzelgastverhältnisse. Daneben besuchen 11 Kinder (davon ein Kind, das auch ein Einzelgastverhältnis hat) einen sogenannten Gruppentreff. Ein zweiter Gruppentreff musste nach drei Nachmittagen wieder geschlossen werden, da die Nachfrage nicht vorhanden war.

Die Eltern wurden mehrfach während des Jahres auf die Möglichkeiten und auf das Ziel von «mitten unter uns» aufmerksam gemacht. Trotzdem entschieden sich nicht mehr Eltern dafür.

Die vorhandenen Gastverhältnisse (Einzelgastverhältnisse und Gruppentreff) werden während des zweiten Kindergartenjahres weitergeführt.

## 2.5 Teilnahme an J&S-Kids während des ersten Kindergartenjahres

Von Februar bis Juli 2011 besuchten 10 Kinder einen – 2 Kinder davon sogar zwei – J&S-Kids Kurse. 5 Kinder nahmen am Wassergewöhnungskurs teil, 7 Kinder bei Fussball+Spiele.

Die Kurse werden in jedem Semester wieder neu ausgeschrieben. Die Kinder können dann auch neu wählen, welche Kurse sie besuchen möchten.

## 2.6 Fazit

Trotz grossem Aufwand des Schweizerischen Roten Kreuz des Kantons Zürich nutzen lediglich 18 Kinder das Angebot «mitten unter uns». 10 Kinder besuchten einen J&S-Kids Kurs. Daraus folgt, dass noch weniger Kinder an allen drei Kernelementen der Sprachförderung teilnehmen. Es sind sechs Kinder, die vom Integrationsangebot und den J&S-Kids Kursen profitieren.

# 3 Lernfortschritte vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt

## 3.1 Einleitung

Von allen 104 Kindern der Stichprobe wurden im September 2010 – kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten – die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten erfasst. Diese Erhebung bildete die Ausgangslage der Längsschnittstudie. Im Juni 2011 – am Ende des ersten Kindergartenjahres – wurden die Fähigkeiten der Kinder ein zweites Mal erfasst. Die Erfassung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten findet jeweils mittels des normierten Tests «wortgewandt & zahlenstark» (Moser & Berweger, 2007[1]) statt. «wortgewandt & zahlenstark» ist ein diagnostisches Instrument zur Erfassung sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten von vier- bis sechsjährigen Kindern. Der Test wird als Einzelassessment durchgeführt.

Für die Berechnung der Ergebnisse der Kinder wurden die Schwierigkeitsparameter von «wortgewandt & zahlenstark» (ebd.) importiert. Diese Fixierung der Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben ermöglicht den Vergleich der Ergebnisse mit der Normstichprobe sowie mit vorhergehenden Studien (Wright & Stone, 1979[2]; Kolen & Brennan, 2004[3]). Der Test wurde ursprünglich bei rund 1000 Kindern der Deutschschweiz so normiert, dass der Mittelwert bei 500 Punkten und die Standardabweichung bei 100 Punkten liegen.

Neben den sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten wurden auch die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten erhoben. Dazu wurden 24 sprachfreie Aufgaben eingesetzt, die in Anlehnung an den Grundintelligenztest CFT 1 (Weiss, Cattell & Osterland, 1997[4]) zu den Bereichen Ähnlichkeiten und Matrizen entwickelt wurden.

Im Folgenden werden drei Gruppen von Kindern unterschieden:

EG1: Kinder der Experimentalgruppe, die zusammen mit ihren Eltern die Eltern-Kind-Nachmittage während des ersten Kindergartenjahrs besucht haben.

EG2: Kinder der Experimentalgruppe, die zusätzlich zu den Eltern-Kind-Nachmittagen noch am Programm «mitten unter uns» teilnehmen (Einzelgastverhältnis oder Gruppentreff).

KG: Kinder der Kontrollgruppe

In den folgenden Abbildungen wird der Verlauf der Lernfortschritte für jedes Kind anhand einer Geraden dargestellt. Die Kinder werden dazu auf die drei beschriebenen Gruppen verteilt. Diese Darstellung wird für jeden Bereich – phonologische Bewusstheit, Wortschatz Deutsch, mathematische Vorläuferfertigkeiten und allgemeine kognitive Grundfähigkeiten – unterschieden.

[1] Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen.* St. Gallen und Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

[2] Wright, B.D. & Stone, M.H. (1979). Best Test Design. Rasch Maesurement. University of Chicago: Mesa Press.

[3] Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2004). Test Equating, Scaling, and Linking. Methods and Practices (second edition). New York: Springer.

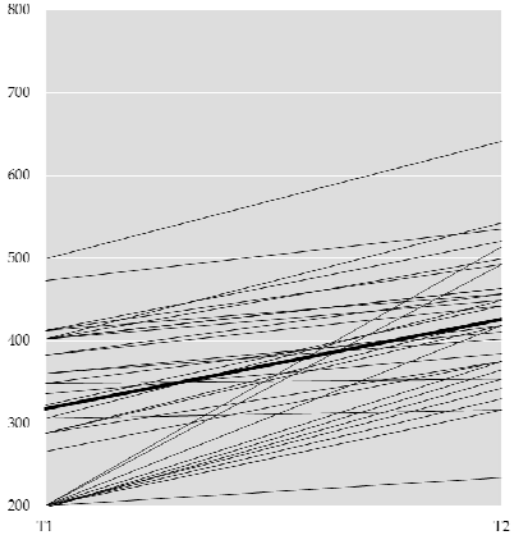
[4] Weiss R.H., Cattell R.B. & Osterland J. (1997). *CFT 1. Grundintelligenztest Skala 1.* Göttingen: Hogrefe.

## 3.2 Phonologische Bewusstheit

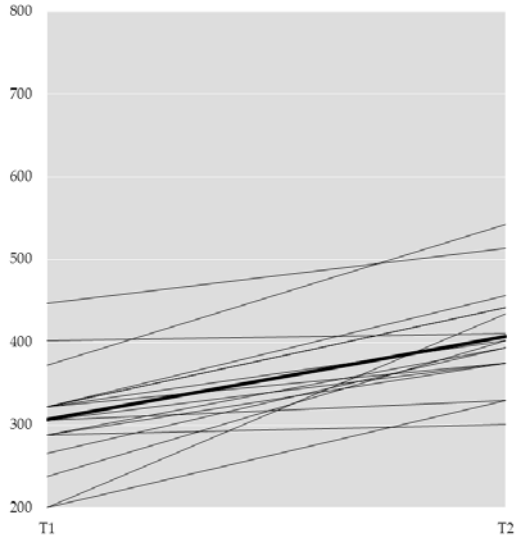
Bei der phonologischen Bewusstheit wird erfasst, über welche Fähigkeiten das Kind im Umgang mit Reimen, Silben und Lauten verfügt. Ist das Kind beispielsweise fähig, ein in Silben ausgesprochenes Wort (En-te) korrekt zusammenzufügen und als ganzes Wort auszusprechen (Ente)? Oder kann es den Anfangslaut eines Wortes (Osterhase) erkennen und einzeln aussprechen (O)? Die phonologische Bewusstheit gilt als wichtige Voraussetzung für das spätere Lesen und Schreiben lernen.

Abbildung 2 zeigt die Lernfortschritte in der phonologischen Bewusstheit für jedes Kind der drei Gruppen. Der optische Vergleich der drei Abbildungen deutet für beide Experimentalgruppen bis jetzt nicht auf Vorteile gegenüber der Kontrollgruppe hin.

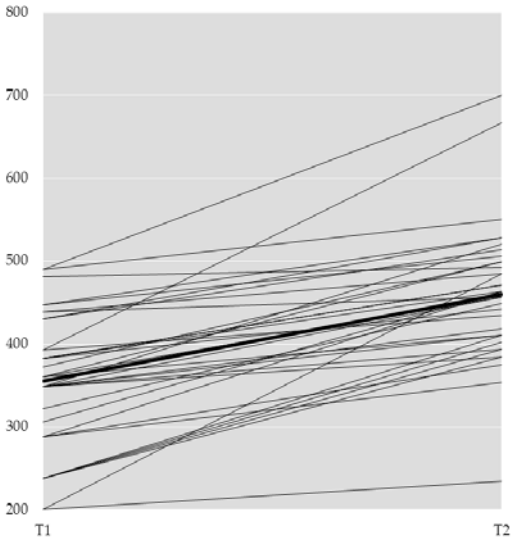
Abbildung 2: Vergleich der Lernfortschritte in der phonologischen Bewusstheit




EG1: Experimentalgruppe ohne Kinder in mitten unter uns




EG2: Experimentalgruppe Kinder in mitten unter uns

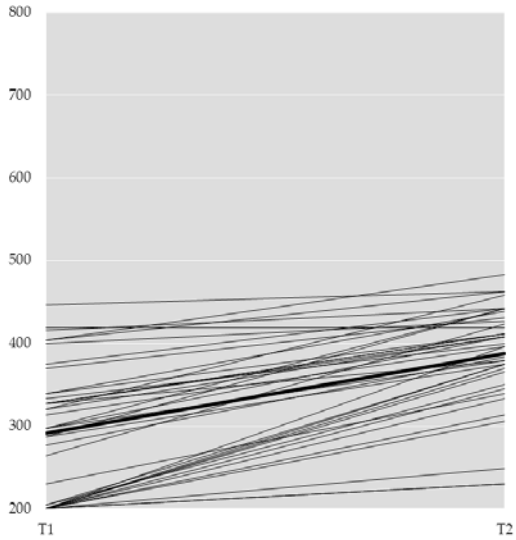



KG: Kontrollgruppe

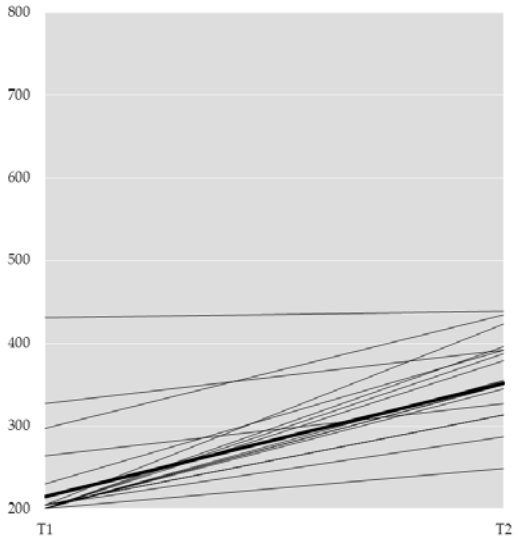
### 3.3 Wortschatz Deutsch

Beim Wortschatz wird erfasst, ob die Kinder mittels Bilder dargestellte Nomen, Verben und Adjektive aus dem Alltag der Kinder auf Deutsch benennen können.

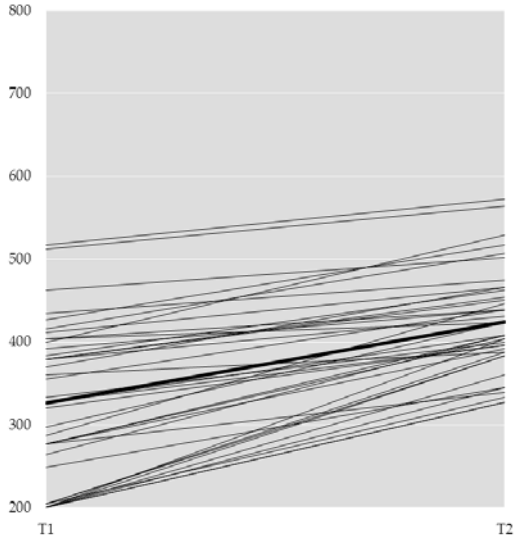
Abbildung 3: Vergleich der Lernfortschritte im Wortschatz Deutsch




EG1: Experimentalgruppe ohne Kinder in mitten unter uns




EG2: Experimentalgruppe Kinder in mitten unter uns




KG: Kontrollgruppe

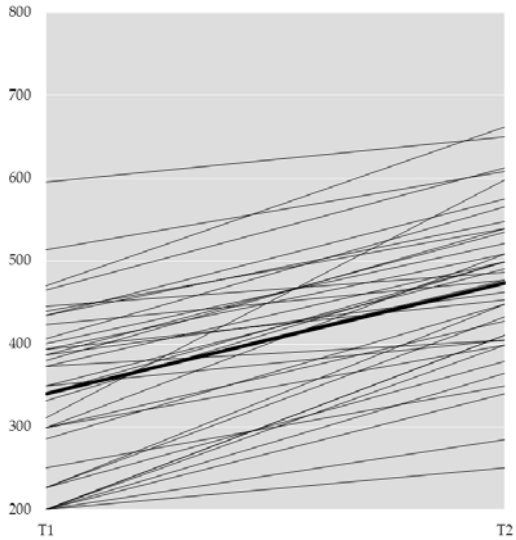
Abbildung 3 zeigt die Lernfortschritte im Wortschatz Deutsch für jedes Kind der drei Gruppen. Der optische Vergleich zeigt, dass auch am Ende des ersten Kindergartenjahres kein Kind der beiden Experimentalgruppen über Fähigkeiten im deutschen Wortschatz verfügt, die dem Ausgangsmittelwert der Eichstichprobe (500 Punkte) entsprechen. Einzelnen Kindern der Kontrollgruppe gelingt dies. Insgesamt lassen sich auch für diesen Bereich keine eindeutigen Vorteile der Experimentalgruppenkinder gegenüber den Kontrollgruppenkindern nachweisen. Die Abbildung für die Experimentalgruppe 2 weist zudem darauf hin, dass diejenigen Kinder, die das Angebot von mitten unter uns nut-

zen, insbesondere zum ersten Testzeitpunkt über geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügten.

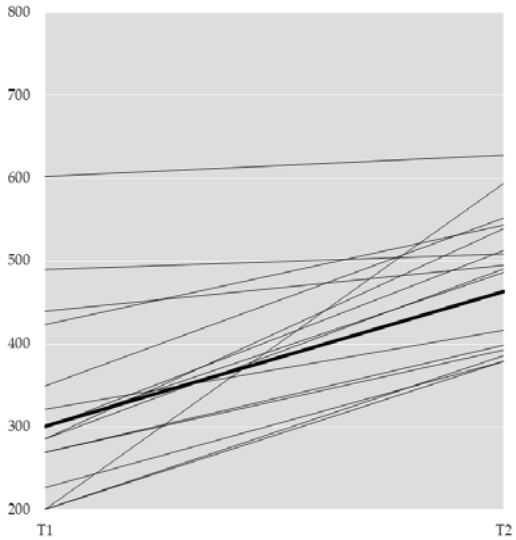
### 3.4 Mathematische Vorläuferfertigkeiten

Zur Erfassung der mathematischen Vorläuferfertigkeiten müssen die Kinder bei einer Anzahl von Dingen bestimmen, um welche Menge es sich handelt (z.B. 4 Elefanten), welche Menge mehr Dinge umfasst (z.B. 5 Bären sind mehr als 3 Bären). Zudem wird erfasst, ob sie die arabischen Zahlensymbole bereits kennen, ob sie einfache Additionen und Subtraktionen, die mit Bildern dargestellt werden (z.B. 2 + 4), lösen können oder ob sie bildlich dargestellte Zahlenreihen ergänzen können (z.B. Marienkäfer mit 2, 3, ?, 5, 6 Punkten).

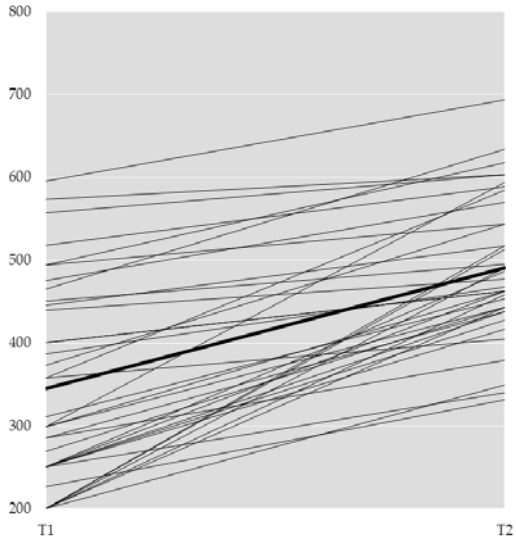
Abbildung 4: Vergleich der Lernfortschritte bei den mathematischen Vorläuferfertigkeiten




EG1: Experimentalgruppe ohne Kinder in mitten unter uns




EG2: Experimentalgruppe Kinder in mitten unter uns



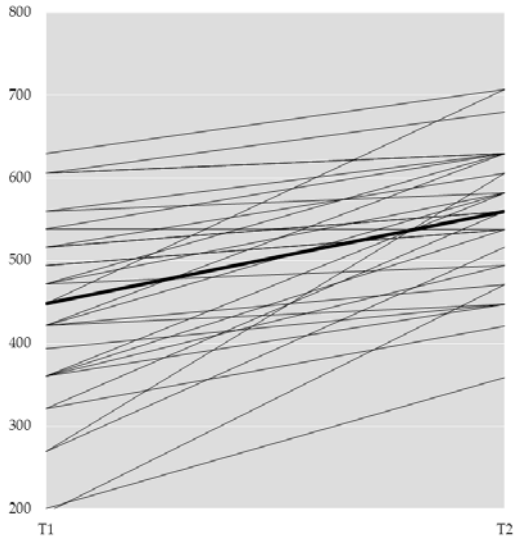

KG: Kontrollgruppe

Wie Abbildung 4 zeigt, unterscheiden sich die Lernfortschritte der Kinder der drei Gruppen auch in Bezug auf die mathematischen Vorläuferfertigkeiten kaum. Es gibt bei allen drei Gruppen Kinder, die sehr grosse Lernfortschritte zeigen jedoch auch solche, die kaum über Lernfortschritte verfügen. Auch in diesem Bereich deutet nichts auf Vorteile der Kinder der Experimentalgruppen hin.

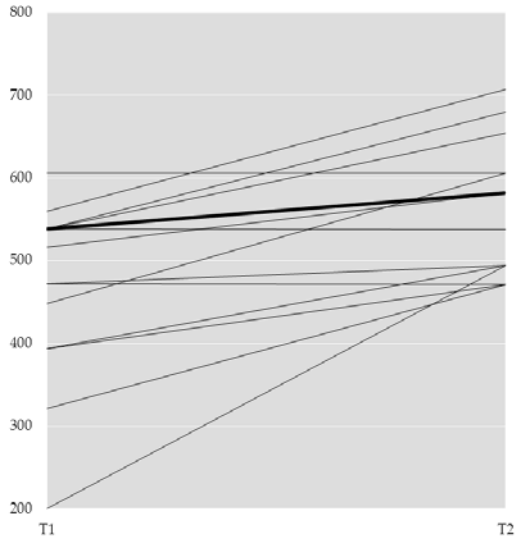
### 3.5 Allgemeine kognitive Grundfähigkeiten

Die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten wurden mit sprachfreien Aufgaben zu Ähnlichkeiten und Matrizen erfasst. Es geht beispielsweise darum, zu einer vorgegebenen Figur aus fünf möglichen Figuren die identische zu finden.

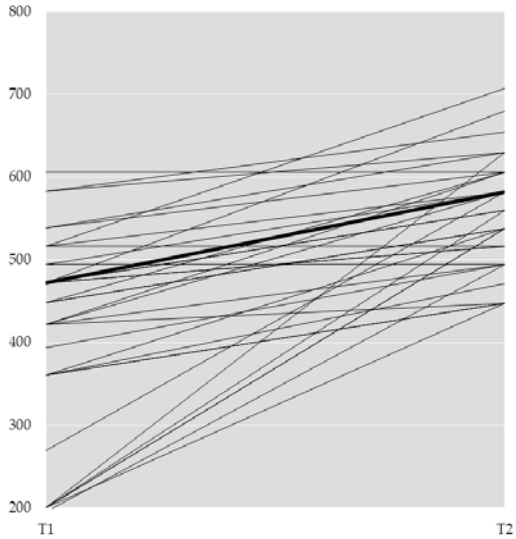
Abbildung 5: Vergleich der Ergebnisse in den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten




EG1: Experimentalgruppe ohne Kinder in mitten unter uns




EG2: Experimentalgruppe Kinder in mitten unter uns




KG: Kontrollgruppe

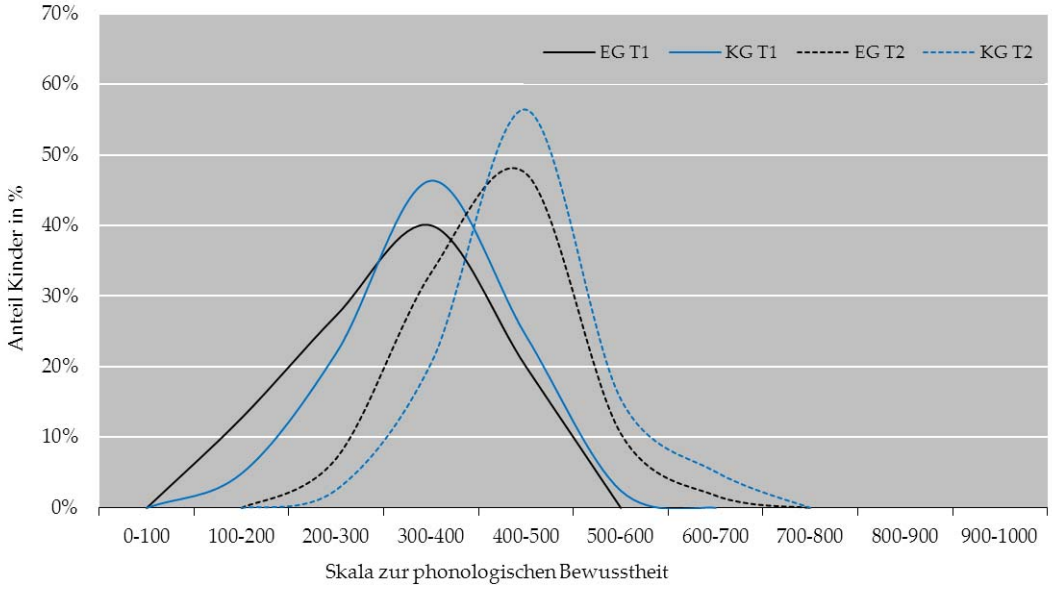
Abbildung 5 zeigt, dass sich die Lernfortschritte der Kinder der drei Gruppen auch in Bezug auf die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten kaum unterscheiden. Es gibt bei allen drei Gruppen Kinder, die sehr grosse Lernfortschritte zeigen jedoch auch solche, die kaum über Lernfortschritte verfügen. Auch in diesem Bereich deutet nichts auf Vorteile der Kinder der Experimentalgruppen hin.

### 3.6 Vergleich der Ergebnisse zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe

In den folgenden Abbildungen ist die Verteilung der Leistungen zum ersten und zweiten Testzeitpunkt aufgeteilt nach Experimental- und Kontrollgruppe dargestellt. Eine separate Darstellung der Kinder der Experimentalgruppe 2 ist nicht sinnvoll, weil die Gruppe so klein ist.

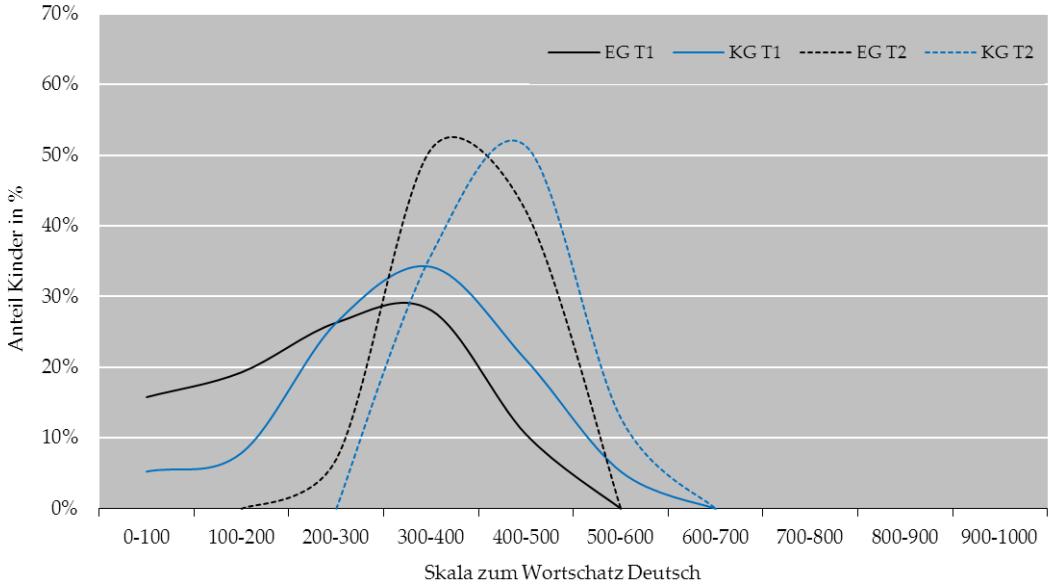
In Abbildung 6 ist der Vergleich der Kinder der Experimentalgruppe mit denjenigen der Kontrollgruppe für die phonologische Bewusstheit dargestellt. Die Kurven zeigen, dass zum ersten wie zum zweiten Testzeitpunkt die Leistungen der Kinder der Kontrollgruppe leicht besser sind als jene der Kinder der Experimentalgruppe. Ihre Kurven liegen etwas weiter rechts als diejenigen der Kinder der Experimentalgruppe.

Abbildung 6: Vergleich der beiden Gruppen, phonologische Bewusstheit



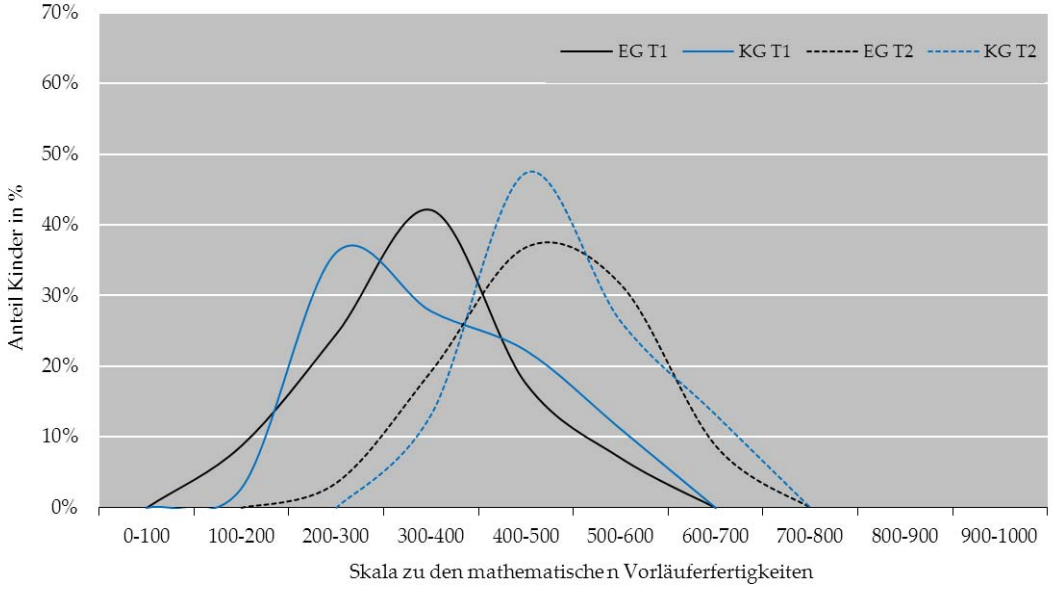

Wie sich die Leistungen im Wortschatz Deutsch verteilen, ist in Abbildung 7 dargestellt. Die Kinder der Kontrollgruppe zeigen wieder zu beiden Testzeitpunkten leicht bessere Ergebnisse als die Kinder der Experimentalgruppe. Ihre Kurven liegen wieder etwas weiter rechts als die Kurven der Experimentalgruppe.

Abbildung 7: Vergleich der beiden Gruppen, Wortschatz Deutsch



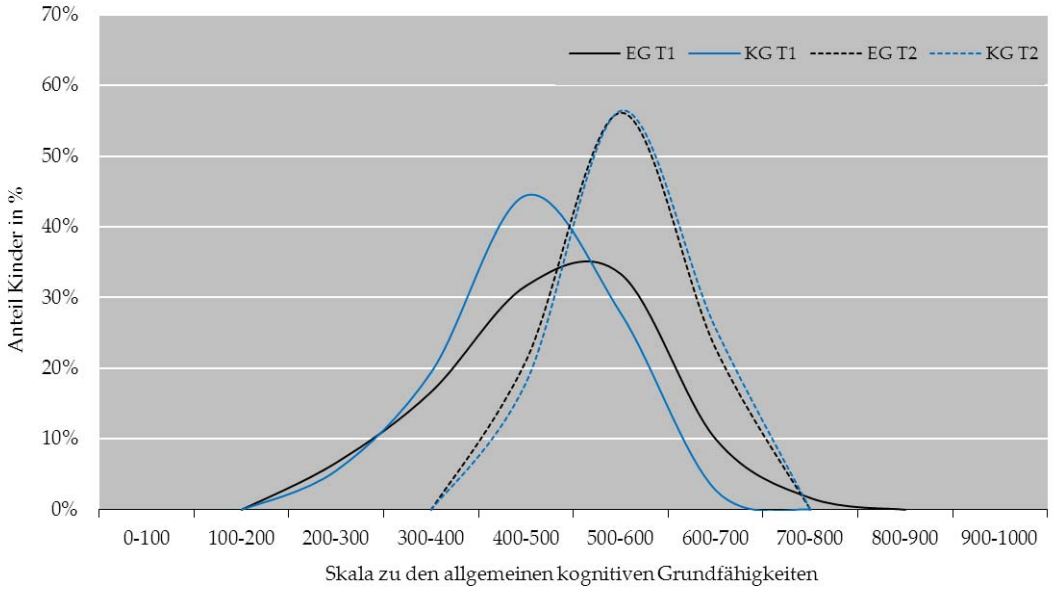

In Abbildung 8 ist der Vergleich der Experimental- und Kontrollgruppe für die mathematischen Vorläuferfertigkeiten dargestellt. Zum zweiten Testzeitpunkt bestehen nahezu keine Unterschiede mehr zwischen den beiden Gruppen.

Abbildung 8: Vergleich der beiden Gruppen, mathematische Vorläuferfertigkeiten




Auch bei den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten zeigen sich zum zweiten Testzeitpunkt keine Unterschiede mehr zwischen den beiden Gruppen. Die Kinder der Experimental- und der Kontrollgruppe erzielen im Durchschnitt die gleichen Ergebnisse (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Vergleich der beiden Gruppen, allgemeine kognitive Grundfähigkeiten



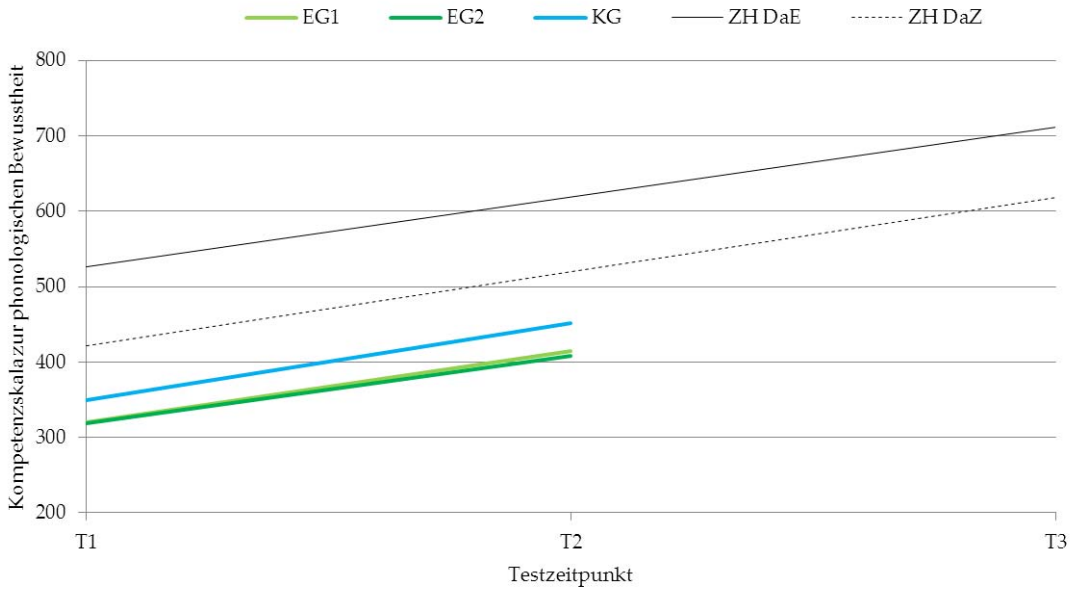

## 3.7 Vergleich mit anderen deutsch- und fremdsprachigen Kindern des Kantons Zürich

In den folgenden Abbildungen werden die Lernfortschritte der Kinder aus dem aktuellen Projekt mit den Ergebnissen von gleichaltrigen Kindern des Kantons Zürich verglichen. Die eine Gruppe dieser Kinder spricht Deutsch als Erstsprache (ZH DaE, schwarze ausgezogene Gerade), die andere Gruppe Deutsch als Zweitsprache (ZH DaZ, schwarze gestrichelte Gerade). Es werden drei Testzeitpunkte unterschieden:

T1 Testzeitpunkt 1, kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten
T2 Testzeitpunkt 2, am Ende des ersten Kindergartenjahres
T3 Testzeitpunkt 3, am Ende des zweiten Kindergartenjahres

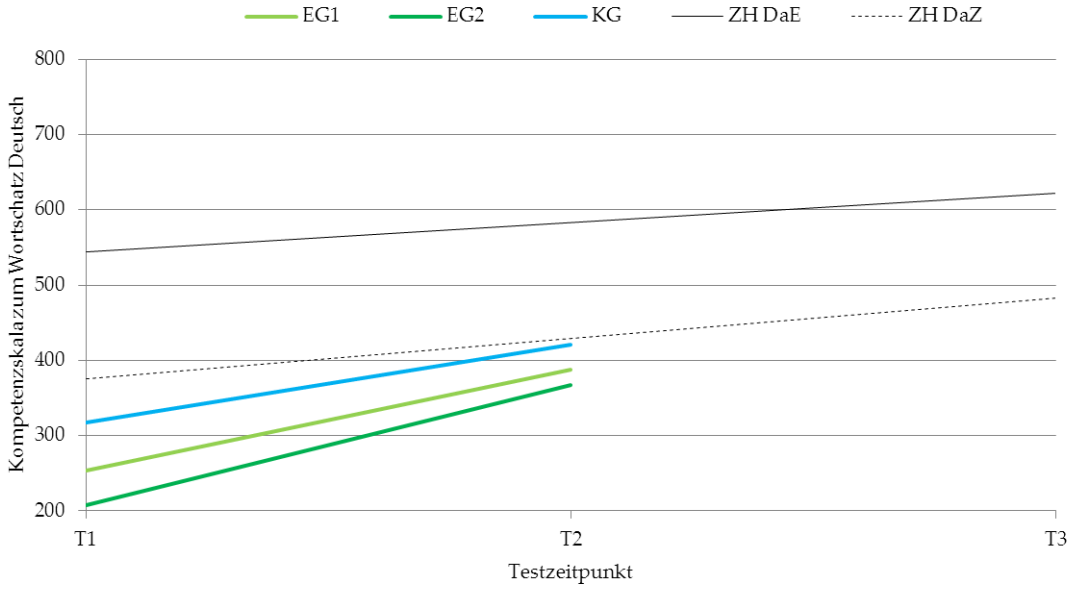
In Abbildung 10 sind die Lernfortschritte in der phonologischen Bewusstheit zwischen den Kindern des Kantons Zürich und den Kindern des aktuellen Projekts dargestellt. Die stärksten Leistungen zeigen die Kinder des Kantons Zürich mit Deutsch als Erstsprache. Die Gerade für die Kinder des Kantons Zürich mit Deutsch als Zweitsprache verläuft rund 100 Punkte tiefer nahezu parallel zur Geraden der Kinder mit Erstsprache Deutsch. Die farbigen Geraden, die die Ergebnisse der Kinder des aktuellen Projekts darstellen, zeigen, dass die Leistungen dieser Kinder nicht nur deutlich unter den Leistungen der Kinder mit Deutsch als Erstsprache, sondern auch unter den Ergebnissen der Kinder des Kantons Zürich mit Deutsch als Zweitsprache liegen. Die Geraden verlaufen ebenfalls nahezu parallel zu den anderen beiden Geraden, jedoch noch einmal rund 50 bis 100 Punkte tiefer als die Gerade für die Kinder des Kantons Zürich mit Deutsch als Zweitsprache.

Abbildung 10: Vergleich mit Kindern des Kantons Zürich, phonologische Bewusstheit




Die Unterschiede zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache und den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist im Wortschatz am grössten. Wie Abbildung 11 zeigt, besteht zum ersten Testzeitpunkt ein Unterschied von 200 und mehr Punkten. Die Abbildung zeigt aber auch, dass es den Kindern des aktuellen Projektes bis zum zweiten Testzeitpunkt gelingt, etwas von ihrem grossen Rückstand aufzuholen.

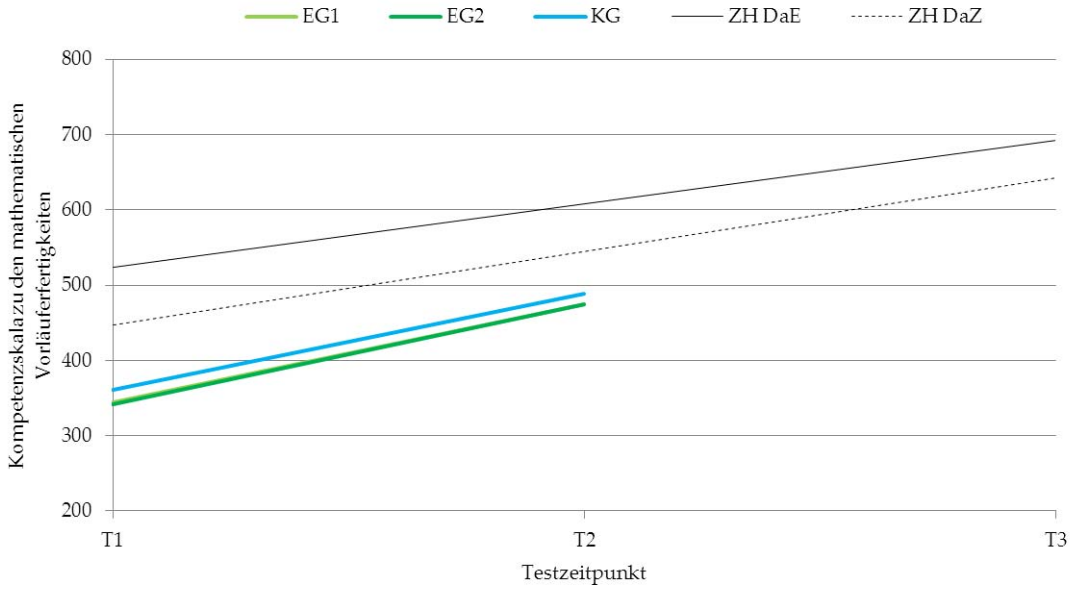
Abbildung 11: Vergleich mit Kindern des Kantons Zürich, Wortschatz Deutsch




In Abbildung 12 ist der Vergleich der Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache des Kantons Zürich mit den Kindergruppen des aktuellen Projekts für die mathematischen Vorläuferfertigkeiten dargestellt. Zwischen den Kindern der Experimentalgruppe 1 und der Experimentalgruppe 2 beste-

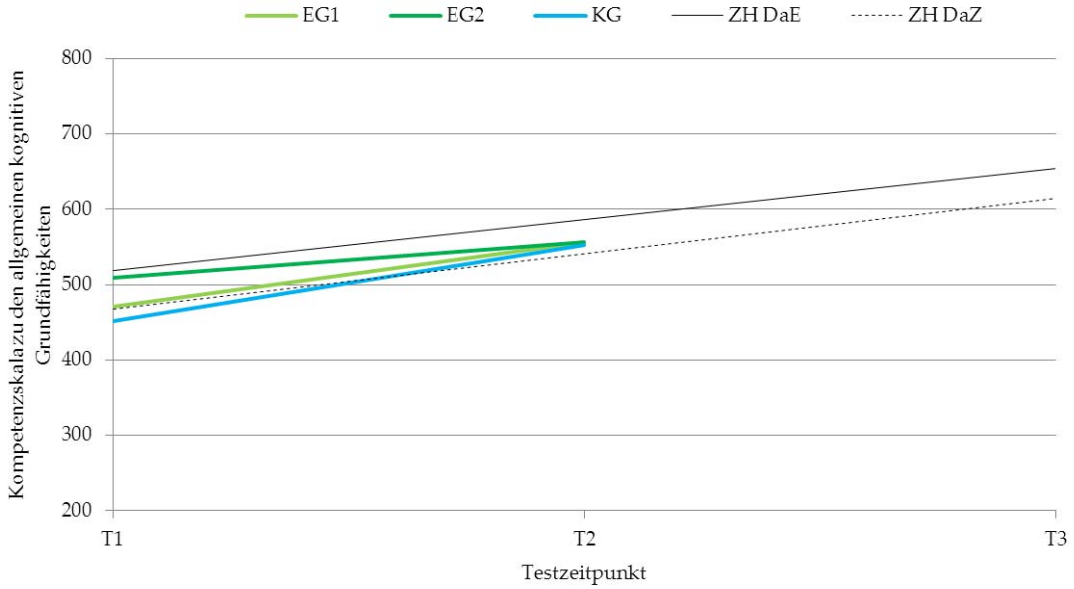
hen keine Unterschiede. Die Unterschiede zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache und den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind in den mathematischen Vorläuferfertigkeiten etwas geringer (rund 75 Punkte) als bei den sprachlichen Fähigkeiten (phonologische Bewusstheit, Wortschatz Deutsch). Wiederum am schlechtesten schneiden die Kinder des aktuellen Projekts (Experimental- und Kontrollgruppe) ab.

Abbildung 12: Vergleich mit Kindern des Kantons Zürich, mathematische Vorläuferfertigkeiten




Die Ergebnisse zu den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten unterscheiden sich nur sehr geringfügig zwischen den verschiedenen Gruppen (vgl. Abbildung 13). Werden sprachfreie Aufgaben vorgelegt, erzielen die Kinder mit Migrationshintergrund beinahe so gute Ergebnisse wie die Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Abbildung 13: Vergleich mit Kindern des Kantons Zürich, allgemeine kognitive Grundfähigkeiten



### 3.8 Fazit

Die bereits beim ersten Testzeitpunkt konstatierten, unzureichenden sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zeigen sich auch nach einem Jahr im Kindergarten mit der gleichen Deutlichkeit. Es lässt sich aber ebenfalls wieder festhalten, dass dies nicht in erster Linie an mangelnden allgemeinen kognitiven Fähigkeiten liegt. Auch bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist Potenzial vorhanden, dieses kann aber durch die geringen Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache nicht voll ausgeschöpft werden.

Der Vergleich der Ergebnisse der Experimental- und der Kontrollgruppe des aktuellen Projektes zeigt bis jetzt weder positive noch negative Effekte des Sprachförderkonzepts. Für eine abschliessende Beurteilung ist es jedoch noch zu früh.

# 4 Sprachliche und mathematische Fähigkeiten nach einem Jahr im Kindergarten

## 4.1 Einleitung

Im Folgenden ist beschrieben, über welche sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten die Kinder aufgrund ihrer Testleistungen zu den einzelnen Testzeitpunkten (T1: am Anfang des ersten Kindergartenjahres, T2: am Ende des ersten Kindergartenjahres) verfügen. Dabei führen die Testleistungen des Kindes zu einer Zuteilung auf ein Kompetenzniveau[5]. Testaufgaben, die einem Kompetenzniveau entsprechen, sind jeweils ähnlich schwierig und stellen vergleichbare Anforderungen. Die Zuteilung auf ein Kompetenzniveau bedeutet, dass die Kinder jeweils den grossen Teil der Aufgaben dieses Niveaus richtig gelöst haben. Die Aufgaben des höheren Niveaus waren für diese Kinder zum entsprechenden Testzeitpunkt jedoch mehrheitlich zu schwierig. Die Kompetenzniveaus geben darüber Auskunft, wozu die Kinder mit hinreichender Sicherheit fähig sind.

Bei der phonologischen Bewusstheit werden sechs Niveaus unterschieden, beim Wortschatz fünf Niveaus und bei den mathematischen Vorläuferfertigkeiten sieben Niveaus. Das Zeichen <1 weist darauf hin, dass das Kind über Fähigkeiten verfügt, die unter Niveau 1 liegen. Die ausführlichen Niveaubeschreibungen finden sich im Anhang dieses Kurzberichts.

In den Tabellen ist angegeben, wie viele Kinder der Stichprobe des aktuellen Projekts in Dübendorf und Volketswil zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt dem entsprechenden Niveau angehören. Die grauen Felder in der Tabelle kennzeichnen jeweils dasjenige Niveau, in dem sich gleichaltrige deutschsprachige Kinder des Kantons Zürich im Durchschnitt zum entsprechenden Testzeitpunkt befinden. Das gelbe Feld informiert darüber, wo sich dieselben deutschsprachigen Kinder am Ende des Kindergartens (nach 2 Jahren) im Durchschnitt befinden. Es ist davon auszugehen, dass mit Fähigkeiten, die diesem Niveau entsprechen, eine gute Ausgangslage für das weitere Lernen in der Schule gegeben ist.

## 4.2 Phonologische Bewusstheit

In der phonologischen Bewusstheit gehören zum zweiten Testzeitpunkt die meisten Kinder Niveau 1 oder Niveau 2 an (vgl. Tabelle 2). Kinder, die Niveau 1 angehören, können einfachste Aufgaben im Zusammenhang mit Silben korrekt lösen. Kinder in Niveau 2, verfügen über einige Fähigkeiten im Umgang mit Reimen, Silben und Lauten. Sie können lautsprachliche Einheiten wie Reime und Silben erkennen und unterscheiden. Immer noch 16 Kinder verfügen über Fähigkeiten, die unter Niveau 1 liegen. Zwölf Kinder können als einigermassen kompetent im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne bezeichnet werden (Niveau 3). Sie verfügen über gefestigte Fähigkeiten im Umgang mit Reimen und Silben und auch im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne zeigen sich verschiedene Fähigkeiten (z.B. erstes Isolieren von Anfangslauten). Ihre Fähigkeiten in der phonologischen Bewusstheit entsprechen den durchschnittlichen Fähigkeiten gleichaltriger, deutschsprachiger Kinder am Ende des ersten Kindergartenjahres. Weitere drei Kinder gehören Niveau 4 oder 5 an. Diese Kinder verfügen über eine gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit im

[5] Das methodische Vorgehen sowie detaillierte Angaben zu den Kompetenzbeschreibungen sind im Handbuch zum Testinstrument «wortgewandt & zahlenstark» nachzulesen. Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen.* St. Gallen und Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

weiteren Sinne. Sie sind zudem im Umgang mit Einzellauten (Isolieren von Anfangs-/Endlauten, Worte in Einzellaute zerlegen) schon einigermassen geübt. Am Ende des Kindergartens gehört der Durchschnitt der deutschsprachigen Kinder ebenfalls Niveau 4 an.

Tabelle 2: Zuteilung der Kinder auf die sechs Niveaus der phonologischen Bewusstheit

| Niveau | <1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl T1 | 67 | 23 | 13 | 1 | | | |
| Anzahl T2 | 16 | 32 | 33 | 12 | 1 | 2 | |

## 4.3 Wortschatz Deutsch

Wie sich aus Tabelle 3 zum Wortschatz ablesen lässt, verfügen 41 Kinder über Fähigkeiten, die Niveau 1 entsprechen. Dementsprechend können sie Objekte und Tätigkeiten benennen, mit denen sie tagtäglich direkt konfrontiert sind. Am Ende des ersten Kindergartenjahres verfügen immer noch 20 Kinder über nicht messbare Fähigkeiten im deutschen Wortschatz (Niveau <1). 28 Kinder gehören Niveau 2 an. Sie benutzen zur Benennung von Objekten des kindlichen Erlebnisbereichs korrekte Begriffe, können einfache körperbetonte Aktivitäten, die für Vorschulkinder typisch sind, korrekt bezeichnen und können Eigenschaften von Objekten, die aufgrund klarer visueller Reize zugänglich sind, korrekt benennen. Fünf Kinder erzielen Fähigkeiten im Wortschatz, die denjenigen des durchschnittlichen deutschsprachigen Kindes am Ende des ersten Kindergartenjahres entsprechen (Niveau 3). Sie benutzen zur Benennung von Objekten, Tätigkeiten und Eigenschaften aus ihrer Erfahrungswelt einen differenzierten Wortschatz. Zwei Kinder erreichen Ergebnisse, die darüber liegen und Niveau 4 entsprechen. Diese Kinder verfügen über einen differenzierten Wortschatz zur Benennung von auch weniger alltäglichen Objekten (zusammengesetzte Wörter, einfache Oberbegriffe) und Tätigkeiten ihrer Erfahrungswelt und können Eigenschaften und Zustände von Objekten korrekt bezeichnen. Am Ende der zwei Jahre im Kindergarten verfügt der Durchschnitt der mit Deutsch als Erstsprache aufwachsenden Kinder über Fähigkeiten im Wortschatz, die ebenfalls Niveau 4 entsprechen.

Tabelle 3: Zuteilung der Kinder auf die verschiedenen Niveaus, Wortschatz Deutsch

| Niveau | <1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl T1 | 74 | 17 | 11 | 2 | | |
| Anzahl T2 | 20 | 41 | 28 | 5 | 2 | |

## 4.4 Mathematische Vorläuferfertigkeiten

Wie Tabelle 4 zeigt, gehören bei den mathematischen Vorläuferfertigkeiten am Ende des ersten Kindergartenjahres immer noch sieben Kinder keinem Niveau an (Niveau < 1). Die mathematischen Fähigkeiten von 22 Kindern entsprechen Niveau 1. Sie können kleinste Mengen mit bis zu 3 Elementen erfassen und miteinander vergleichen. Am meisten Kinder gehören Niveau 2 an (38 Kinder). Diese

Kinder können kleine Mengen mit bis zu 6 Elementen zählend bestimmen. Niveau 3 und damit dem Niveau, das der Durchschnitt der gleichaltrigen, deutschsprachigen Kinder am Ende des ersten Kindergartenjahres erreicht, gehören 20 Kinder an. Diese Kinder verfügen über erste Fähigkeiten im Umgang mit 10 bis 15 Elementen und können sehr einfache, bildlich dargestellte Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen. Weitere sieben Kinder gehören Niveau 4 an. Dies bedeutet, dass diese Kinder Mengen mit mehr als 10 Elementen bestimmen können, dass sie die arabischen Zahlsymbole bis 10 kennen und dass sie einfache, bildlich dargestellte Additions- und Subtraktionsaufgaben sowie einfache, mit abstrakten Zahlsymbolen dargestellte Additionen lösen können. Am Ende des zweiten Kindergartenjahres verfügt der Durchschnitt der deutschsprachigen Kinder über mathematische Vorläuferfertigkeiten, die ebenfalls Niveau 4 entsprechen. Ein Kind verfügt bereits über Fähigkeiten, die Niveau 5 entsprechen. Es kennt die arabischen Zahlsymbole bis 20 und kann erste abstrakte Additionsaufgaben lösen.

Tabelle 4: Zuteilung der Kinder auf die verschiedenen Niveaus, mathematische Vorläuferfertigkeiten

| Niveau | <1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl T1 | 60 | 21 | 16 | 7 | | | | |
| Anzahl T2 | 7 | 22 | 38 | 20 | 7 | 1 | | |

### 4.5 Fazit

Am Ende des ersten Kindergartenjahres verfügen immer noch einige Kinder nicht über messbare sprachliche und mathematische Fähigkeiten. Die Mehrheit der Kinder verfügt über sprachliche und mathematische Fähigkeiten, die unter den durchschnittlichen Fähigkeiten von gleichaltrigen, deutschsprachigen Kindern liegen. Einige Kinder verfügen über Fähigkeiten, die denjenigen der deutschsprachigen Altersgenossen entsprechen. Bei den mathematischen Vorläuferfertigkeiten sind dies 20 Kinder, bei der phonologischen Bewusstheit 12 Kinder und beim Wortschatz 5 Kinder. Die sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten einzelner Kinder übertreffen sogar die Durchschnittswerte der deutschsprachigen Altersgenossen. Es handelt sich dabei um 8 Kinder bei den mathematischen Fähigkeiten, 3 Kinder bei der phonologischen Bewusstheit und zwei Kinder im Wortschatz. Auch diese Einteilung auf die Niveaus bestätigt die sehr grossen Unterschiede zwischen den Kindern.

# 5 Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt «Erfolgreicher Schulstart» wird seit dem Sommer 2010 in der Gemeinde Dübendorf umgesetzt. Im ersten Kindergartenjahr besuchten lediglich sechs Kinder alle drei Kernelemente der Sprachförderung. Weitere vier Kinder besuchten zusätzlich nur die J&S-Kids-Kurse, 12 Kinder nur das Integrationsangebot «mitten unter uns». Viele Eltern scheinen keine Notwendigkeit zur frühen, intensiven Förderung ihrer Kinder zu sehen oder gehen davon aus, dass der regelmässige Besuch der Eltern-Kind-Nachmittage ausreicht. Dieses Element der Sprachförderung scheint in Dübendorf bereits gut etabliert. 85 Prozent der Eltern besuchten die Nachmittage regelmässig.

Die Ergebnisse der Leistungsmessung in den sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zeigen, dass die Unterschiede zwischen den Kindern innerhalb der Experimental- wie der Kontrollgruppe sehr gross sind. Einige Kinder verzeichnen sehr grosse Fortschritte während des ersten Kindergartenjahres, andere Kinder bleiben nahezu stehen. Dieses Ergebnis lässt sich mit den Geraden pro Kind wie auch mit der Einteilung auf die verschiedenen Kompetenzniveaus nachweisen. Des Weiteren deuten die durchschnittlichen Ergebnisse der Kinder des aktuellen Projekts kaum auf unterschiedliche Entwicklungen in den sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zwischen den Kindern der Experimentalgruppe und denjenigen in der Kontrollgruppe hin. Der Vergleich der Ergebnisse mit den Kindern des Kantons Zürich mit Deutsch als Erst- wie als Zweitsprache zeigt, dass sowohl die Kinder der Experimentalgruppe als auch die Kinder der Kontrollgruppe deutlich unter den Ergebnissen auch der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache des Kantons Zürich liegen. Damit das vorhandene Potenzial dieser Kinder ausgeschöpft werden kann, wäre eine intensive Sprachförderung dringend angezeigt.

Im Rahmen der letzten Veranstaltung der Eltern-Kind-Nachmittage wurde den anwesenden Eltern ein Fragebogen zu verschiedenen Themen wie Erstsprache, Betreuungssituation etc. abgegeben. Den nicht anwesenden Eltern sowie den Eltern der Kinder der Kontrollgruppe wurden die Fragebogen nach den Sommerferien abgegeben oder zugeschickt. Trotz einigem Nachfragen fehlen leider immer noch verschiedene Fragebogen.

Die Hoffnung am Ende des ersten Projektjahres, dass sich im Laufe der zweiten Hälfte des 1. Kindergartenjahres noch deutlich mehr Eltern für die Teilnahme ihres Kindes am Integrationsangebot «mitten unter uns» und die Sportkurse von J&S-Kids entscheiden, hat sich leider zerschlagen. Das weitere Vorgehen ist im Moment noch offen. Sicher werden die Kindergartenlehrpersonen von Dübendorf am kommenden Konvent noch einmal genau über das Integrationsangebot «mitten unter uns» informiert, damit auch sie bei der Überzeugungsarbeit der Eltern mithelfen können. Ausserdem besteht je nach Anzahl Kinder, die in diesem Jahr das erste Kindergartenjahr absolvieren und auch am Integrationsangebot «mitten unter uns» teilnehmen, die Möglichkeit diese Kinder zur Stichprobe dazuzunehmen und ihre sprachlichen, mathematischen und kognitiven Fähigkeiten ebenfalls zu erfassen. Dadurch könnten die Ergebnisse breiter abgestützt werden. In diesem Falle würde dann jedoch auf die vierte Erhebung am Ende der 1. Klasse der Primarschule verzichtet werden. Der Entscheid in dieser Frage wird Ende Januar 2012 fallen. Für eine abschliessende Beurteilung des Sprachförderkonzepts müssen auf jeden Fall noch die Ergebnisse am Ende des zweiten Kindergartenjahres abgewartet werden.

Um das Bewusstsein der beteiligten Behörden, Institutionen und Lehrpersonen für die Problematik zu schärfen, wird dieser zweite Zwischenbericht an die beteiligten Personen und Institutionen verteilt.

# Anhang

Die sechs Niveaustufen der phonologischen Bewusstheit:

## Niveau 1

Die phonologische Bewusstheit fehlt noch weitgehend und ist auf einfachste Fähigkeiten auf der Ebene von Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) beschränkt.

Es gelingt dem Kind zum Teil, einfache zwei- und dreisilbige Wörter der kindlichen Alltagswelt, die in Silben aufgeteilt vorgesprochen werden, zu integrieren und als ganzes Wort auszusprechen (Beispiele: En-te => Ente, Te-le-fon => Telefon).

## Niveau 2

Das Kind verfügt im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne bereits über einige Fähigkeiten. Es kann grössere lautsprachliche Einheiten wie Reime (Beispiel: Haus-Maus-Geld => Haus-Maus, Hund-Stern-Mund => Hund-Mund) oder Silben erkennen und unterscheiden. Das Kind ist fähig, zweisilbige Wörter aus der kindlichen Erfahrungswelt klatschend in ihre Einzelsilben zu unterteilen (Beispiel: Hase => Ha-se). Zudem kann es in Silben unterteilte Wörter als ganzes Wort aussprechen (Beispiel: Trau-be => Traube).

Das Klatschen von Silben gelingt auch dann, wenn die Trennung zwischen zwei Konsonanten verlangt wird (Konsonantenhäufung) (Beispiel: Ente => En-te, Palme => Pal-me).

Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, bei der es um die Manipulation lautlicher Strukturen auf Ebene der Einzellaute geht, zeigen sich im Zusammenhang mit Anfangslauten. Das Kind ist fähig, den Anfangslaut kurzer einfacher Wörter zu integrieren und das ganze Wort auszusprechen (Beispiele: B-us => Bus, I-glu => Iglu).

## Niveau 3

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ist gut ausgebildet. Das Kind verfügt über gefestigte Fertigkeiten im Umgang mit grösseren lautsprachlichen Einheiten wie Reimen oder Silben. Das Unterteilen von Wörtern in Einzelsilben gelingt auch bei dreisilbigen Wörtern (Beispiel: Krokodil => Kro-ko-dil, Papagei => Pa-pa-gei).

Im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne zeigen sich verschiedene Fähigkeiten. So gelingt dem Kind das Lösen von Aufgaben, die das isolierte Aussprechen von einfachen Anfangslauten (Vokalen oder Dauerkonsonanten[6]) verlangen (Beispiele: Esel => E, Finger => F).

Die Fähigkeit, die Einzellaute eines Wortes zusammenzuziehen und als ganzes Wort auszusprechen, zeigt sich bei kurzen einfachen Buchstabenfolgen (Beispiele: B-u-ch => Buch, H-u-t => Hut).

## Niveau 4

Der Umgang mit Reimen und Silben ist gut ausgeprägt und gelingt auch bei längeren zusammengesetzten Wörtern (Komposita).

Im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne gelingt das Zusammenziehen von Einzellauten nun auch bei anspruchsvollen Wörtern mit Konsonantenhäufungen am Anfang (Plosivlaut[7] – Dauerkonsonant) (Beispiel: G-l-a-s => Glas). Dasselbe gilt für das Isolieren von Anfangs-

[6] Einfache Dauerkonsonanten sind f, l, m, n, r, s, w. Schwierige Dauerkonsonanten sind h, z, j, ch.

[7] Zu den Plosivlauten zählen: b, p, d, t, c, k, g.

lauten (Beispiel: Flöte => F nicht Fl). Das isolierte Aussprechen von Endlauten gelingt teilweise ebenfalls schon bei anspruchsvollen Wörtern, die mit Konsonantenhäufungen enden (Beispiel: Bank => k nicht nk).

Erstmals ist das Kind fähig, einfache einsilbige Wörter in ihre Einzellaute zu zerlegen beziehungsweise in Einzellaute zerlegt auszusprechen (Beispiel: Schaf => Sch-a-f).

### Niveau 5

Die sicher ausgebildete phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne erlaubt es dem Kind, selbst mehrsilbige Wörter, bei deren Manipulation eine erhöhte Konzentrations- und Speicherkapazität gefordert ist, klatschend in ihre Silben zu segmentieren (Beispiel: Regenbogen => Re-gen-bo-gen).

Eine phonologische Bewusstheit im engeren Sinne mit ausgeprägter auditiver Sensibilität und Differenzierungsfähigkeit ist vorhanden. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass das Kind fähig ist, Anlaute zu isolieren und Wörter in Einzellaute zu zerlegen beziehungsweise Einzellaute zusammenzuziehen, deren Laute bei der mündlichen Wiedergabe oft nur undeutlich differenziert werden und für eine korrekte Segmentation einer ganz präzisen Analyse bedürfen (Beispiele: Brille => B und nicht P, Sand => d und nicht t).

### Niveau 6

Auf diesem Niveau ist eine phonologische Bewusstheit mit ausgeprägter auditiver Sensibilität und Differenzierungsfähigkeit vorhanden. Die phonologische Bewusstheit wird im Vergleich mit den vorangehenden Niveaus zusätzlich um eine neue und anspruchsvollere Art der Phonemmanipulation – der Fähigkeit zum mündlichen Austausch eines Vokals innerhalb einer Phonemfolge – erweitert. Konkret gelingt es dem Kind, bei kurzen einsilbigen Wörtern die Folge der Phoneme so zu manipulieren, dass es den Vokal „a“ durch den Vokal „i“ ersetzt und somit Phantasiewörter entstehen. Dies gelingt teilweise auch schon bei zweisilbigen Wörtern, bei denen ein zweifacher Austausch der entsprechenden Vokale verlangt wird (Beispiele: Hand => Hind, Lama => Limi).

Die fünf Niveaustufen des Wortschatz (Deutsch):

### Niveau 1

Dem Kind gelingt der aktive Zugriff auf einen Wortschatz, der sich als noch wenig ausdifferenziert charakterisieren lässt. Er umfasst vorwiegend Begriffe für Objekte und Tätigkeiten aus Feldern, mit denen das Kind in seiner sozialen Umwelt tagtäglich direkt konfrontiert ist und die sich auf der Ebene von Basisobjektkategorien (Beispiele: Apfel, Vogel) bewegen.

Natürliche Objekte wie «Papagei» und Artefakte wie «Krone», die erst passiv oder noch gar nicht im kindlichen Lexikon verankert sind, werden einerseits aufgrund von klaren perzeptuellen Merkmalen, die sie als Vertreter einer bestimmten Kategorie ausweisen, mit dem entsprechenden Basisobjektwort bezeichnet oder unter Bezugsnahme auf ein solches umschrieben (Beispiele: «farbiger Vogel» anstatt «Papagei», «Hut, den der König auf dem Kopf hat» anstatt «Krone»). Eine weitere Strategie zeigt sich darin, dass die Objekte mit Begriffen aus demselben semantischen Feld umschrieben werden (Beispiele: «Tasche» anstatt «Rucksack», «Licht» anstatt «Taschenlampe»).

Die Strategie bei der Benennung von Handlungen und Vorgängen, die eine aktive Verwendung von Verben verlangt, ist ähnlich. Das Kind verwendet unpräzise Begriffe, die zeigen, dass der Endzustand korrekt identifiziert wird. Der Zugriff auf das spezifische, für die entsprechende Handlung vorgesehene Verb, ist jedoch (aktiv) noch nicht möglich. Dies trifft sowohl für einfachste Alltagstä-

tigkeiten als auch sehr anschauliche Handlungen zu, die einfach zu verstehen sind (Beispiele: «dem Apfel die Haut/Schale wegmachen» anstatt «(Apfel) schälen», «ein Blatt kaputt machen» anstatt «(Blatt) zerreissen»).

Adjektive werden weder aktiv eingesetzt noch wendet das Kind Strategien an, um entsprechende Wortschatzlücken anhand umschreibender Äusserungen zu überbrücken.

### Niveau 2

Das Kind benutzt zur Benennung von Objekten aus dem kindlichen Erlebnisbereich korrekte Begriffe (Beispiele: Hammer, Krone, Papagei). Oberbegriffe werden oft durch Aufzählungen der einzelnen Objekte beschrieben (Beispiele: «Tassen und Teller» anstatt «Geschirr», «Apfel, Birne, Banane» anstatt «Früchte»).

Körperliche Aktivitäten beziehungsweise Tätigkeiten, die an Bewegungen des Körpers gebunden sind, werden durch Handlungen mit weniger präzisen Begriffen beschrieben (Beispiel: «Ringelreihe machen» anstatt «tanzen», «etwas leise ins Ohr sagen» anstatt «flüstern»). Bereits korrekt bezeichnet werden einfache körperbetonte Aktivitäten, die für den Alltag von Vorschulkindern typisch sind und im Spiel direkt erlebt werden (Beispiele: sich verstecken).

Weitere Aktivitäten, die das Manipulieren von Objekten betreffen, werden durch semantisch ähnliche, aufgrund alltäglicher Erfahrungen jedoch einfacher zugängliche Begriffe beschrieben, wobei dies bereits bei einem relativ breiten Tätigkeitsspektrum gelingt (Beispiele: «(Nuss) aufmachen» anstatt «(Nuss) knacken», «(Kerze) anmachen» anstatt «(Kerze) anzünden»).

Eigenschaften von Objekten, die aufgrund klarer visueller Reize zugänglich sind, werden benannt, wenn auch noch wenig differenziert (Beispiel: «blau» anstatt «hellblau»). Am eigenen Körper physisch erlebbare und nach aussen manifeste Zustände, die das Kind aus eigener Anschauung oder Erfahrung kennt, werden ungenau benannt oder umschrieben (Beispiel: «grosser Bauch» anstatt «dick»).

### Niveau 3

Das Kind benutzt zur Benennung von Objekten aus seiner Erfahrungswelt einen differenzierten Wortschatz. Dabei kann es auch schon aktiv auf zusammengesetzte Wörter (Komposita) (Beispiele: Rucksack, Taschenlampe) sowie morphologisch einfache Wörter aus der Erwachsenenwelt (Beispiele: Zeitung, Traube, Insel, Ameise) zugreifen.

Für die kindliche Erfahrungswelt weniger alltägliche Objekte werden umschrieben, wobei jene, die anhand morphologisch wenig komplexer Begriffe bezeichnet werden können, teilweise auch schon aktiv mit dem korrekten Begriff benannt werden. Bei morphologisch komplexen Begriffen wie zusammengesetzten Wörtern wird hingegen ausschliesslich auf umschreibende Bezeichnungen ausgewichen (Beispiel: «da kann man Kleider dranmachen» anstatt «Kleiderbügel»).

Handlungen werden korrekt bezeichnet, wenn sie aus dem Kinderalltag beziehungsweise dem Spiel stammen oder an Objekten vollzogen werden, für deren korrekte Bezeichnung der Kontext nicht von zentraler Bedeutung ist (Beispiele: tanzen, flüstern, (Kerze) anzünden, (Blatt) zerreissen). Zustände, die physisch manifest und am eigenen Körper erlebbar sind, werden korrekt benannt (Beispiel: dick).

Körperlich erlebbare und aus eigener Erfahrung bekannte, jedoch visuell nicht eindeutig manifeste Zustände, auf die aufgrund der Beobachtung spezifischer Vorgänge geschlossen werden muss, werden anhand typischer Aktivitäten, die den Zustand begleiten, umschrieben (Beispiele: «gähnen» anstatt «müde», «Streifen haben» anstatt «gestreift», «klebt an den Händen» anstatt «klebrig»).

Niveau 4

Das Kind verfügt über einen differenzierten Wortschatz zur Benennung von mehr oder weniger geläufigen Objekten und Tätigkeiten seiner Erfahrungswelt, der auch zusammengesetzte Basisobjektwörter sowie ausgewählte, einfache Oberbegriffe umfasst (Beispiel: Früchte). Handlungen an Objekten, die durch spezifische und wenig generalisierbare Begriffe bezeichnet werden, können korrekt benannt werden (Beispiele: (Nuss) knacken, (Blatt) falten).

Die Bezeichnung von Eigenschaften und Zuständen von Objekten gelingt, wenn sich diese auf visuell klar und deutlich manifeste, mehr oder weniger fixe Attribute beziehen oder über typische, mit einem bestimmten Zustand einhergehende Vorgänge erschlossen werden können (Beispiele: müde, gestreift, klebrig).

Sehr spezifische Basisobjektwörter, die durch die Tätigkeit, die jemand in einem ganz bestimmten Kontext ausübt, bestimmt werden und sprachlich komplex sind, erfolgen entweder anhand einer Umschreibung durch Nominalphrasen oder durch kreative Wortschöpfungen (Beispiel: „Mann, der über Seil läuft“ oder „Balancierer“ anstatt „Seiltänzer“).

Niveau 5

Das Kind benutzt zur Benennung von Objekten, Tätigkeiten und Eigenschaften einen gut differenzierten Wortschatz. Es sind ihm vermehrt auch Unter- und Oberbegriffe zugänglich und die Verwendung schwieriger, zusammengesetzter Basisobjektwörter gelingt zunehmend (Beispiele: Möwe, Geschirr, Kleiderbügel, Seiltänzer). Auch morphologisch anspruchsvolle Begriffe zur Beschreibung von Handlungen an Objekten sowie schwierige, auf ausgewählte Kontexte beschränkte Tätigkeitsbegriffe, sind bekannt (Beispiele: (Schirm) aufspannen, (Briefmarke) aufkleben).

Die sieben Niveaustufen der mathematischen Vorläuferfertigkeiten:

Niveau 1

Das Kind kann kleinste Mengen mit bis zu 3 Elementen erfassen und 2 Mengen vergleichen, sofern die kleinere nicht mehr als 4 Elemente umfasst (Beispiele: «Kannst du mir sagen, wie viele Elefanten es hat?» => 2, «Wo hat es mehr Elefanten?»). Die Bewältigung dieser Aufgabe setzt streng genommen noch keine numerisch-mathematische Kompetenz voraus sondern gelingt oftmals aufgrund rein visueller Fähigkeiten.

Niveau 2

Das Kind kann kleine Mengen mit bis zu 6 Elementen zählend bestimmen (Beispiel: «Wie viele Hasen hat es?» => 6) und aus vier unterschiedlichen Mengen, diejenige mit der geforderten Anzahl Elementen zeigen, wenn die Menge 5 Elemente nicht übersteigt («Kannst du mir zeigen, wo es 4 Krokodile hat?»). Es verfügt über passive, auf die ersten 3 natürlichen Zahlen beschränkte Kenntnisse der arabischen Zahlensymbole.

Niveau 3

Das Kind kann Mengen mit mehr als 10 Elementen zählend erfassen (Beispiel: «Wie viele Papageien hat es?» => 12). Die Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Bewältigung des Zehnerübergangs beim Bestimmen von Mengen sind jedoch noch wenig gefestigt und auf Mengen mit weniger als 15 Elementen beschränkt.

Die Kenntnis der arabischen Zahlensymbole ist ab diesem Niveau aktiv vorhanden, wenn auch begrenzt auf den Zahlenbereich bis 8 sowie wenig gefestigt.

Zudem treten erstmals Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Ordinalzahlaspekt auf (Verwendung von Zahlen/Zahlbegriffen zur Bezeichnung der Position eines Objektes beziehungsweise einer bestimmten Stelle in einer Reihenfolge, Beispiel: «Kannst du mir die vierte Person in der Schlange zeigen?»). Die Ordination gelingt dabei allerdings erst passiv und bei bildlicher Darstellung mehr oder weniger ähnlicher Objekte in einer geordneten Reihe von bis zu maximal 10 Objekten. Konkret bedeutet dies, dass das Kind versteht, dass Zahlbegriffe (z.B. «der/die/das Dritte») spezifische Positionen innerhalb einer Reihe geordneter Objekte bezeichnen können, und dass es fähig ist, bei Vorgabe eines Zahlbegriffs jenes Objekt zu bestimmen, das die entsprechende Position innerhalb der Reihe einnimmt.

Im Bereich der natürlichen Zahlen bis 5 zeigen sich erste Fähigkeiten im Umgang mit Rangreihen aus Zahlensymbolen dann, wenn diese nicht rein abstrakt präsentiert werden, sondern in Bildelemente einer Alltagsszene integriert sind (Kinder mit Startnummern).

Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Rechenzahlaspekt sind direkt an die Darstellungsform gebunden. So gelingen Additionen und Subtraktionen dann, wenn sie anhand bildlicher Darstellungen vorgelegt werden und sich im Zahlenbereich bis 10 bewegen (Beispiel: Bilderrechnen 6 + 3, Bilderrechnen 8 – 5).

### Niveau 4

Das Kind kann schon zuverlässig Mengen mit mehr als 10 Elementen bestimmen. Sowohl die Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Bewältigung des Zehnerübergangs als auch die aktive Kenntnis der Zahlensymbole im Zahlenbereich bis 10 sind gefestigt. Das Kind kennt Vorgänger- und Nachfolgerzahlen im Zahlenbereich bis 10, wenn diese vorgesprochen und gleichzeitig abstrakt (ohne jegliche bildliche Unterstützung) präsentiert werden.

Das Kind verfügt über ein kombiniertes Verständnis des Kardinalzahl- und des Ordinalzahlaspekts. Es ist fähig, Aufgaben zu Rangreihen im Zahlenbereich bis 10 zu lösen, deren Objekte unterschiedlich «mächtige» Mengen repräsentieren und dadurch den Rangplatz eindeutig festlegen. Das Kind versteht den Ordinalzahlaspekt bei abstrakten Zahlenreihen mit «1er-Schritten».

Das Lösen bildlich dargestellter Additions- und Subtraktionsaufgaben geht über den Zahlenbereich bis 10 hinaus und der 10er-Übergang wird bewältigt. Diesen Kindern gelingt auch das rein abstrakte Kopfrechnen, bei dem die Aufgabe vorgesprochen und anhand abstrakter Zahlensymbole präsentiert wird. Es ist fähig, einfachste Additionen im Zahlenraum bis 10 zu lösen, sofern der zweite Summand nicht grösser als 3 ist.

### Niveau 5

Das Kind verfügt über sichere aktive Kenntnisse der arabischen Zahlensymbole im Zahlenbereich bis 20 und kann auch grössere Zahlen benennen, sofern diese eine «einfache sprachliche Codierung» (z.B. 20 oder 33) aufweisen. Es kennt Vorgänger- und Nachfolgerzahlen im Zahlenbereich bis 20, wenn diese vorgesprochen und gleichzeitig abstrakt beziehungsweise ohne jegliche bildliche Unterstützung präsentiert werden.

Darüber hinaus ist es fähig, unvollständige abstrakte Zahlenreihen im Zahlenbereich bis 20, bei denen die vorausgehende und die nachfolgende Zahl bekannt sind und die rein visuell präsentiert werden, zu ergänzen. Es gelingen ihm auch einfache Additionen im Zahlenbereich bis 20 (ohne Zehnerübergang) sowie Subtraktionen im Zahlenbereich bis 10, die gleichzeitig mündlich und anhand abstrakter Zahlensymbole präsentiert werden.

## Niveau 6

Das Kind kennt auch «schwierige» Zahlensymbole im Zahlenbereich bis 100, die Anlass zu sprachlicher Verdrehung von Zehnern und Einern geben können (beispielsweise 98). Das abstrakte Kopfrechnen ist grundsätzlich sowohl im Bereich der Addition als auch der Subtraktion mit Zehnerübergang möglich, beschränkt sich jedoch noch auf den Zahlenbereich bis 20. Das Lösen von Additionsaufgaben, bei denen statt nach der Summe nach dem zweiten Summanden gefragt wird (Ergänzungsaufgaben), ist im Zahlenbereich bis 10 möglich. Das Kind ist zudem fähig, eine zweistellige Zahl und einen Zehner zu addieren oder zu subtrahieren.

## Niveau 7

Das Kind löst Ergänzungsaufgaben im Zahlenbereich über 20 inklusive 10er-Übergängen. Die Addition und Subtraktion zweistelliger Zahlen im Zahlenbereich über 20 gelingt dann, wenn das Zusammen- oder Abzählen der Einer keinen zusätzlichen Zehnerübergang erfordert. Es löst Subtraktionen im Zahlenbereich über 20 und meistert den Zehnerübergang. Seine Kenntnis der Zahlsymbole geht über den Zahlenbereich von 100 hinaus. Das Kind ist zudem zu einer Integration des Ordinal- und des Rechenzahlaspekts fähig. Es kann abstrakte Zahlenreihen fortsetzen, die in 10er- oder 3er-Schritten voranschreiten (Beispiele: 13–23–33–43–?, 3–6–9–?).

## Angebot für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

**Bildungsdirektion Kanton Zürich**
Volksschulamt

# Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

## Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse

Umsetzung Volksschulgesetz

# Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse

## Überblick

**Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ergänzt und unterstützt den Regelunterricht in der Zürcher Volksschule. Er hat einen grossen Stellenwert in der Volksschule. Rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler hat eine andere Erstsprache als Deutsch; rund 1000 Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse treten pro Jahr während der Schulzeit in die Volksschule ein.**

**Durch die DaZ-Angebote (Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklassen) werden Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Erstsprache darin unterstützt, ihre Deutschkompetenzen (Hochdeutsch) so aufzubauen, dass sie im Regelunterricht erfolgreich lernen können.**

**Das Volksschulgesetz sieht vor, dass Gemeinden Aufnahmeunterricht für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bei Bedarf in allen Schulstufen (Kindergartenstufe bis Sekundarstufe) anbieten müssen und Aufnahmeklassen führen können. Die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) regelt die Einzelheiten der DaZ-Angebote.**

**Der Aufnahmeunterricht besteht aus drei Angebotsarten für drei Zielgruppen:**

- **integrierter DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe,**
- **intensiver DaZ-Anfangsunterricht für Lernende auf der Primar- und Sekundarstufe, die Deutsch als Zweitsprache neu lernen,**
- **DaZ-Aufbauunterricht für Lernende der Primar- und Sekundarstufe, die eine weitere Förderung in Deutsch als Zweitsprache brauchen.**

**In allen drei Arten ist die individuelle Förderung in Deutsch als Zweitsprache integrativ auf das Lernen im Regelunterricht ausgerichtet.**

**In Aufnahmeklassen wird DaZ-Anfangsunterricht für Lernende der 2. bis 9. Klasse der Primar- und Sekundarstufe, die Deutsch als Zweitsprache neu lernen, angeboten. Nach Möglichkeit ist der teilzeitliche Besuch der Aufnahmeklasse und zum andern Teil der Besuch einer Regelklasse einem vollzeitlichen Besuch einer Aufnahmeklasse vorzuziehen, um eine rasche Integration in den regulären Schulbetrieb zu erreichen.**

**Um das gesamte DaZ-Angebot festzulegen, erfasst eine Gemeinde die Lernenden, die eine DaZ-Förderung benötigen. Daraus berechnet sie nach den Vorgaben der Verordnung einen DaZ-Lektionenpool[1]. Dieser wird verteilt auf schulübergreifende Angebote an die Schulen und, wo es viele DaZ-Lernende gibt, an die einzelnen Klassen.**

**DaZ-Lehrpersonen unterrichten einzelne Lernende und Gruppen in DaZ auf der Basis einer Erhebung des Sprachstandes. Die Förderung erfolgt immer in Absprache und in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen. DaZ-Lehrpersonen müssen eine Zusatzqualifikation in Deutsch als Zweitsprache ausweisen.**

**Die vorliegende Broschüre ist eine Anleitung für Schulpflegen, Schulleitungen und Lehrpersonen, die in einer Schulgemeinde und in einer Schule ein DaZ-Angebot konzipieren, organisieren und umsetzen. Gemeinde- und Schulsituationen können sehr unterschiedlich sein. Deshalb haben die Gemeinden und Schulen in der Gestaltung und Umsetzung des DaZ-Angebots einen entsprechenden Spielraum.**

[1] In der Handreichung «Integrative und Individualisierende Lernförderung» wird der Begriff Stundenpool synonym zu Lektionenpool verwendet.

## Gesetzliche Grundlagen

VSG[1]
- §§ 33–40 , 3. Abschnitt: Sonderpädagogische Massnahmen
- § 31 Beurteilung
- § 32 Promotion und Übertritte
- § 45 Schulkonferenz: Mitwirkung

VSM[2]
- §§ 12–14 Aufnahmeunterricht
- § 15 Aufnahmeklassen
- § 16 Anspruch
- § 24 Verfahren
- § 26 Entscheidung
- § 28 Überprüfung
- § 29 Ausbildung

LPVO[3]
- § 2d: Gemeindeeigene Vollzeiteinheiten

## Inhalt

### Zielgruppen und Angebotsformen

| | |
|---|---|
| **Drei unterschiedliche Angebote** | Der Aufnahmeunterricht richtet sich an Kinder und Jugendliche auf der Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe, die eine nichtdeutsche Erstsprache haben und Deutsch als Zweitsprache lernen. Es werden die drei folgenden Zielgruppen und Angebote im Aufnahmeunterricht unterschieden:<br>→ integrativer DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe,<br>→ intensiver DaZ-Anfangsunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe (kann auch in Aufnahmeklassen erteilt werden),<br>→ DaZ-Aufbauunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe. |
| **DaZ auf der Kindergartenstufe** | Der DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe richtet sich an Kinder, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in die Kindergartenstufe eintreten.<br><br>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 Halbklassen sowie im Teamteaching. Dies kann im gleichen Unterrichtsraum oder in zwei verschiedenen Räumen stattfinden. |

[1] Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005
[2] Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) vom 11. Juli 2007
[3] Lehrerpersonalverordnung (LPVO), Änderung vom 11. Juli 2007

# Inhaltsübersicht

**Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse ..... 2**

Überblick ..... 2
Gesetzliche Grundlagen ..... 3
Inhalt ..... 3
Struktur ..... 7

# Impressum

**Umsetzung Volksschulgesetz Sonderpädagogische Angebote**

**Herausgeberin**
Bildungsdirektion Kanton Zürich
Volksschulamt

**Gestaltung und Produktion**
raschle & partner, www.raschlepartner.ch

Diese Broschüre ist Teil des Ordners 3 «Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen».

**Bezugsadresse:**
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich,
Räffelstrasse 32, Postfach, 8045 Zürich
Telefon 044 465 85 85
www.lehrmittelverlag.com

**1. Auflage 2007**
**Überarbeitete Auflage Dezember 2011**
© Bildungsdirektion Kanton Zürich

| | |
|---|---|
| **DaZ-Anfangsunterricht (inklusiv Aufnahmeklasse)** | Der DaZ-Anfangsunterricht richtet sich an Schülerinnen und Schüler ohne oder mit sehr geringen Deutschkompetenzen. Dies sind in der Regel neu zugezogene Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache.<br><br>Dieser Unterricht wird während einem Jahr als intensiver, täglich stattfindender Aufnahmeunterricht in Kleingruppen (im Ausnahmefall für Einzelne) oder in teil- oder vollzeitlichen Aufnahmeklassen mit 8 bis 14 Schülerinnen und Schülern angeboten. Die Lehrpersonen des DaZ und der Regelklasse sprechen die Förderziele und die Umsetzung der Förderung ab. Schülerinnen und Schüler einer Aufnahmeklasse besuchen nach Möglichkeit einen Teil der Wochenlektionen in einer Regelklasse. Aufnahmeklassen sind für Schülerinnen und Schüler der 2.–9. Klasse der Primar- und Sekundarstufe zulässig.<br><br>In vollzeitlichen Aufnahmeklassen bildet der DaZ-Anfangsunterricht, das heisst der Deutscherwerb, den Schwerpunkt. Die Schülerinnen und Schüler werden ausserdem gemäss der altersgemässen Lektionentafel der Primar- und Sekundarstufe in allen Fächern unterrichtet und auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereitet. |
| **DaZ-Aufbauunterricht** | Der DaZ-Aufbauunterricht richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die ihre Deutschkompetenzen weiter entwickeln und vertiefen müssen, damit sie dem Regelunterricht erfolgreich folgen können. Dies können Lernende nichtdeutscher Erstsprache sein, die hier geboren worden sind, die schon auf der Kindergartenstufe DaZ-Unterricht besucht haben oder die im Laufe der Schulzeit zugezogen sind und davor während einem Jahr den DaZ-Anfangsunterricht besuchten. Eine Sprachstandserhebung bildet die Entscheidungsgrundlage, ob eine Schülerin oder ein Schüler DaZ-Aufbauunterricht erhält (siehe S. 11 unter Verfahren und Überprüfung).<br><br>Der Aufbauunterricht wird in Kleingruppen oder für Einzelne angeboten. Er findet, wenn möglich, in verschiedenen Formen des Teamteaching innerhalb des Regelunterrichts oder separat statt. In einem zweiten Jahr des DaZ-Lernens kann der DaZ-Aufbauunterricht auch teilzeitlich in einer Aufnahmeklasse stattfinden (siehe auch S. 9, Beispiele für Mischformen). |
| **Zu beachten** | Alle Kinder und Jugendlichen, bei denen die Notwendigkeit einer zusätzlichen DaZ-Förderung aufgrund einer Sprachstandserhebung ausgewiesen ist, erhalten eine entsprechende Art des DaZ-Unterrichts. |
| **Links und Verweise** | Berufsvorbereitungsjahr «Sprache und Kultur»: Neu zugezogene Schülerinnen und Schüler im 11. (bisher 9.) Schuljahr können auch diesem Angebot zugeteilt werden, das verschiedene Berufswahlschulen anbieten. Auskunft: Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik, E-Mail: ikp@vsa.zh.ch |

## Lern- und Förderziele

| | |
|---|---|
| **Sprachliche Lernziele** | Sprachliche Lernziele für DaZ-Lernende – ein anzustrebendes Sprachniveau – werden im Rahmen des DaZ-Sprachstandsinstrumentariums beschrieben. Das Instrumentarium ist in Vorbereitung.<br><br>Zur Orientierung an sprachlichen Lernzielen dienen ausserdem die empfohlenen DaZ-Lehrmittel und der «Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)». |

| | |
|---|---|
| **Lernziele für DaZ auf der Kindergartenstufe** | Der DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe verfolgt folgende Ziele:<br>→ Die Kinder verstehen in Grundzügen, was auf Deutsch erzählt und von ihnen verlangt wird.<br>→ Sie können sich in einfachen Sätzen mit anderen Kindern und Lehrpersonen auf Deutsch verständigen.<br>→ Die Kinder bauen ihr Hörverstehen, ihr Weltwissen und ihren Wortschatz aus.<br>→ Beim Eintritt in die Primarstufe verfügen sie über genügend Deutschkompetenzen, um dem Unterricht folgen zu können. |
| **Lernziele für den DaZ-Anfangsunterricht** | Der Anfangsunterricht strebt folgende Ziele an:<br>→ Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze auf Deutsch verstehen und sich in einfachen Sätzen ausdrücken.<br>→ Sie können sich in der sozialen Umgebung der Klasse, der Schule und des Wohnquartiers orientieren und sich sprachlich selbständig darin bewegen.<br>→ Sie verstehen im Unterricht die Anweisungen der Lehrpersonen und können sich auf Deutsch ausdrücken, wenn sie etwas nicht verstehen. |
| **Lernziele für den DaZ- Aufbauunterricht** | Die Lernziele des Aufbauunterrichts sind:<br>→ Die Schülerinnen und Schüler sind sprachlich in der Lage, dem Regelunterricht zu folgen und den Schulstoff erfolgreich zu lernen.<br>→ Sie verfügen über die deutschen Sprachmittel, so dass sie in sozialen und schulischen Situationen sprachlich handeln können. |
| **Zu beachten** | Das DaZ-Angebot soll auf individuellen Bedürfnissen sowie auf dem Welt- und Sprachwissen jedes Einzelnen aufbauen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen angemessen Zeit für den DaZ-Erwerb. Der Erwerb von guten mündlichen Sprachkompetenzen in einer Zweitsprache dauert bis zu fünf Jahre und derjenige von schriftsprachlichen Kompetenzen noch länger, bis zu sieben Jahre. |
| **Links und Verweise** | → DaZ-Sprachstandsinstrumentarium (in Vorbereitung)<br>→ DaZ-Lehrmittel (siehe S. 7 unter Links und Verweise)<br>→ Europäisches Sprachenportfolio (erhältlich im Lehrmittelverlag Kt. Zürich)<br>→ Sprachprofile (erhältlich im Lehrmittelverlag Kt. Basel-Stadt)<br>→ Profile Deutsch (Langenscheidt) |

## Unterrichts- und Arbeitsformen

| | |
|---|---|
| **Unterrichtsformen für DaZ auf der Kindergartenstufe** | Auf der Kindergartenstufe greift die DaZ-Lehrperson Alltagserlebnisse aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder auf und ermuntert sie zum Zuhören, Sprechen, Erzählen und Spielen. Offene und vielfältige Lernsituationen ermöglichen es den Kindern, im Sprachlernprozess sprachliches Material aufzunehmen, auszuwählen, zu deuten, zu wiederholen, auszuprobieren und damit zu experimentieren. Ergänzend dazu leitet die DaZ-Lehrperson die Kinder in kürzeren Sequenzen zum spielerischen und handlungsorientierten Üben mit Sprachstrukturen an (Reime, Laute, Silben, Rhythmus usw.; siehe Handbuch «LEZUS»).<br><br>Die Lehrpersonen pflegen in der DaZ-Förderung eine lebendige Hochdeutschkultur. Sie ermutigen die Kinder, über Ihre individuellen (mehr-)sprachlichen Erfahrungen zu sprechen und ihre Mehrsprachigkeit positiv zu werten. |

Die DaZ-Lehrperson arbeitet während einzelnen Stunden im Teamteaching auf der Kindergartenstufe mit. Sie setzt diese Zeit in Absprache mit der Kindergartenlehrperson flexibel für die Förderung einzelner Kinder, von Gruppen oder Halbklassen ein (siehe Broschüre «Vielsprachige Kindergruppen» über das «Schlieremer Modell» der integrierten DaZ-Förderung).

**Unterrichtsformen für DaZ-Anfangsunterricht**

Lernende, die DaZ neu lernen, erhalten täglich in Gruppen (im Ausnahmefall auch einzeln) DaZ-Unterricht. Der Anfangsunterricht folgt einem sprachdidaktisch fundierten Aufbau, wie er in den empfohlenen DaZ-Lehrmitteln und –materialien zu finden ist. Der Unterricht orientiert sich an der Lebenswelt der Lernenden, am Handeln in Alltagsituationen und am fächerübergreifenden Sprachhandeln. Er fördert die Freude am Sprachlernen und am Reflektieren über Sprachen.

Im Anfangsunterricht wird möglichst früh eine Verbindung zum Regelunterricht hergestellt, damit die Schülerinnen und Schüler sprachlich, stofflich und sozial den Anschluss an die Regelklasse finden. Die beteiligten Lehrpersonen besprechen im Schulischen Standortgespräch die Förderziele des DaZ und des Besuchs in der Regelklasse. Sie sprechen sich auch ab, wer für allfällige Nachhilfen in einzelnen Fächern (insbesondere in Mathematik) verantwortlich ist; das kann auch die DaZ-Lehrperson sein.

Neben dem Anfangsunterricht – sei es im Aufnahmeunterricht oder in einer (teilzeitlichen) Aufnahmeklasse – besuchen Schülerinnen und Schüler Anteile in der Regelklasse (Ausnahme: vollzeitliche Aufnahmeklasse). Bewährte Modelle sind die ehemalige «Sonderklasse E/Mischform» und ein «Teammodell» wo mehrere neue DaZ-Lernende einer einzelnen Regelklasse zugeteilt sind und dort von einer DaZ-Lehrperson begleitet werden (ehemals «Sonderklasse E/Teammodell»). In diesen Modellen ist der Anfangsunterricht eng mit dem Lernen in der Regelklasse verknüpft (siehe S. 8 – 9, Beispiele für DaZ- Anfangsunterricht und für Mischformen).

**Unterrichtsformen für DaZ-Aufbauunterricht**

Die DaZ-Lehrperson fördert die Schülerinnen und Schüler im Aufbauunterricht nach einem individuellen Förderplan, der auf einem Schulischen Standortgespräch und einer Sprachstandserhebung beruht. Die Themen haben in diesem Unterricht einen starken Bezug zum Regelunterricht und dienen der Vertiefung der Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. In Absprache mit der Klassenlehrperson unterstützt die DaZ-Lehrperson die Schülerinnen und Schüler darin, wichtige sprachliche Grundlagen für den jeweils aktuellen Unterricht in der Regelklasse zu erarbeiten. Bei Bedarf werden Lerneinheiten aus den Teilen der DaZ-Lehrmittel für Fortgeschrittene durchgearbeitet.

Die DaZ-Lehrperson bespricht die Sprachstandserhebung und die Förderplanung mit der Klassenlehrperson. Wo es mehrere DaZ-Lernende in der gleichen Klasse gibt, arbeitet die DaZ-Lehrperson im Teamteaching in der Klasse mit. Das Teamteaching kann für Einzelne, Gruppen und Halbklassen genutzt werden (siehe Handbuch «Teamteaching»). Ansonsten wird der Aufbauunterricht in klassen- bzw. stufenübergreifenden Gruppen (oder für Einzelne) angeboten.

**Links und Verweise**

Verschiedene Modelle und Unterrichtsformen (siehe auch Beispiele auf S. 8 – 9):

- Broschüre «Vielsprachige Kindergruppen – Teamteaching und Sprachförderung am Beispiel Kindergarten» («Schlieremer Modell», Bezug: siehe unter Auskunft)
- Handbuch «Teamteaching. Wege zum guten Unterricht» (Anregungen zum integrierten DaZ-Unterricht, zur Kooperation von teilzeitlich geführten Aufnahmeklassen und Regelklassen, zum «Teammodell»). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Auskunft: Volksschulamt, **www.volksschulamt.zh.ch/daz.** Bei Fragen zu Regelungen des DaZ-Angebots: ikp@vsa.zh.ch, bei pädagogisch-didaktischen Fragen zu DaZ: unterrichtsfragen@vsa.zh.ch.

DaZ-Lehrmittel und Lernmaterialien mit Lehrerkommentaren (erhältlich im Lehrmittelverlag des Kantons Zürich oder in der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ILZ):

- «Deutschlich besser»: Handbuch für die DaZ-Förderung im Kindergarten
- «LEZUS – von der Lauterfassung zur Schrift. Jahresprogramm zur Sprachförderung in Vorschule und Kindergarten»
- DaZ-Lehrmittel für 4–8-Jährige «Hoppla»
- DaZ-Lehrmittel für 4. bis 6. Klasse: «Pipapo» 1, 2 und 3
- DaZ-Lehrmittel für die Sekundarstufe: «Kontakt» 1 und 2
- DaZ-Sprachstandsinstrumentarium (in Vorbereitung)
- weitere Lernmaterialien für die Primar- und Sekundarstufe: Wörterbücher, Wortschatzarbeit Lernsoftware «Multidingsda», Unterrichtshilfe zur Alphabetisierung («Leseeinstieg für Fremdsprachige»).
- «Deine Sprache – meine Sprache»: Handbuch in 14 Migrationssprachen und Deutsch.

# Struktur

## Ressourcen und Organisation

**Grundidee eines DaZ-Lektionenpools**

Formen und Gruppengrössen der DaZ-Förderung können je nach Zahl der DaZ-Lernenden und der Grösse einer Gemeinde und Schule unterschiedlich sein. Die Gemeinden und Schulen haben deshalb in einem vorgegebenen Rahmen den Spielraum, ein DaZ-Angebot nach Bedarf zu definieren. Zum vorgegebenen Rahmen gehören:

- das Erfassen der Zahl aller DaZ-Lernenden,
- die Berechnung eines gesamten DaZ-Lektionenpools einer Gemeinde,
- die Verteilung des Lektionenpools auf schulübergreifende Angebote, auf Schulen und auf Klassen,
- die Nutzung der zugeteilten Stunden für den DaZ-Unterricht im Teamteaching, in Gruppen und mit Einzelnen, immer in Absprache zwischen Schulleitung, Klassenlehrpersonen und DaZ-Lehrpersonen.

Wo ein Lektionenpool sehr klein ist, gelten auf jeden Fall die in der Verordnung festgelegten Minima der DaZ-Förderung, die eine einzelne Schülerin oder ein einzelner Schüler bei Bedarf erhält (siehe S. 9: Minima pro Schülerin oder Schüler bei kleinen Zahlen von DaZ-Lernenden).

**Erfassen der Zahl von Lernenden mit DaZ-Bedarf**

Schulleitungen erheben gegen Ende des Schuljahres (für Kinder im ersten Kindergartenjahr am Schuljahresanfang) bei den Klassenlehrpersonen, welche Lernenden DaZ-Unterricht brauchen. In der Regel basiert dies auf einer Sprachstandserhebung, die die DaZ-Lehrperson mit dem Sprachstandsinstrumentarium vorgenommen hat. In eindeutigen Fällen (z. B. bei neu Zugezogenen ohne Deutschkenntnisse) kann darauf verzichtet werden.

| | |
|---|---|
| **Berechnen des DaZ-Lektionenpools in der Gemeinde** | Mit den erhobenen Zahlen der DaZ-Lernenden berechnet die Schulpflege die gesamte Zahl der DaZ-Wochenlektionen. Die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen definiert die Berechnung innerhalb einer Bandbreite (§ 14, Abs. 1 VSM). Jede Gemeinde oder jeder Schulkreis errechnet in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen der einzelnen Schulen den Lektionenpool für die drei verschiedenen DaZ-Angebote (unterteilt nach Stufen):<br>→ DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe: 0.5 – 0.75 Wochenlektionen (eine Lektion dauert 45 Minuten) pro Kind,<br>→ DaZ-Anfangsunterricht: 2 Wochenlektionen pro Schülerin oder Schüler im ersten Jahr des DaZ-Lernens (ohne Kindergartenstufe); hier müssen für die Planung Erfahrungswerte von vergangenen Schuljahren verwendet werden.<br>→ DaZ-Aufbauunterricht: 0.5 – 0.75 Wochenlektion pro Schülerin oder Schüler (alle DaZ-Lernenden, die aufgrund des Sprachstandes, der mit dem DaZ-Sprachstandsinstrumentarium festgestellt wurde, weiterhin einen DaZ-Unterricht brauchen). |
| **Verteilen des Lektionenpools auf schulübergreifende Angebote und Schulen** | Die Schulpflege legt in Zusammenarbeit mit den einzelnen Schulleitungen fest, wie der Pool der DaZ-Wochenlektionen im nächsten Schuljahr verteilt wird auf<br>→ schulübergreifende Angebote (das kann insbesondere ein Anfangsunterricht für die ganze Gemeinde sein) und auf<br>→ die einzelnen Schulen.<br><br>Die Schulleitung verteilt die erhaltenen DaZ-Wochenlektionen<br>→ an klassenübergreifende DaZ-Angebote (DaZ-Gruppen) oder<br>→ an DaZ-Angebote einzelner Klassen (für Teamteaching in Klassen, in denen es mehrere DaZ-Lernende gibt).<br>Die DaZ-Schülerinnen und -Schüler werden von der Schulleitung gemeinsam mit den DaZ- und Klassenlehrpersonen den verschiedenen DaZ-Angeboten zugeteilt; die Verantwortung liegt bei der Schulleitung.<br><br>Neuzuziehende DaZ-Lernende werden im Laufe des Schuljahres entweder einer bestehenden DaZ-Gruppe zugeteilt oder das Angebot wird erweitert. |
| **Beispiele** | Im Folgenden wird anhand einiger Beispiele illustriert, wie das DaZ-Angebot konkret aussehen kann. Die Beispiele zeigen lediglich einige von vielen Möglichkeiten. Eine Gemeinde kann Angebotsformen und Gruppenbildungen den jeweiligen Gegebenheiten anpassen. |
| **Beispiele für DaZ auf der Kindergartenstufe** | **DaZ-Unterricht (Aufnahmeunterricht) auf der Kindergartenstufe:**<br>a) Für 8 DaZ-Kinder in einer Kindergartenklasse werden 4 DaZ-Wochenlektionen für eine integrierte DaZ-Förderung im Teamteaching zugeteilt.<br>b) Für 4 DaZ-Kinder aus zwei verschiedenen Kindergartenklassen wird eine DaZ-Lehrperson mit 3 Wochenlektionen eingesetzt. Sie kommt an drei Tagen pro Woche, um jeweils eine Lektion mit den Kindern aus beiden Kindergartenabteilungen durchzuführen. |
| **Beispiele für DaZ-Anfangsunterricht** | **DaZ-Anfangsunterricht:**<br>a) Für 4 neue DaZ-Lernende einer Gemeinde wird ein schulübergreifender DaZ-Anfangsunterricht mit 8 Wochenlektionen eingerichtet; die DaZ-Lernenden besuchen den Rest des Unterrichts in der Regelklasse, der sie gleichzeitig zugeteilt sind.<br>b) Für 14 neue DaZ-Lernende einer ganzen Gemeinde wird eine vollzeitliche Aufnahmeklasse mit 28 Wochenlektionen eingerichtet. |

| | |
|---|---|
| **Beispiele für DaZ-Aufbauunterricht** | **DaZ-Aufbauunterricht:**<br>a) Für 4 DaZ-Lernende einer ganzen Primarschule wird eine DaZ-Kleingruppe mit 3 Wochenlektionen eingerichtet.<br>b) Für 8 DaZ-Lernende einer Sekundarschule wird eine DaZ-Lehrperson für 6 Wochenlektionen eingesetzt. Sie bietet pro Semester je zwei DaZ-Module à drei Wochenlektionen an (z. B. Lese-, Schreib-, Wortschatztraining).<br>c) Für 8 DaZ-Lernende in einer Klasse werden derselben Klasse 4 DaZ-Wochenlektionen zugeteilt. Die DaZ-Lehrperson arbeitet mit der Klassenlehrperson im Teamteaching bei der Sprachförderung mit. |
| **Beispiele für Mischformen** | **Mischformen des Anfangs- und Aufbauunterrichts:**<br>a) Für 6 DaZ-Lernende im ersten Jahr des DaZ-Lernens (Anfangsunterricht) und weitere 6 DaZ-Lernende im zweiten Jahr (Aufbauunterricht) einer Gemeinde wird eine teilzeitlich geführte Aufnahmeklasse mit 15 Wochenlektionen eingerichtet. Den Rest des Unterrichts besuchen die Lernenden in einer Regelklasse.<br>b) Für 3 DaZ-Lernende im ersten Jahr sowie 8 weitere DaZ-Lernende, die einer Regelklasse zugeteilt sind, wird dieser Regelklasse ein DaZ-Pensum von 12 Wochenlektionen zugeteilt. Die DaZ-Lehrperson unterrichtet diese 12 Lektionen DaZ teils im Teamteaching und teils mit einzelnen DaZ-Gruppen der Klasse. |
| **Minima pro Schülerin oder Schüler bei kleinen Zahlen von DaZ-Lernenden** | In Schulgemeinden mit einzelnen oder ganz wenigen DaZ-Lernenden ergibt die dargestellte Berechnung eines Lektionenpools eine zu kleine Gesamtstundenzahl für eine wirksame DaZ-Förderung. Diese Gemeinden stellen Minima zur Verfügung. Gemäss Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (§ 14, Abs. 3 VSM) wird damit das DaZ-Angebot in der Gemeinde gegenüber der üblichen Berechnung eines Lektionenpools erhöht.<br>Einzelne Lernende, die gemäss Sprachstandserhebung einer DaZ-Förderung bedürfen, erhalten diese in mindestens folgendem Mass:<br>→ DaZ auf der Kindergartenstufe: 2 Wochenlektionen,<br>→ DaZ-Anfangsunterricht: 1 Lektion **pro Tag,**<br>→ DaZ-Aufbauunterricht: 2 Wochenlektionen. |
| **Finanzierung durch die Gemeinde** | Der Aufnahmeunterricht (auf der Kindergartenstufe sowie auf der Primar- und Sekundarstufe in Form von DaZ-Anfangsunterricht und DaZ-Aufbauunterricht) wird durch die Gemeinde budgetiert und finanziert. Es handelt sich um eine gesetzlich vorgeschriebene Aufgabe und damit um gebundene Ausgaben. |
| **Finanzierung über die VZE** | Lehrstellen an Aufnahmeklassen, auch Teilpensen, müssen dem Kontingent der zugeteilten Vollzeiteinheiten (VZE) einer Gemeinde entnommen werden. Diese Stellen werden im üblichen Verteilschlüssel ungefähr zu zwei Dritteln durch die Gemeinden und zu einem Drittel durch den Kanton finanziert.<br><br>Bei einem unerwartet grossen Zuzug von DaZ-Lernenden können beim Kanton zusätzliche VZE beantragt werden. |
| **Schulraum und Material** | Für die Arbeit mit DaZ-Gruppen ist in der Schule ein geeigneter Unterrichtsraum während der vorgesehenen Unterrichtszeit zur Verfügung zu stellen.<br><br>Die Schulleitung soll über einen Kredit der Gemeinde für DaZ-Lehrmittel sowie Lern- und Unterrichtsmaterialien verfügen. |

| | |
|---|---|
| **Links und Verweise** | Auskunft zu verschiedenen Angebotsformen und Modellen der Gemeinden: Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik, E-Mail: ikp@vsa.zh.ch<br><br>Zu Modellen und Beispielen siehe S. 6 Links und Verweise |

## Zuständigkeiten, Verfahren und Überprüfung

| **Zuständigkeiten:** | |
|---|---|
| **Schulpflege** | Die Schulpflege definiert innerhalb ihres Konzepts des sonderpädagogischen Angebots, welche DaZ-Angebote die Schulgemeinde führt: DaZ auf der Kindergartenstufe, DaZ-Anfangsunterricht und DaZ-Aufbauunterricht auf der Primar- und Sekundarstufe sowie gegebenenfalls eine Aufnahmeklasse.<br><br>Sie erfasst jährlich die Zahl der DaZ-Lernenden, legt jährlich den gesamten DaZ-Lektionenpool fest und plant das DaZ-Angebot für die Schulgemeinde jeweils für ein Schuljahr. Die Schulpflege entscheidet über allfällige Ergänzungen des DaZ-Angebots während eines jeweiligen Schuljahrs.<br><br>Bei Uneinigkeit der Beteiligten (Schulleitung, Klassenlehrperson, DaZ-Lehrperson, Eltern) darüber, ob eine Schülerin oder ein Schüler DaZ-Unterricht erhalten soll, entscheidet die Schulpflege aufgrund der Empfehlungen und der fachlichen Beurteilung mit einer Sprachstandserhebung.<br><br>Sie stellt DaZ-Lehrpersonen an, die über die verlangte Aus- und Weiterbildung verfügen (siehe S. 13 unter «Personelle Rahmenbedingungen). |
| **Schulleitung** | Die Schulleitung stellt mit Unterstützung der Klassen- und DaZ-Lehrpersonen zusammen, wer DaZ-Unterricht braucht, und plant das Angebot innerhalb der Schuleinheit. Sie verteilt den DaZ-Lektionenpool, den sie von der Schulpflege erhalten hat, an klassenübergreifende Angebote, Stufen, Klassen, Gruppen und einzelne DaZ-Lernende.<br><br>Die Schulleitung teilt neuzuziehende DaZ-Lernende einem DaZ-Anfangsunterricht und gleichzeitig (nötigenfalls nach einer Beobachtungszeit von maximal drei Wochen im DaZ-Anfangsunterricht oder in einer teilzeitlichen Aufnahmeklasse) auch einer Regelklasse zu. Bei Bedarf beantragt sie bei der Schulpflege eine Erweiterung des DaZ-Angebots. |
| **DaZ-Lehrperson** | Die DaZ-Lehrperson erhebt mit dem DaZ-Sprachstandsinstrumentarium, das die Bildungsdirektion bezeichnet, den Sprachstand jedes DaZ-Lernenden, plant den DaZ-Unterricht und führt ihn durch. Die Schwerpunkte der DaZ-Förderung bespricht sie mit den beteiligten Lehrpersonen und arbeitet mit diesen zusammen.<br><br>Die DaZ-Lehrperson hat eine beratende Funktion in einer Schule. Sie berät die andern Lehrpersonen sowie das ganze Schulkollegium in DaZ-Fragen. |
| **Eltern** | Die Eltern werden durch die Schulleitung über die DaZ-Förderung ihres Kindes informiert. Beim Schulischen Standortgespräch haben sie Mitsprache im Entscheid über einen zusätzlichen DaZ-Unterricht.<br><br>Die Eltern pflegen den regelmässigen Kontakt mit der zuständigen Klassenlehrperson und besprechen mit ihr die schulische Situation ihres Kindes. |

| | |
|---|---|
| **Verantwortung aller Lehrpersonen, die DaZ-Lernende unterrichten** | Alle beteiligten Lehrpersonen sind in ihrem Unterricht verantwortlich dafür, die DaZ-Lernenden insbesondere im Deutschlernen und im Hinblick auf den Schulerfolg zu unterstützen. Bei der Notengebung und in einer Gesamtbeurteilung berücksichtigen sie den Sprachstand in DaZ (siehe S. 13 Notengebung und Schullaufbahnentscheide). |
| **Verfahren und Überprüfung:** | |
| **Anmeldung von neuzuziehenden DaZ-Lernenden** | Alle neuzuziehenden Kinder und Jugendlichen im Schulalter, die im Kanton Zürich wohnen, haben Schulrecht und Schulpflicht. Ihre Eltern müssen sie sofort auf dem Schulsekretariat anmelden. Die Schule nimmt sie unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus sofort auf. |
| **Verfahren «Schulische Standortgespräche»** | Bei klarem oder vermutetem DaZ-Unterstützungsbedarf von neu Zugezogenen, die neu in die Kindergarten-, Primar- oder Sekundarstufe eintreten, veranlasst die Schulleitung (oder die Schulpflege) ein Schulisches Standortgespräch mit den Eltern. Ein Schulisches Standortgespräch wird auch auf Antrag der Eltern oder der Lehrpersonen durchgeführt. Bei Bedarf ist eine interkulturelle Vermittlungsperson, die übersetzt und die Verständigung unterstützt, beizuziehen. |
| **Sprachstandserhebung** | Zur Vorbereitung eines Schulischen Standortgesprächs erhebt die DaZ-Lehrperson in Absprache mit den Eltern und im Auftrag der Schulleitung (oder der Schulpflege) anhand des DaZ-Sprachstandsinstrumentariums den Sprachstand eines DaZ-Lernenden. Eine HSK-Lehrperson oder eine interkulturelle Vermittlungsperson können mithelfen, um Informationen über den Sprachstand in der Erstsprache zu erhalten. |
| **Zuteilung zu einem DaZ-Angebot** | Aufgrund der Sprachstandserhebung und bei einem Konsens der Beteiligten am Schulischen Standortgespräch teilt die Schulleitung die DaZ-Lernenden einem entsprechenden DaZ-Angebot zu. |
| **Zuteilung in eine Regelklasse** | Neu zugezogene Schülerinnen und Schüler werden auf der Primar- und Sekundarstufe gleichzeitig – nötigenfalls nach einer Beobachtungszeit von maximal drei Wochen im DaZ-Anfangsunterricht oder in einer teilzeitlichen Aufnahmeklasse – einer Regelklasse zugeteilt, die ihrem Alter entspricht. Bei besonderen Gründen (insbesondere bei Lücken in der Schullaufbahn) können sie ein Jahr zurückversetzt werden. Einstufungen, die nicht altersgemäss sind, müssen begründet werden. Bei Schülerinnen und Schülern, die einer vollzeitlich geführten Aufnahmeklasse zugeteilt sind, erfolgt die Zuteilung in eine Regelklasse spätestens nach einem Jahr. |
| **Überprüfung und Weiterführung oder Beendigung des DaZ-Unterrichts** | Die DaZ-Lehrperson überprüft mindestens jährlich den erreichten Sprachstand. In der Regel beantragt sie aufgrund des Verfahrens mit dem DaZ-Sprachstandsinstrumentarium und eines erneuten Schulischen Standortgesprächs die Weiterführung oder Beendigung des zusätzlichen DaZ-Unterrichts jeweils für ein nächstes Schuljahr (im Ausnahmefall auch für ein nächstes Semester).<br><br>Nach dem DaZ-Anfangsunterricht vereinbaren die DaZ-Lehrperson und die Klassenlehrperson auf der Basis des Schulischen Standortgesprächs für DaZ-Lernende einen weiterführenden DaZ-Aufbauunterricht.<br><br>Über eine Weiterführung des DaZ-Unterrichts für einzelne Schülerinnen und Schüler entscheidet in erster Instanz die Schulleitung im Konsens mit den Eltern und den beteiligten Lehrpersonen, in zweiter Instanz die Schulpflege. |

| | |
|---|---|
| | In der Regel dauert der Anfangsunterricht ein Jahr, der Aufbauunterricht zwei weitere Jahre. Aufgrund der Sprachstandserhebung kann diese Dauer über- oder unterschritten werden (§ 13, VSM). Ebenso kann aufgrund der Sprachstandserhebung auf einer nächsten Stufe ein DaZ-Aufbauunterricht nach einem Unterbruch neu vereinbart werden. |
| **Links und Verweise** | → «Richtlinien zur Aufnahme von neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen in öffentliche Schulen» der Bildungsdirektion vom 10.05.2007 (mit Hinweisen zur Aufnahme von Kindern ohne legalen Aufenthaltsstatus)<br>→ DaZ-Sprachstandsinstrumentarium (ab Sommer 2008)<br>→ Broschüre «Schulische Standortgespräche» im Ordner 3 «Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen»<br>→ Schulische Standortgespräche: Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen (Broschüre und CD mit Informationen und Formularen in verschiedenen Sprachen; Bezug: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) |

## Schnittstellen und Vernetzung

| | |
|---|---|
| **Schulisches Standortgespräch und DaZ-Förderung** | Bei DaZ-Lernenden wird – wie bei allen Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen – in einem Schulischen Standortgespräch überprüft, welche Stärken und Schwächen einzelne Kinder oder Jugendliche haben, ob neben einer DaZ-Förderung in der Regelklasse zusätzlicher DaZ-Unterricht nötig ist und ob es noch andere pädagogische und sonderpädagogische Massnahmen braucht.<br><br>Manchmal sind verschiedene Massnahmen nötig. Dann ist es wichtig, dass diese sinnvoll koordiniert werden, um die Schülerin oder den Schüler optimal zu unterstützen. |
| **Schulinterne Zusammenarbeit unter den beteiligten Lehrpersonen** | DaZ-Lehrpersonen arbeiten eng mit den jeweiligen Klassenlehrpersonen und andern Fachlehrpersonen zusammen. Sie nehmen zudem eine beratende Funktion in DaZ-Fragen wahr.<br><br>DaZ-Lehrpersonen koordinieren die Förderung von DaZ-Lernenden mit anderen beteiligten Lehrpersonen, insbesondere mit den verantwortlichen Klassenlehrpersonen. Dies kann in regelmässigen Besprechungen oder mit Lernjournalen geschehen. Bei einer starken Verzögerung der Deutschaneignung von einzelnen Lernenden besprechen sie die Situation mit einer logopädischen Fachperson. |
| **Mitwirkung** | Gemäss § 45 VSG ist es in der Kompetenz der Schulbehörde, die Mitwirkung von kommunal angestellten Mitarbeitenden – darunter auch die DaZ-Lehrpersonen – in der Schulkonferenz zu regeln. Da Mitsprache eine wichtige Komponente der Teilhabe und Identifikation darstellt, empfiehlt es sich, die DaZ-Lehrpersonen angemessen in die Schulkonferenz einzubinden. |
| **Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)** | Es wird empfohlen, dass zweisprachige Lernende sowohl in DaZ als auch in ihrer Erstsprache gefördert werden. Wenn in der Schule Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) stattfinden, bespricht sich die DaZ-Lehrperson auch mit der HSK-Lehrperson. In Schulen ohne HSK-Angebot kann die DaZ-Lehrperson dazu anregen, die Zusammenarbeit mit Trägern der HSK-Kurse zu suchen, um einen HSK-Unterricht aufzubauen. |

| | |
|---|---|
| **Notengebung und Laufbahn-entscheide** | Bei der Lernbeurteilung von DaZ-Lernenden im Zeugnis und bei Schullaufbahnentscheiden – insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe und bei der Berufswahl – ziehen die verantwortlichen Klassenlehrpersonen die DaZ-Lehrpersonen sowie weitere beteiligte Fachleute bei. Auf eine Deutschnote im Zeugnis kann in den ersten zwei Jahren des DaZ-Lernens mit dem Hinweis «lernt Deutsch als Zweitsprache» verzichtet werden. Dem Zeugnis wird ein Lernbericht beigelegt. In der Vorbereitung von Schullaufbahnentscheiden ist bei DaZ-Lernenden die prognostische Beurteilung höher zu gewichten als die aktuellen Leistungen in Deutsch; beim Übergang in die Sekundarstufe ist eine prognostische Einschätzung darüber, ob ein Mitkommen in der Sekundarstufe A, B oder C zu erwarten ist, eine wichtige Entscheidungsgrundlage. |
| **Zusammen-arbeit mit den Eltern** | DaZ-Lehrpersonen sind – in Absprache mit den Klassenlehrpersonen – wichtige Kontaktpersonen für die Eltern. Sie informieren Eltern von neu zugezogenen Kindern und Jugendlichen und bauen Vertrauen auf. Sie besprechen mit den Eltern Sprachlern- und Unterstützungsmöglichkeiten ausserhalb der Schule und zu Hause.<br><br>Sie ermuntern die Eltern, ihre Kinder sowohl im Deutscherwerb wie auch bei der Vertiefung der Erstsprache aktiv zu unterstützen und machen sie auf die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) aufmerksam. Sie informieren Eltern über Möglichkeiten des Deutschlernens für Erwachsene, insbesondere über die schulnahen Angebote wie «Deutsch für Eltern». |
| **Links und Verweise** | → Weitere Informationen zu DaZ: **www.volksschulamt.zh.ch/daz**<br>→ Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld «Sprachförderung»: **www.volksschulamt.zh.ch/quims**<br>→ Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Angebot: **www.volksschulamt.zh.ch/hsk**<br>→ Interkulturelle Vermittlung, Adressliste: **www.volksschulamt.zh.ch** (Schulbetrieb und Unterricht → Schule und Migration → Zusammenarbeit mit Eltern → Liste Übersetzungen, Interkulturelle Vermittlung)<br>→ Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Juli 2007; Bezug: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich<br>→ Lernbericht als Beilage zum Zeugnis: **www.volksschulamt.zh.ch** → Schulbetrieb und Unterricht → Zeugnisse und Absenzen<br>→ Merkblatt Fachliche Ressourcen der Schule nutzen. Empfehlungen zur schulinternen interdisziplinären Zusammenarbeit im Anhang des Ordners 3 «Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen»<br>→ Information für Eltern über DaZ und Schulsystem, Übersetzungen: **www.volksschulamt.zh.ch** (Startseite → International) |

## Personelle Rahmenbedingungen

| | |
|---|---|
| **Erforderliche Aus- und Weiterbildung von DaZ-Lehr-personen** | Gemäss § 29 Abs. 2 VSM müssen DaZ-Lehrpersonen, die im Aufnahmeunterricht und in Aufnahmeklassen unterrichten, über folgende Qualifikationen verfügen:<br>→ ein Lehrdiplom als Regelklassenlehrperson der Volksschule (Kindergartenstufe bis Sekundarstufe), das durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) anerkannt ist, sowie<br>→ eine DaZ-Zusatzqualifikation aus einem zertifizierten Lehrgang.<br><br>DaZ-Lehrpersonen mit einem anerkannten Lehrdiplom und einer DaZ-Zusatzqualifikation können auf allen Stufen (Kindergartenstufe bis Sekundarstufe) Aufnahmeunterricht geben. Für die Aufnahmeklassen wird eine stufenspezifische Ausbildung verlangt. Ausnahmen sind zugelassen, wo die Aufnahmeklasse die Primar- und die Sekundarstufe umfasst.<br><br>Beginnt eine Lehrperson ohne eine DaZ-Zusatzqualifikation im Aufnahmeunterricht oder in einer Aufnahmeklasse zu unterrichten, ist sie verpflichtet, die verlangte Weiterbildung möglichst rasch zu beginnen und abzuschliessen. |

| | |
|---|---|
| **Anerkennung von Weiterbildungen / Zulassung im Einzelfall** | Gemäss § 29 VSG und §§ 5 und 6 VSM kann das Volksschulamt im Einzelfall gleichwertige Aus- und Weiterbildungen in Kombination mit Berufserfahrung anerkennen oder im Einzelfall einer Person die Zulassung zum DaZ-Unterricht erteilen, sofern sie die notwendigen Voraussetzungen erfüllt. |
| **Anstellung der DaZ-Lehrpersonen** | Für den Aufnahmeunterricht werden Lehrpersonen kommunal angestellt.<br><br>Lehrpersonen von Aufnahmeklassen werden kantonal angestellt, sofern sie die Anstellungsbedingungen gemäss Lehrerpersonalrecht erfüllen (z. B. mindestens 10 Wochenlektionen). |
| **Weiterbildung der DaZ-Lehrpersonen** | DaZ-Lehrpersonen bilden sich in ihrem Spezialgebiet laufend weiter. Insbesondere eignen sie sich die Fähigkeit an, qualifiziert mit Sprachstandserhebungen und darauf aufbauenden individuellen Förderplänen zu arbeiten. Sie bilden sich weiter, wenn sie in eine Schulstufe wechseln, für die sie nicht ausgebildet sind. |
| **Weiterbildung aller Lehrpersonen** | Es ist wichtig, dass alle Lehrpersonen, die DaZ-Lernende unterrichten, über Fachkenntnisse in DaZ verfügen. Die PHZH und die HfH bieten im Auftrag des Volksschulamtes für ganze Schulkollegien schulinterne Weiterbildungen zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an. |
| **Links und Verweise** | Volksschulamt, Abteilung Lehrpersonal:<br>→ Anerkennung und Zulassung zum DaZ-Unterricht, Email: lehrpersonal@vsa.zh.ch<br>→ Information zu kommunalen Lehrpersonen: **www.volksschulamt.zh.ch** → Personelles → Anstellungsbedingungen → kommunales und sonderpädagogisches Personal → Lehrpersonen im Aufnahmeunterricht DaZ<br><br>PHZH, Abteilung Weiterbildung und Nachdiplomstudium:<br>→ CAS DaZ (berufsbegleitender Lehrgang) und schulinterne Weiterbildungen: **www.phzh.ch** → Weiterbildung → CAS Deutsch als Zweitsprache (DaZ) |

## Grundlagen für ein Jahresprogramm

# Grundlagen für ein Jahresprogramm

Projekt

## Einbezug fremdsprachige Eltern

Einbezug fremdsprachiger Eltern von Kindern
im Vorschul- und Kindergartenalter

Inhalt | Seite


| | | |
|---|---|---|
| 1. Zweck des Jahresprogramms | | 2 |
| 2. Rahmenbedingungen | | 2 |
| 3. methodisch-didaktische Überlegungen | Nachmittagsablauf | 2 |
| | spezielle Themen | 4 |
| | Organisationshinweise | 5 |
| 4. Aufbau einer Unterrichtseinheit | | 6 |
| 5. Unterrichtsreihe | | 9 |
| 6. Materialliste | | 15 |
| 7. Lehrmittel, Unterrichtsmaterial | | 15 |
| 8. Links | | 17 |

## 1. Zweck des Jahresprogramms

Die Grundlagen für das Jahresprogramm erfüllen zwei Zwecke
1. Dokumentation der Themen und des Ablaufes vom 1. Projektjahr der ElKi-Deutschnachmittage
2. Arbeitsgrundlage für das 2. Projektjahr

## 2. Rahmenbedingungen

Die Planung und Durchführung des ersten Jahres 08/09 mit ElKi-DaZ-Nachmittagen basiert auf den im Projektbeschrieb festgehaltenen Rahmenbedingungen und Leitideen und auf den, von der Arbeitsgruppe ausgearbeiteten und im Dokument „Lernziele ElternDaZ" erläuterten Inhalten.

Die ElKi-DaZ-Nachmittage finden jeweils am Montag von 13.40-15.40 Uhr in den Räumlichkeiten des Kindergartens Nelkenstrasse statt. Der Kurs begann im September 08 mit 10 Müttern und einem Vater, 11 Kindern des 1. Kindergartenjahres und im Schnitt 6 kleineren Geschwistern. Während des Jahres zog der einzige Vater mit seinen beiden Töchtern leider weg, dafür kam eine Mutter mit ebenfalls 2 Töchtern dazu. Seit April bringt eine Mutter ihr Neugeborenes ebenfalls mit.
Die Familien- oder Herkunftssprachen der KursteilnehmerInnen sind portugiesisch, spanisch, albanisch, türkisch, serbisch, englisch, tamilisch und indisch. Ihre Deutschkenntnisse sind sehr unterschiedlich, von gut bis gar keine. Dies trifft auch auf die schulischen Vorkenntnisse zu.
Nur eine Mutter ist alleinerziehend, 4 Mütter arbeiten meist teilzeitlich und im Niedriglohnsektor.

## 3. Methodisch-didaktische Überlegungen

### Nachmittagsablauf

**Nachmittagsmoderation:**
Sie wird im Wochenrhythmus abwechselnd von einer Lehrperson übernommen.

**Strukturrahmen der ElKi-Deutschnachmittage:**
Der Strukturrahmen drückt sich in Ritualen aus, die sich regelmässig wiederholen:

- Lehrpersonen, Eltern und alle Kinder beginnen den Nachmittag gemeinsam im Kreis
- Willkommenslied in Deutsch und in Erstsprachen
- Tagesprogramm wird mit Inhalts- und Zeitangaben auf dem Flipchart präsentiert
- Hausaufgaben und Lerntagebücher werden angeschaut, kommentiert
- Kinderprogramm für Kindergartenkinder und jüngere Geschwister ab ca. 2 Jahren (ein Elternteil nimmt daran teil):
  - geführte Aktivität zum Thema des Nachmittags
  - freies Spiel im Kindergarten oder draussen
- Elternprogramm: Arbeiten in Deutsch-Niveaugruppen
- Der Zvieri wird von einem Elternteil vorbereitet und von allen gemeinsam begonnen
- Der Nachmittag wird von Eltern und allen Kindern gemeinsam beendet:
  Austausch der Erfahrungen Kinder – Eltern
- Nachmittagsfeedback
- gemeinsames Verabschiedungslied

**Verantwortlichkeit für die Kinder:**
Sie ist für den Nachmittagsablauf geklärt:

- Die Lehrperson ist während des Kinderprogramms für die Kinder zuständig
- Während gemeinsamen Aktivitäten im Kreis, beim Zvieri, bei Exkursionen, etc. sind die Eltern für ihre Kinder verantwortlich.

## Spezielle Themen

**Sprachstandsfeststellungen**:
Das Lernniveau der Eltern wird mit dem Einstufungstest des Lehrmittels „Vorstufe Deutsch" festgestellt.
Die Sprach- und Mathematikkompetenz der Erstkindergärtner wird Anfangs und Ende Schuljahr mit dem Testinstrument „wortgewandt und zahlenstark" erhoben und anschliessend ausgewertet.

**Pflege der Erstsprachen:**
Die Pflege der Erstsprache ist für den Erwerb der Zweitsprache wichtig. Die Eltern erhalten diesbezügliche Informationen. In den ElKi-Deutschnachmittagen wird die Mehrsprachigkeit berücksichtigt und thematisiert.

**Hausaufgaben**:
Mit den Hausaufgaben zum Themenbereich Deutscherwerb, Beobachtungsaufträgen und dem Lerntagebuch vertiefen Eltern und Kinder die Inhalte des ElKi-Deutschnachmittags.

**Feedback mit ÜbersetzerInnen**:
Mit den Feedbacks verteilt auf das Schuljahr und dem Jahresschluss-Feedback geben die TeilnehmerInnen ihre Meinung zu Kursstruktur, Kursinhalt und Kursleitung ab. Kurs- und Projektleitung erhalten damit wichtige Informationen zum ElKi-Deutschnachmittag. Die ÜbersetzerInnen übernehmen dabei eine wichtige Funktion nicht nur mit der Übersetzung, sondern auch mit dem Erklären der Fragen.

**Rückblick Lerninhalte:**
Behandelte Themen werden in regelmässigen Abständen in einem Rückblick zusammengefasst. Eltern und Kinder reaktivieren so die Lerninhalte und reflektieren ihr Lernen.

**Eltern begleiten das Kinderprogramm:**
Jeweils eine Mutter resp. ein Vater helfen beim Kinderprogramm mit und erhalten so wertvolle pädagogische Tipps.

**Zertifikat**:
Die Eltern erhalten Ende Schuljahr ein Zertifikat, das ihnen die Teilnahme, die Anzahl besuchter Nachmittage und die behandelten Themen bestätigt.

**HelferInnen aus der 6. Klasse:**
Zwei SchülerInnen aus der 6. Klasse Schulhaus Stägenbuck helfen jeweils alle zwei Wochen während den ElKi-Deutschnachmittagen als Babysitterinnen für die jüngeren Geschwister mit.

**Alltags- und Förderkompetenzen:**
Durch Erfahrungsaustausch unter den Eltern, durch von Lehrpersonen angeleitete Aktivitäten und Reflektieren des Gelernten wird der Einbezug von Alltags- und Förderkompetenzen im Unterricht sichergestellt. Die Grundgedanken und thematischen Schwerpunkte sind in der Unterrichtsreihe aufgeführt und im Dokument „Lernziele ElternDaZ" erläutert.

**Deutschkompetenzen:**
Sie werden in vielfältigen Formen und Methoden gefördert. Spiele, Bewegung und Konzentration wechseln sich ab und entsprechen den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder und Eltern. Wenn immer möglich, sollen die verschiedenen Kiompetenzen von Eltern und Kindern gemeinsam handelnd erfasst, erfahren und erlernt werden.

**Organisationshinweise:**

**Reservenachmittage:**
In der Jahresplanung sind am Ende der Unterrrichtsreihe (Kap.5) Reservenachmittage eingefügt Sie geben die Möglichkeit, spontan neue Themen aufzunehmen oder ein Thema speziell zu vertiefen. Die Nachmittage für die Quartals- und Semesterauswertungen sind ebenso dort aufgeführt, da sie sich nach den Schulferien richten. Sie werden mit beiden Lehrpersonen und ÜbersetzerInnen durchgeführt. Für die Kindergruppe muss für diese Zeit eine Betreuung organisiert werden.

**2. Kindergartenjahr:**
Für das 2. Kindergartenjahr bietet das Projekt "Einbezug fremdsprachige Eltern" vier bis sechs weitere Nachmittage für interessierte Eltern an. Die Eltern werden im Frühjahrsquartal darüber informiert. Bei genügend definitven Anmeldungen können die Daten für das folgende Schuljahr geplant werden. Der Nachmittag wird an Stelle von zwei DaZ-Stunden von einer Lehrperson, ohne Kinder durchgeführt.

**Informationsabend über den Kindergarteneintritt:**
Am Informationsabend über den Kindergarteneintritt in der Schuleinheit erzählen zwei teilnehmende Eltern über ihre Erfahrungen mit den ElKi-Deutschnachmittagen.

## 4. Aufbau einer Unterrichtseinheit

Die ElKi-DaZ-Nachmittage haben jeweils einen gemeinsamen Einstieg und Abschluss mit sich wiederholenden Elementen. Im Mittelteil, der in der Regel eine Stunde dauert, werden Eltern und Kinder getrennt unterrichtet. Je nach thematischem Schwerpunkt, kann aber auch der ganze Nachmittag mit Eltern und Kindern zusammen gestaltet werden.

### 24. ElKi-Deutsch-Nachmittag

Datum: Montag, 11. Mai 2009
Nachmittagsmoderation: lh

Ziele: Krankheiten, Arztbesuch, Gesundheitssystem in der CH, Repetition Körperteile

in 3 Bereichen arbeiten:
- Förderkompetenzen (der Eltern → Kind)
- Alltagskompetenzen (Wie bewegt man sich in Büchi?)
- Sprachkompetenz

E: Erwachsene, K: Kinder, E/K: Eltern und Kinder gemeinsam

| Zeit | Wer | Wo | Inhalt | Sozialform | Methode | Material | Wer |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13.30 – 13.40 | E/K | Garderobe | Eintreffen und Begrüssen der Kinder und Eltern<br>Wir sind im 1. Stock!<br>13.40h Zimmertüre schliessen | | Alle Kinder und Eltern ziehen sich in der unteren Garderobe aus<br>Namenskärtli liegen auf den Stühlen bereit | Namenskärtli | lh / bb |
| 13.40 – 14:00 | E/K | Kiga 2 | -Bücher zum Thema Krankheit, Arzt, Zahnarzt, Spital anschauen<br>-bb empfängt Zuspätkommende | an den Tischen | Mutter/Kind | Bücher | lh / bb |
| | | | „Herzlich Willkommen"<br><br>Vorstellen von Frau Wi. und Kollegin (Kindergärtnerinnen aus Wallisellen) | im Kreis | Lied, nur in 3 Sprachen nach Deutsch, Kindernamen zu entsprechenden Sprachen kleben | Flipchart, Post-it mit Kindernamen | bb |
| | | | -Frau U. und S. sagen Vers auf / Buch weitergeben<br>-Lerntagebücher: Arbeitsblatt mit „grünen" und „roten" Lebensmitteln<br><br>- Nachmittagsablauf zeigen | | -Lerntagebuch: Kind steht auf Stuhl und zeigt Eintrag, Mutter erklärt | Buch von bb<br><br>Lerntagebücher<br><br>Flipchart | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Krankheit, Schmerz, Verletzungen<br>Wo tut es weh?<br>Wie tut es weh?<br>Seit wann tut es weh?<br>Was ist passiert? | | Pantomime: Kinder spielen, Mütter müssen erraten, was ihr Kind hat und ein „Heilmittel" anbieten.<br>Zuerst 1-2 Bsp. im Kreis, dann jede Familie für sich. | Flipchart | |
| | | | Arztbesuch, Zahnarztbesuch | | Kinder spielen (Zahn)-Aerzte, Mütter sind Patientinnen | Spital-, Arztutensilien | |
| 14:00<br>-<br>14:55 | K | Kiga2 oder draussen | Spitalfangis | | Frau R. bleibt bei der Kindergruppe | | lh |
| | | | Wir spielen Arztpraxis | | 1 Kind ist der Doktor<br>alle andern erhalten eine Körperteilkarte. Der Arzt muss herausfinden, welcher Körperteil krank ist. | Körperteilkarten | |
| | | | freies Spiel | | | | |
| | E | Kiga1 | Umfrage nächstes KIGA-Jahr | | Inhalt und Daten erklären, Interesse und Tageszeit abklären | Flipchart | bb |
| | | | Gesundheitssystem in der CH | | Benützung des Handbuchs erklären und wesentliche Infos zum Gesundheitssystem besprechen | Handbuch Gesundheitswegweiser CH | |
| | | | Hausmittel | | Hausmittel, die wir kennen einander weitergeben | Deutsch für den Alltag L5/12 | |
| | | | Wo tut es weh? Wie tut es weh? Seit wann tut es weh? Was ist passiert →Anmeldung beim Arzt, Entschuldigung im KIGA? →Rollenspiel<br>L1: Frage/Antwort, Textverständnis S.111,<br>L2: Körperteile, Ich habe Kopf-, Bauchweh usw.<br><br>Wortschatzblatt für Hausaufgabe | | Rollenspiel<br>Schriftliches Vertiefen | Vorstufe Deutsch, Deutsch für den Alltag, Arbeitsblätter | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14:55<br>-<br>15:10 | E/K | Obere Garderobe<br><br>Hänge-matten-zimmer | Gemeinsamer Zvieri: (gemeinsam beginnen)<br>Wer bringt den Zvieri nächstes Mal<br>Frau C und Kinder räumen Zvieri auf<br><br>Wer fertig ist, darf im Hängemattenzimmer Büechli anschauen oder im Kreis ein Geduldsspiel machen. | | | Kaffee, Tee, Wasser,<br><br>Spielschachtel | |
| 15:10<br>-<br>15:40 | E/K | Kiga1 | Handmassage<br><br>Abschluss:<br>-Feedback<br>-(„Alle Leut") und Farbenlied | | Kinder massieren der Mutter die Hand | Anleitung auf Flipchart, Creme, CD, Haushaltpapier<br><br>Smileys auf Flipchart | lh/bb |
| | E | Kiga 1 | DVDs zum Schulsystem<br>Hausaufgabe<br>Nächstes Mal: Abschluss im Familienzentrum | | am 25.05.09 wird der DVD besprochen | Arbeitsblatt „Beim Doktor"<br>DVD Ausleihliste | bb |
| | K | Garderobe | Kinder ziehen sich an. | | | | lh |
| anschliessend | | | Besprechung mit Frau V., Vorbereitung Thema „Mütter-Väterberatung, Familienzentrum" | | | | |

**5. Unterrichtsreihe**

→ CD „Wir verstehen uns gut"

Vorstufe 1

| | | Lernziele | | Lehrmittel , Materialien |
|---|---|---|---|---|
| | | **Sprachkompetenzen** | **Förder- und Alltagskompetenzen** | |
| **1. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** 6.9. | E / K | Sich vorstellen, Namen nennen und erfragen<br>„Herzlich Willkommen" (Lied)<br>„Alle Leut, alle Leut" (Lied) | Kindergartenregeln | • Vorstufe Deutsch 1 Lehrmittel für Erwachsene<br>• Semesterplan<br>• Kursregeln<br>• Adressliste<br>• Namenstafeln<br>• CD "Wir verstehen uns gut" |
| | E | | Infos zum Kurs | |
| | K | | | |
| **2. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Kursmaterial" (LTB) * | Feedback geben | • Vorstufe Deutsch1,Kap. 1<br>• Wir verstehen uns gut, Baustein 1.1<br>• Ordner<br>• Feedback Smilies (Signal f. Schluss |
| | E | Vorstellen des eigenen Kindes | | |
| | K | Ich bin ein Junge / ein Mädchen | | |
| **3. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | | Führen des Lerntagebuches für Eltern und Kind, Gestalten der 1. Seite | • Lerntagebuch<br>• Personalblatt für Kinder, für Erwachsene<br>• Spiel von „machbar" |
| | E | Wortschatz zu eigener Person, Familie, Personalien | Umgang mit Behörden, Ausfüllen von Formularen, Beantworten von Fragen zur Person, der Familie | |
| | K | Vorname, Name, Adresse, Namen von Betreuungspersonen kennen | | |
| **4. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | sich vorstellen (Repetition) | | • Vorstufe Deutsch1,Kap. 1<br>• Merkblatt „Wie spreche ich mit meinem Kind"<br>• Zahlenlotto, -domino<br>• Würfel |
| | E | Zahlen 1-10 | Wichtigkeit der Erstsprache | |
| | K | Zahlen 1-10, Mengen auf dem Würfel zählen | | |

(1–6)
Kp. 1
Personen / Familie

* Aufforderung: Kind + Eltern arbeiten zusammen an LTB

Sprachgruppen bilden — serb-kroat. — alb. portugies. engleisch / franz.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **5. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Herkunftsländer, Sprachen<br>Zahlen (Deutsch und Erstsprache) | Pflege von Familiengesprächen in der Erstsprache * | • Wir verstehen uns gut, Baustein 2.9<br>• Bilder-Wörterbücher<br>• Kinderverse, S. Hüsler<br>• mehrsprachige Bilderbücher |
| | | E | Zahlen 1-10 | Gebrauch von Bilder-Wörterbüchern<br>Bilderbücher erzählen, Erstsprache pflegen | |
| | | K | Bilderbücher erzählen: Wie machen Sie das? Wozu? Infos Bibi | Bewusstheit der Mehrsprachigkeit | |
| Okt | **6. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Familien: Eltern, Grosseltern, Geschwister, etc." | Familien-Puzzle zusammen setzen | • Vorstufe Deutsch1,Kap. 1<br>• Wir verstehen uns gut, Baustein 3.1<br>• Deutsch für den Alltag<br>• Unicef Familienbilderbuch<br>Fotos der eigenen Familie |
| | | E | Stammbaum | | |
| | | K | | Zusammenhänge erkennen | |
| Okt<br>Vorstufe Kp. 5 | **7. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Körper, Körperteile" | | • Vorstufe Deutsch 1, Kap. 5<br>• Wir verstehen uns gut, Baustein 1.3<br>• KIKUS-Bildkarten |
| | | E | | | |
| | | K | | | |
| | **8. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Körper, Körperteile" (Vertiefung) | Sensibilisierung für Körperwahrnehmungen | • Unterlagen „machbar" |
| | | E | | Rückenmassage | |
| | | K | | Schulung Körperwahrnehmung | |
| Nov<br>Kp. 6 | **9. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Kleider und Farben" | | • Vorstufe Deutsch 1,Kap.6<br>• Wir verstehen uns gut, Bausteine 1.4–1.8, 2.3–2.4<br>• Unser kleiner Wörterladen |
| | | E | | | |
| | | K | | | |
| | **10. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Farben, Malutensilien" | kreativ sein, malen<br>Arbeitsplatz einrichten und aufräumen | • Bilderbuch: „Das kleine Blau und das kleine Gelb" |
| | | E | | | |
| | | K | | | |

* Erstsprache aufwerten

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **11. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | jeder Klass geht 1x in die Bibli | In der Öffentlichkeit bewegen, Besuch der Stadtbibliothek | |
| | E | | kennen lernen und Nutzen der Bibliothek | |
| | K | | kennen lernen und Nutzen der Bibliothek | |
| **12. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | | Weihnachtsguetzli backen, verzieren, Arbeitsplatz aufräumen, kreativ sein | • Backuntensilien<br>• Dekomaterial |
| | E | | Kinder bei Haushaltarbeiten anleiten und unterstützen | |
| | K | | Anleitungen ausführen, motorische Fertigkeiten üben | |
| **13. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | | Weihnachtsdekoration basteln, kreativ sein | • Bastelmaterial |
| | E | | Pflege von Familienaktivitäten, z.B. basteln | |
| | K | | Motorische Fertigkeiten üben | |
| **14. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Kindergartenspiele, Spiele benennen Bastelmaterial, Werkzeug" | | • Vorstufe Deutsch1,Kap. 2<br>• Wir verstehen uns gut, Bausteine 4.1–4.2<br>• KIKUS-Karten<br>• Unser kleiner Wörterladen |
| | E | Wortschatz „Schule" | Einblick in die Kindergartenaktivitäten und Gespräche darüber | |
| | K | Gegenstände und Spiele erklären | | |
| **15. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Kindergartenspiele, Bastelmaterial, Werkzeug" (Vertiefung) | Einfaches Spielmaterial selber herstellen | • Postkartenpuzzle<br>• Begleittext DVD<br>• DVD „Lernen- ein Kinderspiel"<br>(in allen Sprachen) |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Spiel des Kindes als Grundlage für Lernen erkennen und fördern | |
| | K | | Motorische Fertigkeit üben (Knetmasse herstellen) | |
| **16. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Natur", Präpositionen, Adjektive | Natur wahrnehmen, anschauen, an- und begreifen, Erfahrungen austauschen | • Arbeitsblätter „Naturwerkstatt" |
| | E | | | |
| | K | | | |
| **17. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Wohnen, Haushalt" | Einfaches Spielmaterial selber herstellen | • Vorstufe Deutsch 1,Kap.3<br>• Wir verstehen uns gut, Bausteine 3.3-3.7<br>• Memory<br>• KIKUS-Karten |
| | E | | | |
| | K | | Regeln im Kindergarten (Repetition) | |

Nov

Nov

Dez

Dez

Kp. 2 Vorstufe

Kp. 3

18.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **18. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz Wohnen, Haushalt (Vertiefung) | Einbezug der Kinder in Alltagsarbeiten zu Hause | • Beobachtungsbogen in versch. Sprachen<br>• Fotodokumentation von Situationen zu Hause |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Reflektion über Unterstützung von Stärken des Kindes zu Hause, Diskussion über Beobachtungen und Erfahrungen | |
| | K | | Alltagsfertigkeiten | |
| **19. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Spiele,Spielsachen" | sich in der Öffentlichkeit bewegen, Besuch der Ludothek, Spiele und Spielsachen ausprobieren, kennen lernen und Nutzen der Ludothek, | |
| | E | Anmeldeformular für Ludothek ausfüllen | | |
| | K | | | |
| **20. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Lebensmittel" | | • Vorstufe Deutsch 1,Kap.4<br>• Wir verstehen uns gut, Bausteine 1.10-1.11<br>• KIKUS-Karten<br>• Unser kleiner Wörterladen |
| | E | | | |
| | K | | | |
| **21. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Lebensmittel" (Vertiefung) | | • Versch. Lebensmittel<br>• Teller, Servietten |
| | E | | | |
| | K | | Lebensmittel kennen lernen und kosten Zvieri vorbereiten | |
| **22. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz, „Lebensmittel" (Vertiefung) | bewusst Entspannung suchen (Einführung in eine Handmassage) | • Ernährungspyramide, Gesundheitstipps (versch. Sprachen)<br>• Bilderbuch „Nein, ich esse keine Tomaten" |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Reflektion Ernährungspraxis, Ernährungspyramide, Ernährungsscheibe, Gedanken zu Gesundheit und -prävention | |
| | K | | | |
| **23. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Krankheit, Schmerzen, Unfall, Arztbesuch" | Wahrnehmen und Verstehen der eigenen gesundheitlichen Befindlichkeit und der des Kindes | • Vorstufe Deutsch 1,Kap.5 Deutsch für den Alltag<br>• Wir verstehen uns gut, Bausteine 7.1-7.5<br>• KIKUS-Karten<br>• Gesundheitswegweiser CH in verschiedenen Sprachen |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Gesundheitssystem und medizinische Versorgung in der CH kennen, eigene Ressourcen, Hausmittel einsetzen | |
| | K | | Befindlichkeit ausdrücken | |

Kp. 4

Ziel: Austausch der TN, Wo & Wie kann man die Kinder unterstützen?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **24. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Körper" (Vertiefung), messen, wägen | sich in der Öffentlichkeit bewegen, Angebot des Familienzentrums kennen | www.onmeda.ch |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Teilen von Erfahrungen, Referat Eltern über Familienzentrum, kennen lernen eines Unterstützungsangebotes | |
| | K | | | |
| **25. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Wortschatz „Schule" | | • Spiel von „machbar"<br>• KIKUS-Karten |
| | E | Wortschatz „Schulorganisation, Stundenplan" Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Schulsystem in der CH kennen und Kinder in Schullaufbahn begleiten können * | |
| | K | Verben zu Bewegungen | | |
| **26. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | | | • DVD: „Die Schule im Kanton Zürich"<br>• www.vsa.zh.ch |
| | E | DVD auf Deutsch anschauen | DVD schauen und besprechen | |
| | K | | | |
| **27. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | | | • Info-Material in verschiedenen Sprachen<br>• Wir verstehen uns gut, Bausteine 6.1.-6.7 |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen, Fragen stellen | Zusatzangebote der Schule kennen, z.B. HSK, Kulturmittler, Elternrat (Referat von Eltern) | |
| | K | Wortschatz „In meinem Quartier" | Quartier kennen | |
| **28. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Planung Abschlussfest | | • Unterlagen zu Deutschkursen<br>• Bastelmaterial |
| | E | | Angebote weiterführende Deutschkurse kennen Einzelgespräche | |
| | K | Wortschatz: „Einladung, Fest" | Kreativität und motorische Fertigkeiten: Fest-Dekoration basteln, Einladung gestalten | |
| **29. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | | | • Zertifikat<br>• Kursauswertung |
| | E | Meinungen und Erfahrungen im Gespräch austauschen | Jahresschluss Feedback | |
| | K | Kinder werden von Susanne Hänni und Doris Steiner betreut | | |
| **30. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | E / K | Abschlussfest | | |

Kp. 5

* heiteres/schwieriges Thema → Ziel ist, einen Überblick zu schaffen

Kp 2 {

| | | |
|---|---|---|
| **31. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | | Quartalsfeedback vor den HEFE |
| **32. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | | Quartalsfeedback vor den FRÜFE |
| **33. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | | Semesterfeedback vor den SPOFE |
| **34. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | | Reserve |
| **35. Eltern-Kind-Deutschnachmittag** | | Reserve |

- Gemeinschaft, miteinander ein Ziel verfolgen ist
- ☼ des Kurses

abwechselnde Moderation / Empfehlung: Quartalsplanung vorbereiten

- für die Planung: kleine, kurze Sequenzen
- Feedback für die Wertschätzung, Übersicht zu den Fortschritten
- Tests (Kontrolltests für Kinder) 35./36. Woche im KIGA (Start KIGA)

nach einem Jahr nochmals
+ vor dem Eintritt in die 1. Klasse

EIKI-Deutschnachmittage 08-09 / Kindergarten Nelkenstrasse / L. Herzog, B. Beyer

## 6. Materialliste

### Infrastruktur:

- Wandtafel
- Flip-Chart
- CD-Player
- Wasserkocher, Kaffeemaschine
- Teller, Becher, Tassen, Krug, Besteck,Rüstmesser

### Bastel- , Schulmaterial

- Hefte
- Ordner
- Schreib- und Zeichenpapier A4/A3, weiss und farbig
- Zeichnungsunterlagen
- Bleistifte, Farbstifte, Filzstifte, Flip-Chart-(Whiteboard-)Markers
- Radiergummis
- Wasserfarben
- Pinsel
- Ölkreiden
- Wandtafel-, Strassenkreiden
- Leim
- Scheren
- Klebeband
- Post-it

### Spielmaterial

- Holzreifen
- Tücher
- Glocken
- Verschiedene Bälle
- Schaumgummiwürfel
- Seile
- Trommel, Tambourin
- Memory-Spiele
- Lotto-, Dominospiele
- Würfelspiele
- Würfelkästchen
- Puzzles
- Baukklötze
- Duplo / Lego
- Spielautos
- Stofftiere
- Material für Rollenspiele (Verkäuferlisachen, Puppen, Puppenhaus, etc.)

### Spielkiste für Kleinkinder

## 7. Lehrmittel, Unterrichtsmaterial

- Vorstufe Deutsch 1, Lehrmittel für Erwachsene (Arbeitsheft, Lehrerinnenhandbuch, 3erSet CD)
- Wir verstehen uns gut; ökotopia
- Unser kleiner Wörterladen; Finken
- Kikus (Informations-DVD, Arbeitsblätter, Kikus Bildkarten, Lieder CD)
- Lezus; Schulverlag

- Kon-Lab-Programm ( 6 Schachteln);Schulverlag
- Kita-Praxis: Bildung, Sprachförderung: hören, benennen, sprtechen; Cornelson
- Spielen und Sprechen, Körper, Kleidung, Haus; Schubi
- Spielen und Sprechen, Spielzeug, Schulsachen, Nahrungsmittel; Schubi
- Material und Unterlagen von "machbar"
- Deutsch für den Alltag, Lehrmittel für Frauen, Lern- und Arbeitsbuch Kassetten; Basler Kurszentrum

**Bücher**

Kinderverse, Silvia Hüsler; Lambertus Verlag

Besuch vom kleinen Wolf, Silvia Hüsler; Lehrmittelverlag

Wer hilft dem Osterhasen, Silvia Hüsler; Lehrmittelverlag

Drei traurige Tiger, Silvia Hüsler; Lambertus Verlag

Verschiedene Bilder-Wörterbücher

Wörterbrücken in verschiedenen Sprachen

Glossare in verschiedenen Sprachen

div. mehrsprachige Bilder- und Versbücher

Wimmelbilderbücher

Diverse Bilderbücher

**DVDs**

Lernen – ein Kinderspiel (Kiga-Konventslokal)

Die Schule im Kanton Zürich (Schulverwaltung)

**Informationsmaterial für die Eltern**

div. Flyer zu den behandelten Themen (Bibliothek, Ludothek, Spielgruppen, etc.)

Stark durch Erziehung

Gesundheitswegweiser vom Bundesamt für Gesundheit BAG

## 8. Links

**Allgemeine Informationen**

www.vsazh.ch

**Informationen zu Gesundheit und Gesundheitssystem in der Schweiz:**

http://www.migesplus.ch/publikationen-de.php?thema=26&pub=6

http://www.zurich.ch/site/de/zurich/vitaparcours/gesundheit.html

http://www.gesundheitsfoerderung.ch/

**Integrationsangebote kombiniert mit Deutschunterricht für Eltern:**

http://elzuki.educanet2.ch/info/index_de.html

http://www.stadt-zuerich.ch/content/ssd/de/index/jugend-_und_erwachsenenbildung/integration/deutschkurse.html

http://www.mbb.ch/index_frames.html

Dübendorf Mai 2009

## Einbezug fremdsprachiger Eltern

Primarschule Dübendorf

Projekt

# Einbezug fremdsprachige Eltern

## Einbezug fremdsprachiger Eltern von Kindern im Vorschul- und Kindergartenalter

**Genehmigt durch die Primarschulpflege am 13. Mai 2008**

Alle Fotos: Kindergarten Strehlgasse Dübendorf, April 2008

| Inhalt | | Seite |
|---|---|---|
| **1. Ausgangslage** | | **3** |
| **2. Ziele** | | **4** |
| **3. Zielgruppen** | | **5** |
| **4. Das Kernstück – Deutsch-unterricht (DaZ) mit Eltern** | Setting<br>Unterrichtsinhalt<br>Lehrplan und Lehrmittel<br>Unterrichtsform<br>Dauer<br>Gruppengrösse<br>Verpflichtung<br>2. Kindergartenjahr | **6** |
| **5. Begleitende Massnahmen** | Mütterberatung für fremdsprachige Mütter<br>Kinderärzte<br>Krippe und Tagebetreuung<br>Spielgruppe oder Spielgruppe+<br>«Fäschtli»:<br>Infoabend vor dem Kindergarteneintritt<br>Weitere Elternabende<br>Deutschkurse<br>Kurse Schulstart +<br>Kulturmittler<br>Elternrat und fremdsprachige Eltern von Schülern<br>Weitere Vertreter verschiedener Sprachgruppen<br>Vereine<br>Bibliothek<br>Ludothek<br>Fremdsprachige Kinder der 5. Und 6. Klasse<br>Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse)<br>Freizeitkurse der Schule<br>Kantonale Integrationsbeauftragte<br>Vormundschaftsbehörde<br>Grafik begleitenden Massnahmen | **8** |
| **6. Finanzbedarf** | Kosten jährlich wiederkehrend<br>Zusätzliche Kosten 2008<br>Zusätzliche Kosten 2009<br>Erläuterung zu den eingesetzten DaZ-Lektionen | **11** |
| **7. Evaluation** | Kontrollgruppe<br>Indikatoren<br>Weitere Indikatoren zu den begleitenden Massnahmen | **12** |
| **8. Zeitplan** | Projektstart<br>Kontrollgruppe<br>Zweiter Doppelkindergarten<br>Dauer des Projektes | **13** |

Mitglieder der Projektgruppe:
Susanne Hänni, Mitglied Schulpflege (Leitung)
Doris Steiner, Mitglied Schulpflege (Stellvertretende Leitung)
Rebecca Müller, Kindergärtnerin
Doris Pagliaro, Kindergärtnerin
Gabriela Weingartner, Lehrerin Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
Brigitte Beyer, Lehrerin Aufnahmeklasse (Gast)

# 1. Ausgangslage

Die Anzahl der fremdsprachigen Kinder in der Primarschule und insbesondere im Kindergarten stieg in den letzten Jahren in Dübendorf stark an. Aktuell liegt der Anteil bei 50 % der Schülerinnen und Schüler an der Primarschule und bei 55.28% im Kindergarten. Gemäss PISA-Studie sinken die Schülerleistungen, sowohl der fremdsprachigen wie auch der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler in einer Schule, ab einem Fremdsprachigenanteil von 30% (deutlicher Abfall Leistungen Deutschsprachige ab einem Anteil von 40%).

Der daraus entstehende allgemeine Niveauverlust von Schulen mit hohem Fremdsprachigenanteil kann mit zusätzlichem Deutschunterricht alleine nicht aufgefangen werden. Um eine hohe Schulqualität mit einem vertretbaren Mitteleinsatz zu gewährleisten, ist die Schule neben zahlreichen eigenen Integrationsleistungen daher auf eine aktive Unterstützung der Eltern und des weiteren Umfeldes fremdsprachiger Kinder angewiesen. Die Eltern dieser Kinder sind jedoch vielfach wenig integriert, sprechen die deutsche Sprache nicht oder sind mit unserem Schulsystem wenig vertraut. Sie können ihren Kindern daher die notwendige Unterstützung nicht geben.

Daraus resultiert. dass fremdsprachige Kinder überproportional viele professionelle Unterstützungsleistungen von Schule und Gemeinde benötigen. Die Jugend- und Familienberatung, die Schulsozialarbeit und auch der Schulpsychologische Beratungsdienst in Dübendorf schätzen, dass sie zurzeit 70% ihrer Arbeitszeit für die Bearbeitung von Problemen von fremdsprachigen Kindern und ihren Familien verwenden. Auch in den Förderzentren der Schulen, welche Kinder mit schulischen Problemen zusätzlich fördern, sind 70.4% der Förderstunden von von fremdsprachigen Kindern belegt. Die Deutschstunden für Fremdsprachige sind dabei noch nicht mitgerechnet. Zusätzlich fällt auf, dass vor allem fremdsprachige Knaben betroffen sind, während es fremdsprachigen Mädchen offenbar leichter fällt, sich in der Schule zu behaupten.

# 2. Ziele

Mit dem vorliegenden Projekt möchten wir möglichst viele Ressourcen ausserhalb der Schule einbinden, um fremdsprachige Kinder bis zum Schuleintritt bezüglich Sprachkompetenz und Grundfertigkeiten auf einen Stand zu bringen, der eine positive Schullaufbahn für das einzelne Kind und eine hochstehende Schulqualität für die Schule ermöglicht.

Das möchten wir konkret erreichen:

1. Fremdsprachige Kinder aus den Projektkindergärten weisen beim Eintritt in die erste Klasse markant bessere Sprach- und Basiskompetenzen auf, als dies heute der Fall ist.
2. Fremdsprachige Kinder liegen in der ersten Klasse mit ihren Leistungen nicht stark hinter den deutschsprachigen Kindern zurück. Die Schulqualität kann daher auch mit einem hohen Fremdsprachigenanteil gewährleistet werden.
3. Die überwiegende Mehrheit der Eltern fremdsprachiger Kinder (80%) kennen beim Übertritt ihres Kindes in die 1. Klasse unser Schulsystem, verfügen über grundlegende deutsche Sprachkenntnisse und unterstützen ihr Kind in seiner schulischen Laufbahn gemäss den individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten.
4. Die rechtlichen Möglichkeiten, die Eltern verbindlich einzubeziehen und zu beteiligen, sind abgeklärt und werden ausgeschöpft.
5. Die am Projekt beteiligten fremdsprachigen Eltern sind sich bewusst, dass sie zusammen mit ihren Kindern eine intensive Förderung der Schule erhalten und leisten, zumindest teilweise, zu einem späteren Zeitpunkt ihrerseits einen kleinen ehrenamtlichen Beitrag zur Unterstützung fremdsprachiger Eltern.
6. Mindestens 10 fremdsprachige Eltern aus dem jeweiligen Schulhaus engagieren sich in irgendeiner Form für die Unterstützung der neuen fremdsprachigen Eltern im Kindergarten.
7. Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen für Deutsch als Fremdsprache (DaZ) verfügen über geeignete Materialien und das Know-How, um mit fremdsprachigen Eltern und Kindern gemeinsam zu arbeiten.
8. Der Kontakt zu Institutionen und Personen, welche sich im Bereich der Förderung fremdsprachiger Familien mit kleinen Kindern engagieren, ist hergestellt und mögliche Synergien und Formen der Zusammenarbeit werden genutzt, sodass möglichst viele Fremdsprachige bereits vor dem Kindergarteneintritt ihrer Kinder erste Kenntnisse erwerben
9. Die noch nicht schulpflichtigen Kinder von fremdsprachigen Eltern werden in den Sprachlern- und Integrationsprozess mit einbezogen, um auch bei diesen Kindern präventiv wirken zu können.
10. Die Bedürfnisse von Knaben werden bei der Umsetzung aller Massnahmen speziell beachtet.
11. Die schulischen Leistungsunterschiede zwischen fremdsprachigen Mädchen und fremdsprachigen Knaben aus dem Projekt sind geringer, als dies heute der Fall ist.

# 3. Zielgruppen

Als grösste Risikogruppen in Bezug auf den späteren Schulerfolg haben wir in Dübendorf folgende Sprachgruppen eruiert und werden uns daher speziell an die Familien aus diesen Sprachgruppen wenden:

Tamil
Portugiesisch (Portugal)
Albanisch
Südslawisch
Italienisch
Spanisch

# 4. Das Kernstück – Deutschunterricht (DaZ) mit Eltern

Für alle Kurse vor dem Kindergarten muss sehr viel Zeit investiert werden, um an die Kursteilnehmerinnen zu gelangen, man erreicht lange nicht alle Eltern, vor allem nicht diejenigen, die am dringendsten Unterstützung bräuchten. Im Kindergarten haben wir die Eltern bereits vor Ort und können als Schule eine gewisse Verbindlichkeit herstellen. Es macht daher Sinn, wenn wir als Schule unsere Ressourcen dort einsetzen, wo wir unsere Kompetenzen und Möglichkeiten haben. Wir werden uns in unserem Projekt deshalb in erster Linie auf die zweijährige Kindergartenzeit konzentrieren und für Angebote im Vorschulbereich lediglich eine koordinierende Funktion übernehmen.

Als «Kernstück» und wichtigste Massnahme möchten wir die Eltern fremdsprachiger Kindergartenkinder während zwei Stunden pro Woche in den Deutschunterricht ihrer Kinder mit einbeziehen.

## Setting

In zwei oder drei nahe beieinander liegenden Kindergärten werden je zwei DaZ-Lektionen auf einen Nachmittag (in der Regel Montag) gelegt. An diesem Montagnachmittag unterrichten zwei Lehrpersonen, davon mindestens eine DaZ-Lehrperson, gemeinsam die fremdsprachigen Kindergartenkinder, ihre Eltern und deren weitere Kinder im Vorschulalter. Die übrigen Lektionen DaZ finden regulär, ohne Eltern und unabhängig voneinander in den einzelnen Kindergärten statt.

**Beispiel:**

**Kindergarten 1**

| | Mo | Di | Mi | Do | Fr |
|---|---|---|---|---|---|
| Morgen | | DaZ | | DaZ | |
| | | | | | |
| Nachmittag | DaZ mit Eltern | | | | |

Die DaZ-Lehrperson aus Kindergarten 1 und DaZ-Lehrperson aus Kindergarten 2 unterrichten gemeinsam am Montagnachmittag die fremdsprachigen Kinder und Eltern beider Kindergärten.

**Kindergarten 2**

| | Mo | Di | Mi | Do | Fr |
|---|---|---|---|---|---|
| Morgen | | DaZ | | DaZ | |
| | | | | | |
| Nachmittag | DaZ mit Eltern | | | | |

## Unterrichtsinhalt

Da wir als Problem sowohl die Sprache wie auch das Fehlen grundlegender Kompetenzen erkannt haben, baut der Unterricht auf Inhalten auf, die beides fördern. An diesem Montagnachmittag sollen die Kinder gemeinsam mit ihren Müttern Deutsch lernen und die Mütter sollen auch lernen, wie unsere Schule funktioniert und wie sie ihre Kinder zu Hause fördern können.

## Lehrplan und Lehrmittel

Die Gestaltung des Unterrichts richtet sich nach den von der Projektgruppe vorgegebenen Unterrichtszielen.

## Lektionenzahl DaZ

Um genügend Deutschlektionen zur Verfügung zu haben, richtet sich die Anzahl der DaZ-Lektionen für die beteiligten Kindergärten nach der in der sonderpädagogischen Verordnung in §14 vorgeschriebenen Maximalhöhe. Dies sind 0.75 Wochenlektionen DaZ pro fremdsprachiges Kind.

## Unterrichtsform

Die Eltern werden teilweise gemeinsam mit den Kindern unterrichtet, wenn es um Integrationsfragen geht, werden Eltern und Kinder zeitweise getrennt betreut.

## Dauer

2 Lektionen pro Woche während des ersten Kindergartenjahres, total rund 70 Lektionen.

## Gruppengrösse

Je nach Zusammensetzung 8-15 Erwachsene mit ebenso vielen Kindern. Neben den Kindergartenkindern und ihren Eltern kommen auch jüngere Geschwister mit.

## Verpflichtung

Für die Kinder können wir den Unterricht obligatorisch erklären, für die Eltern müssen wir auf Motivation und den Gruppendruck setzen. Wir werden das Projekt daher mit einem gut vorbereiteten Elternabend und zahlreichen Bezugspersonen aus der jeweiligen Sprachgruppe vorbereiten und begleiten.

Es ist uns bewusst, dass das Projekt direkt davon abhängt, ob es uns gelingt, die Eltern für die Beteiligung zu gewinnen. Die am Projekt beteiligten zwei Schulpflegerinnen werden daher den grössten Teil ihrer für das Projekt vorgesehenen 400 Arbeitsstunden für die Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit den Elternräten einsetzen.

## 2. Kindergartenjahr

Ob im 2. Kindergartenjahr als Anschluss weitere Aktivitäten im Rahmen des DaZ mit Eltern stattfinden sollen, entscheidet die Projektgruppe je nach Verlauf des Projektes und einer ersten Auswertung.

## Profil Lehrpersonen DaZ mit Eltern

Die unterrichtenden Lehrpersonen verfügen über die entsprechenden gesetzlichen Anforderungen für DaZ-Unterricht im Kindergarten. Nur so kann DaZ mit Eltern über das DaZ-Kontingent finanziert werden.

Wünschbar wären zudem die folgenden Voraussetzungen:

- Erfahrung in der Erwachsenenbildung
- Erfahrung im Umgang mit anderen Kulturen
- Flexibilität und Freude an der Projektarbeit
- Bereitschaft zur Arbeit im Teamteaching

# 5. Begleitende Massnahmen

Folgende begleitenden Massnahmen während der Kindergartenzeit und davor (-> siehe Grafik Seite 10) sehen wir als unterstützende Möglichkeiten, um unsere Ziele zu erreichen. Wir werden nicht alle diese Massnahmen umsetzen können, versuchen jedoch so viele wie möglich im Laufe unseres Projektes anzugehen und deren Wirksamkeit und Umsetzbarkeit zu prüfen.

## Mütterberatung für fremdsprachige Mütter

Diese Mütterberatung wird bereits angeboten, die Mütterberaterinnen machen sogar einzelne Hausbesuche. Ein erster Kontakt mit fremdsprachigen Müttern findet da statt. Eine Zusammenarbeit/ Koordination mit der Schule ist jedoch eher noch nicht notwendig zu diesem Zeitpunkt.

## Kinderärzte

Sie sehen alle Eltern im Babyalter anlässlich der Impftermine und geben ihnen Informationen zu Spielgruppe, Freizeitbereich, Bibliothek und Ludothek. Im Alter von vier Jahren ist der nächste Impftermin, diesen nehmen jedoch nur noch ein Teil der Eltern wahr, am wenigsten unsere Zielgruppe. Probleme werden so oft erst im Kinder-garten erkannt. Zu überlegen sind hier die Vorverlegung der Reihenun-tersuchung vom 2. auf das 1.Kindergartenjahr oder Möglichkeiten, Eltern auf die Notwendigkeit eines Checks beim Kinderarzt hinzuweisen.

## Krippe und Tagesbetreuung

Mit dem regelmässigen «Sprachbad» in der Krippe oder bei der Tagesmutter ist schon viel für die Integration getan. Eventuell abklären, ob eine gezielte Weiterbildung von Tagesmüttern und Betreuungspersonen der Krippe im Umgang mit anderen Kulturen hilfreich wäre.

## Spielgruppe oder Spielgruppe+

Möglichkeit prüfen, dass Spielgruppenleiterinnen sich in der Förderung fremdsprachiger Kinder weiterbilden. Das Modell Spielgruppe+ wurde für Dübendorf beantragt. Bei diesem Modell wird eine Gruppe von nur fremdsprachigen Kindern zwischen 3 und 5 Jahren von speziell dafür ausgebildeten Spielgruppenleiterinnen gezielt in der deutschen Sprache unter-richtet. Dies während 2x2 Stunden pro Woche .

## «Fäschtli»

Spezielle Anlässe binden immer sehr viele Ressourcen. Das Kindergartenjahr ist zudem bereits mit sehr vielen speziellen Terminen befrachtet. Wir möchten in unserem Projekt auf solche Anlässe verzichten oder sie allenfalls den beteiligten Eltern überlassen und unsere Energie für die tägliche Arbeit mit Eltern und Kindern einsetzen.

## Infoabend vor dem Kindergarteneintritt

Bereits im März vor dem Kindergarteneintritt der Kinder möchten wir für fremdsprachige Eltern einen Infoabend organisieren und sie an diesem Anlass über unser Vorhaben informieren. Der Infoabend muss mit Kennern der verschiedenen Kulturen vorbereitet werden, damit wir die Eltern gut abholen und für unser Vorhaben begeistern können. Ebenfalls möchten wir an diesem Abend auf den Deutschkurs im Familienzentrum und die Kurse «Schulstart+» von Caritas aufmerksam machen und den Eltern empfehlen, diese als Vorbereitung auf die Schule zu besuchen.

## Weitere Elternabende

Im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes und der sonderpädagogischen Verordnung steht uns die Möglichkeit offen, halbjährlich einen Elternabend obligatorisch zu erklären für Eltern, deren Kinder den DaZ-Unterricht besuchen (an Stelle eines halbjährlichen Standortgesprächs). Zusammen mit dem Montagnachmittag wäre dies jedoch zu viel und wir verzichten daher vorerst darauf. Wir werden jedoch auf die Möglichkeit obligatorischer Elternabende zurückgreifen, falls sich am DaZ-Unterricht mit Eltern zu wenig Eltern beteiligen.

## Deutschkurse Acroteach

Die im Familienzentrum angebotenen Deutschkurse sind sehr niederschwellig, bauen auf der Alltagssprache auf und eigenen sich auch für Analphabeten. Wir machen die Eltern im Rahmen unserer Möglichkeiten auf diese Kurse aufmerksam und prüfen, ob die Kurse zwischen Infoabend und Kindergartenstart stattfinden können.

## Kurse Schulstart+

Diese von der Caritas organisierten Kurse finden in der Muttersprache einer Sprachgrzuppe statt. An 8 Nachmittagen wird den Eltern das Wichtigste vermittelt, was sie über die Schule wissen müssen und wie sie ihr Kind fördern können. Während des Kurses werden der Kindergarten, die Spielgruppe und die Ludothek gemeinsam besucht. Den Eltern wird ein sehr guter Überblick über die Möglichkeiten gegeben, die es für Familien in Dübendorf gibt.

Die Weiterführung der Kurse muss abgeklärt werden.

## Kulturmittler

Personen aus den verschiedenen Sprachgruppen, welche eine spezielle Ausbildung absolviert haben, um zwischen Kulturen zu vermitteln. Wir möchten Kulturmittler für die Vorbereitung des Eltern-Infoabends im März und für die Übersetzung am Abend beiziehen, um sicherzustellen, dass unser Anliegen richtig verstanden wird.

## Elternrat und fremsprachige Eltern von älteren Schülern

Fremdsprachige Eltern, die bereits gut integriert sind, sind unsere Schlüsselpersonen. Sie können uns helfen, den Draht zu neuen fremdsprachigen Eltern zu finden, sie können diese motivieren und ihnen als Ansprechperson bei Fragen zur Verfügung stehen oder sie sogar mit einem Besuch zu Hause einführen in alles, was die Schule betrifft. Hier möchten wir ein Denken etablieren, dass diese Eltern sich bewusst sind, dass die Schule für ihre Kinder mit unterstützenden Massnahmen und Deutschunterricht sehr viel investiert hat und sie nun mit ihrer Unterstützung der neuen fremdsprachigen Eltern einen kleinen Beitrag für andere leisten können im Gegenzug. Wir werden dafür lange nicht alle Eltern gewinnen können, sind jedoch überzeugt, dass wir genug finden, um für jede Sprachgruppe Ansprechpersonen zur Verfügung stellen zu können.

## Weitere Vertreter verschiedener Sprachgruppen

Zur Motivation und Unterstützung der fremdsprachigen Eltern möchten wir bei speziellen Anlässen wie dem ersten Infoabend Personen aus der entsprechenden Sprachgruppe beiziehen, die bei den Eltern ein gutes Ansehen geniessen, beispielsweise Vertreter von Botschaften und Ausländervereinigungen, HSK-Lehrkräfte oder andere bekannte Persönlichkeiten (Sport, etc.) aus derselben Sprachgruppe.

## Vereine

Vereine besitzen grosse Integrationskraft und verhelfen zu einer eigenen Identität im fremden Land. Wir möchten auf Vereine und Aktivitäten aufmerksam machen, die bereits für Kindergartenkinder offen sind und im Rahmen des Unterrichts am Montagnachmittag eventuell auch einmal einen Verein besuchen.

## Bibliothek

Bücher sind für Kinder wichtig, zum Anschauen und später zum Lesen. Wir möchten die Eltern mit der Bibliothek – städtisch oder/und im Schulhaus - bekannt machen, indem wir ebenfalls im Rahmen des DaZ-Unterrichts mit Eltern die Bibliothek besuchen. Ebenfalls möchten wir die Möglichkeiten für die Anschaffung fremdsprachige Bücher klären.

## Ludothek

Auch hier müssen die Eltern mit dem Angebot vertraut gemacht werden und Möglichkeiten geklärt werden, Spielanleitungen in anderen Sprachen zur Verfügung zu stellen. Möglichkeit von Spielnachmittagen prüfen, in denen Spiele gezeigt und ausprobiert werden können.

## Fremdsprachige Kinder der 5. Und 6. Klasse

Kinder der Mittelstufe, vor allem Mädchen, kümmern sich sehr gerne um jüngere Kinder. Sie können die Kindergartenkinder einmal in die grosse Pause mitnehmen und ihnen ein Spiel zeigen, sie zum Mittagessen einladen oder in einer freien Stunde im Kindergarten etwas mit Ihnen unternehmen. Wie wir «Peacemaker» an der Schule ausbilden, können wir vielleicht auch Kulturmittlerinnen und Kulturmittler ausbilden, eventuell mit Unterstützung der Schulsozialarbeit.

## Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse)

In diesen Kursen, die durch Botschaften und Ausländervereinigungen organisiert und bezahlt werden, lernen die Kinder ihre eigene Kultur und Sprache kennen. Die Kenntnis der eigenen Kultur ist wichtig für eine erfolgreiche Integration in eine fremde Kultur. Die Kurse werden ab der zweiten Klasse angeboten, es besteht jedoch die Absicht, sie in Zukunft auch früher anzubieten. Wir möchten Möglichkeiten prüfen, ob der eine oder andere Kurs bereits im 2. Kindergarten und da eventuell auch zusammen mit den Eltern, angeboten werden kann. Dies hat für uns jedoch im Moment zweite Priorität.

## Freizeitkurse der Schule

Bei den Freizeitkursen gibt es vor allem Angebote für Mädchen wie Origami oder Osterbasteln. Wir möchten uns ein oder zwei Kursmöglichkeiten für Knaben im Kindergartenalter überlegen.

## Kantonale Integrationsbeauftragte

Kantonale Integrationsbeauftragte: Mit ihr bleiben wir in Kontakt, um die Entwicklungen in Bezug auf das geplante Integrationsgesetz zu verfolgen und dort Massnahmen verbindlich zu erklären, wo dies möglich ist. Ein Treffen mit rund 20 Fachpersonen Anfang März hat uns gezeigt, dass es als unumgänglich angesehen wird, dass einzelne Integrationsangebote obligatorisch erklärt werden können.

## Vormundschaftsbehörde

Die Vormundschaftsbehörde kann verbindliche Massnahmen anordnen, wo die familiären Verhältnisse so schwierig sind, dass das Wohl des Kindes gefährdet ist. In gravierenden Fällen ist eine Zusammenarbeit mit der Vormundschaftsbehörde angezeigt.

## Geburt

**Mütterberatung**
für fremdsprachige Mütter

**Krippe/Tagesbetreuung**
Weiterbildung Betreuungspersonen
in Bezug auf Sprachförderung?

**Kinderärzte**
Wachstum und Entwicklung
-> Frühere Massnahmen
Besser abklären

Reihenuntersuchung früher?

## Vorschulalter

**Spielgruppe+**
oder Weiterbildung Spielgruppenleiterinnen im
Umgang mit Fremdsprachigen

**Infoabend vor KIGA-Eintritt (März)**
- Info Projekt
- Info Deutschkurs
Info Schulstart +

**Kurs Schulstart+ (Caritas)**
Elterninfos in Fremdsprache

**Deutschkurse (Acroteach)**
Familienzentrum

## 1. Kindergarten

**DaZ-Unterricht mit Eltern**

**Vereine**
- Möglichkeiten für Kindergartenkinder
zusammenstellen
ev. Besuch eines Sportvereins

**Kulturmittler**
- Infoabend für Eltern
- Elterngespräche bei Bedarf
→ Vertrauensperson

**Bibliothek**
Besuch mit Eltern und Kindern
im KIGA

**Ludothek**
-gegenseitiger Besuch
- übersetzte Spielanleitungen
- ev. erster Jahrespass günstiger
- Spielnachmittag

**Elternrat**
fremdsprachige Eltern
2.KIGA oder Primarschule
als Bezugspersonen, für
Besuche zu Hause, Fragen

Motivation für
die Eltern

## 2. Kindergarten

**Fremdsprachige Kinder 5./6. Klasse**
- Kinderhüten während Eltern-DaZ
- «Kulturvermittlerinnen» für KIGA-Kinder
(ev. in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit)
- den Kleinen Geschichten in Muttersprachevorlesen

Motivation für
die Kinder

**Vertreter Sprachgruppen**
Botschaften, Ausländervereine, etc.

**Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur**
Vorverlegung von 2. Kl. Auf 2. KIGA prüfen,
eventuell ebenfalls mit Eltern?

**Kantonale Integrationsbeauftragte**
Möglichkeiten klären, Teilbereiche für die
Eltern verbindlich zu erklären

**Freizeitkurse der Schule**
«Buben»-Angebote für
Knaben im KIGA

**Vormundschaftsbehörde**
Zusammenarbeit bei schwierigen Fällen

# 6. Finanzbedarf

| Kosten jährlich wiederkehrend | |
|---|---|
| Lohnkosten<br>Finanzierung durch das DaZ-Kontingent | keine |
| Standard-Material<br>Bezug über Materialliste | keine |
| Fachliteratur, Unterrichstmaterial, spezielles Material, Unvorhergesehenes | 500.- |
| Wertschätzung für engagierte Unterstützungspersonen (z.B. Essen Jahresende) | 1000.- |
| Beizug Kulturmittler (Erhöhung bestehendes Konto) | 1500.- |
| Unterstützung und Umsetzung begleitende Massnahmen -> wird im Rahmen der Schulpflegeentschädigung geleistet | keine |
| **Total jährlich 2008-2012** | **3'000.-** |

| Kosten zusätzlich 2008 | |
|---|---|
| Lohnkosten Aufstockung DaZ-Unterricht um 22 Stunden Aug-Dez. 2008 | 37'470.- |
| Vier Halbtage Weiterbildung | 2000.- |
| Coaching/Weiterbildung: Kurse und/oder Beizug Fachpersonen im Notfall oder bei besonderen Fragestellungen, Telefonsupport | 2000.- |
| Evaluationsmaterial | 300.- |
| **Total** | **41'770** |

| Kosten zusätzlich 2009 | |
|---|---|
| Lohkosten Aufstockung DaZ-Unterricht um 22 Stunden Jan-Juli 2009 | 52'460.- |
| Coaching/Weiterbildung: Kurse und/oder Beizug Fachpersonen im Notfall oder bei besonderen Fragestellungen, Telefonsupport | 2000.- |
| **Total** | **54'460** |

## Erläuterung zu den eingesetzten DaZ-Lektionen

Ab nächstem Schuljahr müssen mit der Einführung der sonderpädagogischen Verordnung die Deutschstunden für fremdsprachige Kinder im Kindergarten deutlich erhöht werden. Für Kindergärten mit einem sehr hohen Fremdsprachigenanteil werden daher gemäss unseren Berechnungen ab Schuljahr 2009/10 rund 5-6 DaZ-Lektionen pro Woche zur Verfügung stehen. Zwei dieser Lektionen sollen für das DaZ mit Eltern eingesetzt werden.

Gleichzeitig mit der Erhöhung der DaZ-Lektionen müssen die Förderstunden an der Primarschule stark reduziert werden, um rund 4 ½ Stellen in ganz Dübendorf. Dies wird ebenfalls von der Verordnung obligatorisch so vorgeschrieben. Betroffen davon sind vor allem fremdsprachige Kinder, da wie bereits erwähnt, 70% der Förderstunden von fremdsprachigen Kindern in Anspruch genommen werden. Es ist daher aus unserer Sicht sinnvoll, bereits im folgenden Schuljahr die DaZ-Lektionen zu erhöhen und mit dem Projekt zu starten, um vorbeugend die ab nächstem Schuljahr fehlenden Förderstunden möglichst etwas aufzufangen.

Die Projektgruppe beantragt daher, die DaZ-Lektionen für den ersten Projektkindergarten und die Kontrollgruppe (siehe Kapitel Evaluation) bereits in diesem Jahr auf Gemeindekosten auf den Stand zu erhöhen, welcher durch die Verordnung ab Schuljahr 2009/10 obligatorisch sein wird. Wir haben nun für das Schuljahr 2008/09 mit 5 ½ Stunden DaZ pro Kindergarten gerechnet. Das ergibt für 4 Kindergärten 22 Stunden DaZ-Unterricht.

## Weiterbildung

Enthalten sind zwei Halbtage zur Evaluation des zu verwendenden Lehrmittels und Vermittlung von Praxiswissen bezüglich der Arbeit mit Eltern und Kindern gemeinsam. Diese beiden Halbtage werden durch «MachBar» durchgeführt. Dazu kommt ein Tag Weiterbildung zum verwendeten Lehrmittel des DaZ für Erwachsene.

# 7. Evaluation

Eine gute und möglichst objektive Evaluation des Projektes ist uns wichtig, um folgende Fragen möglichst präzise beantworten zu können:

- Welcher Unterschied in sprachlichen und grundlegenden Kompetenzen kann festgestellt werden zwischen Kindern, die im Kindergarten normalen DaZ-Unterricht erhalten und Kindern, bei welchen zwei DaZ-Stunden mit den Eltern stattfinden?
- Welcher Aufwand ist für den erfolgreichen Einbezug der Eltern in den DaZ-Unterricht notwendig?
- Kann mit dem erhöhten DaZ-Angebot, dem Einbezug der Eltern und den erwähnten begleitenden Massnahmen der durch PISA festgestellte «Leistungsknick» von Schulen mit hohem Fremdsprachigenanteil messbar gemildert werden?
- Lohnt sich der Aufwand im Verhältnis zum Ergebis?

## Kontrollgruppe

Um den Unterschied «Kindergarten mit Eltern-DaZ» und «Kindergarten ohne Eltern-DaZ» feststellen zu können, wird ein dritter Doppelkindergarten als Kontrollgruppe in das Projekt mit einbezogen. Dieser Doppelkindergarten weist einen ähnlichen Frenmdsprachigenanteil auf wie die Projektkindergärten und erhält gleich viele DaZ-Stunden im Verhältnis zu den fremdsprachigen Kindern. Es findet in dieser Kontrollgruppe jedoch lediglich normaler DaZ-Unterricht ohne Eltern statt.

## Indikatoren

Die folgenden Indikatoren werden während der Projektphase in den Projektkindergärten sowie in der Kontrollgruppe erfasst und schriftlich festgehalten. Die Verant-wortung dafür liegt bei der zuständigen DaZ-Lehrperson:

Beginn erstes Kindergartenjahr:

- Standardmässige Erhebung des Sprachstandes.

Beginn (November), Ende erstes Kindergartenjahr und vor dem Schuleintritt:

- Durchführung Test « wortgewandt & zahlenstark» des Instituts für Bildungsevaluation, Uni Zürich.

Jährlich im Februar/März:

- Beobachtungen, teilw. Abklärungen, der Logopädinnen

Ende 1. Klasse:

- Leistungen der fremdsprachigen Kinder aus den Projektkindergärten
- Leistungen der deutschsprachigen Kinder aus den Projektkindergärten
- Beobachtungspunkte der Lehrpersonen für Kinder und Eltern.

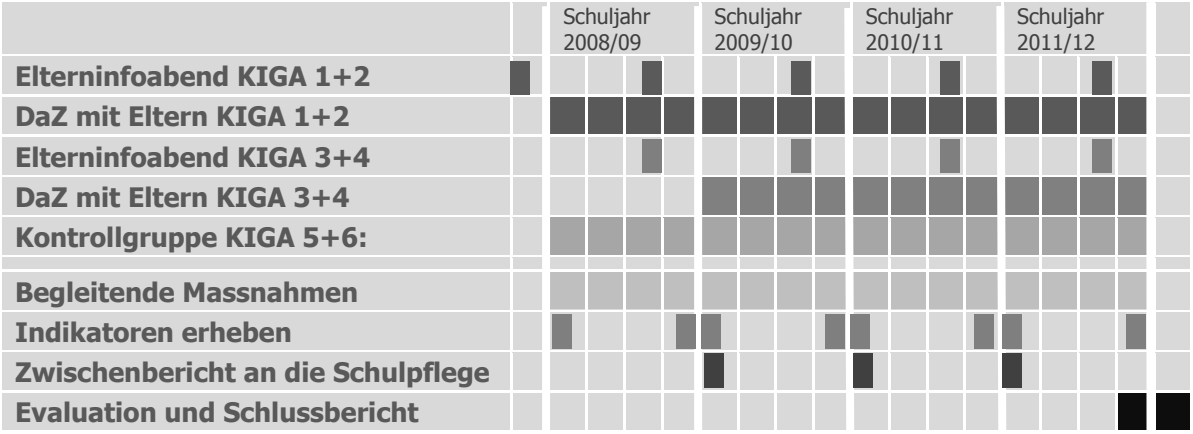
Beim Sammeln der Daten wird auf die Trennung der Daten von Mädchen und Knaben geachtet.

## Weitere Indikatoren zu den begleitenden Massnahmen

In Bezug auf die in Punkt 2 definierten Ziele, werden jährlich Ende des Schuljahres folgende Daten erhoben. Die Verantwortung für die Erhebung dieser Daten liegt bei der Leiterin der Projektgruppe:

- Zahl der fremdsprachigen Eltern, die am DaZ- Unterricht teilnehmen
- Feedback der teilnehmenden Eltern am Ende des ersten Kindergartenjahres
- Stand der Eltern von Fremdsprachigen Kindern vor dem Schuleintritt ihrer Kinder in Bezug auf Sprachkenntnisse, Integration und unterstützung ihrer Kinder
- Zahl und Engagement von bereits besser integrierten fremdsprachigen Eltern zur Unterstützung der neuen Eltern
- Kompetenz der am Projekt beteiligten Lehrpersonen im Umgang mit fremdsprachigen Eltern und allgemein
- Welche begleitenden Massnahmen wurden eingeführt und wie haben sich diese bewährt?
- Wie wirken sich die Massnahmen auf die am Eltern-DaZ teilneh-menden jüngeren Geschwister der Kindergartenkinder aus?

# 8. Zeitplan




## Projektstart

In diesem Sommer möchten wir mit Eltern-Daz in einem Doppelkindergarten starten (KIGA 1+2). So bleibt genug Zeit für alle Beteiligten, sich einzuarbeiten, Erfahrungen zu sammeln und notwendige Korrekturen vorzunehmen. Die unterstützenden und begleitenden Aktionen können wir ebenfalls für den Start auf einen Doppelkindergarten konzentrieren.

## Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe (KIGA 5+6) mit gleich vielen DaZ-Lektionen möchten wir ebenfalls ab diesem Sommer laufen lassen, um die notwendigen Vergleichsdaten zu haben.

## Zweiter Doppelkindergarten

Im kommenden Sommer kommt dann ein zweiter Doppelkindergarten (KIGA 3+4) dazu.

## Dauer des Projektes

Das Projekt erstreckt sich über vier Jahre, bis also zwei Jahrgänge mit Eltern-DaZ die erste Klasse abgeschlossen haben.

## Richtlinien für die Sonderpädagogische Förderung der Primarschule Dübendorf

Primarschule Dübendorf

# Richtlinien für die Sonderpädagogische Förderung der Primarschule Dübendorf

24. März 2009

1. Revision: 13. Juli 2010
2. Revision: 13. Dezember 2011

## 1. Ausgangslage

Die Primarschule Dübendorf setzt ab Schuljahr 2009/10 die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen vom 11. Juli 2007 um. Mit der Neuorganisation des sonderpädagogischen Angebots werden mit der Fokussierung auf die Kinder mit besonderen Bedürfnissen die Grundhaltung, die pädagogische Ausrichtung, die Zusammenarbeit, die Kompetenzen und Verantwortlichkeit, die Ressourcen, die Strukturen und die administrativen Abläufe geregelt.
Die Primarschule Dübendorf hat 2005 mit den ersten integrativen Schritten im sonderpädagogischen Bereich begonnen. Das von der Primarschulpflege im Mai 2005 genehmigte Konzept „Konzept Sonderpädagogisches Förderzentrum ISF*plus*" wird seit August 2005 erfolgreich umgesetzt.
Im Februar 2008 wurde eine breit angelegte Evaluation dieses Konzepts durchgeführt.

## 2. Rahmenbezug

Das Konzept basiert auf

dem Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005
dem Lehrpersonalgesetz vom 10. Mai 1999
der Lehrerpersonalverordnung vom 19. Juli 2000
der Verordnung über die Sonderpädagogischen Massnahmen vom 11. Juli 2007
der Finanzverordnung zum Volksschulgesetz vom 11. Juli 2007
den Inhalten der Umsetzungsvorgaben des Kantons (Handreichungen, Merkblätter, Broschüren) „Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen"
der Geschäftsordnung der Primarschule Dübendorf vom 20. Juni 2006

## 3. Zielsetzungen

Alle Kinder der Primarschule Dübendorf erhalten die Chance ihre Fähigkeiten zu entwickeln und sich Kenntnisse anzueignen, die sie befähigen, sich in die Gesellschaft zu integrieren und an ihr teilzuhaben, ihren Alltag zu bewältigen und Zufriedenheit zu erlangen.
Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden an der Primarschule Dübendorf möglichst innerhalb der Regelklasse gefördert, indem einerseits integrative und individualisierende Unterrichtsformen eingesetzt werden und andererseits Fachpersonen die Klassenlehrperson unterstützen und beraten.
Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, deren schulische Förderung nicht allein in der Regelklasse erbracht werden kann, steht ein Förderangebot zur Verfügung. Das vorliegende Konzept definiert die Angebote und die damit verbundenen Abläufe, Verfahren und Kompetenzen.

## 4. Grundsätze

Aus dem Rahmenbezug (siehe Pkt. 2) ergeben sich folgende Grundsätze:

- Die Primarschule Dübendorf versteht sich als Lebens- und Lerngemeinschaft für alle und lebt eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Akzeptanz der Vielfalt.

- Die Primarschule Dübendorf orientiert sich am Recht auf Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihrer körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung und unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrem religiösen Hintergrund oder ihrer familiären Situation.

- Die Primarschule Dübendorf nimmt die Bildungsbedürfnisse aller Lernenden ernst und begleitet ihre Entwicklung individuell und differenziert.

- An der Primarschule Dübendorf begegnen Lehr- und Fachpersonen allen Schülerinnen und Schülern mit einer positiven, wohlwollenden Haltung und unterstützen diese in ihren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten.

- Die Primarschule Dübendorf setzt sich für optimale Rahmenbedingungen ein. Sie stellt gemäss den gesetzlichen Möglichkeiten die nötigen personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung, um Lernen und Integration optimal zu unterstützen.

- Die Primarschule Dübendorf legt Wert auf eine gemeinsame, positive Grundhaltung zur Integration. Um dieses Ziel zu erreichen, erwartet sie die Bereitschaft sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Sie stellt dafür Zeit und auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung.
- Die Primarschule Dübendorf orientiert sich an folgenden Leitsätzen für die Integration:

    - Jedes Kind wird in seiner Einmaligkeit in der Gemeinschaft akzeptiert und respektiert.
    - Wir nutzen die Heterogenität unserer Klassen und die Vielfalt unserer Schülerinnen und Schüler zur Stärkung der Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Sozialkompetenz.
    - Im Unterricht werden Voraussetzungen geschaffen, damit jedes Kind seine Fähigkeiten einbringen und sich seinen Möglichkeiten und seinem Lerntempo entsprechend entwickeln kann.
    - Die erfolgreiche Integration an der Schule Dübendorf basiert auf einer intensiven Zusammenarbeit aller Beteiligten.
    - Wir nutzen das spezifische Wissen von Fachlehrpersonen, Lehrpersonen, Therapeuten, Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern und betrachten die Team-Arbeit als zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Integration.
    - Die Primarschule Dübendorf anerkennt, dass es Kinder gibt, deren Integration nicht erfolgreich gelingt. Diese Kinder werden in bedürfnisgerechten kommunalen oder externen sonderpädagogischen Einrichtungen unterrichtet (Legislaturziele 2010 vom 16.6.2007).

## 5. Organisation

### 5.1 Dienstleitung Unterstützende Dienste

Die Dienstleitung Unterstützende Dienste übt eine wichtige Drehscheiben- und Koordinationsfunktion aus. Sie bietet Unterstützung und Beratung bei sonderpädagogischen Fragestellungen an und ist die erste Anlaufstelle bei Fragen rund um die Sonderschulung und bei Unklarheiten in Verfahren und Abläufen. Sie gewährleistet durch eine optimale Vernetzung die Basis für eine konstruktive Zusammenarbeit. Ihr obliegen im Rahmen der kantonalen Vorgaben die Verantwortlichkeiten für die systematische Aufnahme, Weiterentwicklung und die Koordination der bestehenden sonderpädagogischen Angebote. Sie passt die Angebote den gesellschaftlichen, fachlichen und finanziellen Entwicklungen an. Dabei werden übergeordnete Ziele und die Rückmeldungen der Schulleitungen und der Fachgruppen berücksichtigt.

Die Dienstleitung Unterstützende Dienste verfügt über die folgenden Kompetenzen:

- bewilligt die Abklärung im Zusammenhang mit einer möglichen Sonderschulung
- berechnet die VZE für die sonderpädagogischen Massnahmen und teilt diese in Zusammenarbeit mit der Koordinationskonferenz Schule den Schuleinheiten zu
- bewilligt Psychotherapien und audiopädagogische Angebote
- teilt in Zusammenarbeit mit den Therapeuten die Vorschulischen Therapien zu
- ist verantwortlich für die Budgetplanung im sonderpädagogischen Bereich
- überprüft und überwacht die sonderpädagogischen Massnahmen übergeordnet auf Gemeindeebene und die Sonderschulungen (einschliesslich der Verantwortung für die Fachaufsicht für die Integrierten Sonderschulungen, die allenfalls an externe Fachstellen delegiert wird)
- behandelt Anträge und Einsprachen
- leitet die Fachgruppen
- fachliche Weisungsbefugnis im ganzen sonderpädagogischen Bereich
- personell und fachlich sind der Dienstleitung SSA, SPBD und Psychotherapeuten (gemeindeeigene) unterstellt.

### 5.2 Schulen

Gemäss Geschäftsordnung überprüft und überwacht die Dienstleitung Unterstützende Dienste die sonderpädagogischen Massnahmen und Sonderschulungen.
Die Schulverwaltung erstellt die Schülerstatistik und stellt den Schulen die administrativen Unterlagen zur Verfügung.
Die Schulleitungen setzen die strategischen Vorgaben der Schulpflege im Alltag um. Anliegen aus dem sonderpädagogischen Bereich werden mit der Dienstleitung Unterstützende Dienste besprochen. Die Schulleitungen verfügen bei den Sonderpädagogischen Massnahmen über folgende Kompetenzen:

- Erst mit der Zustimmung der Schulleitung werden die von den Lehrpersonen und Eltern vorgeschlagenen Massnahmen verbindlich (VSM §26)
- Die Schulleitung entscheidet über den Einsatz der ihrer Schuleinheit zugeteilten Ressourcen.

### 5.3 Fachgremien

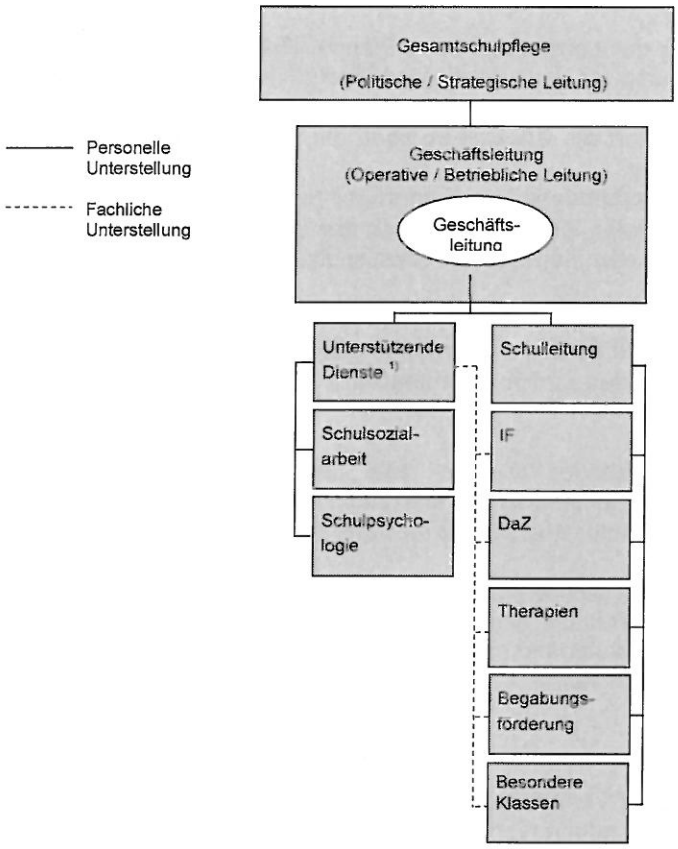
Fachgruppen: Die Fachpersonen Sonderpädagogik arbeiten in den folgenden Fachgruppen (FG).

- „Deutsch als Zweitsprache"
- „Schulische Heilpädagoik" (Integrative Förderung, Integrierte Sonderschulung und Fachlehrperson für Coaching und Mentoring; inkl. Kindergarten
- Therapeutinnen und Therapeuten (Logopädie, Psychomotorik)

Diese Fachlehrpersonen sind den Schulleitungen der entsprechenden Schuleinheiten personell unterstellt. Die Dienstleitung Unterstützende Dienste verfügt über fachliche Weisungsbefugnisse.

Die FG treffen sich mindestens vier Mal pro Jahr. Die FG besprechen selbst gewählte Themenschwerpunkte, aktuelle Fragen oder von der Dienstleitung Unterstützende Dienste eingegebene Themen.

Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, gemeindeeigene Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sind der Dienstleitung Unterstützende Dienste personell und fachlich unterstellt.




[1] **Fachliche und personelle Unterstellung:**

Schulpsychologischer Beratungsdienst, Schulsozialarbeit

**Koordination, Steuerung der Ressourcen, fachliche Unterstellung:**

Integrative Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Therapien, besondere Klassen, Begabtenförderung.

## 6. Angebote

### 6.1 Integrative Förderung (inklusive Begabungsförderung)

Ausgangslage

- Die Integrative Förderung ist ein sonderpädagogisches Angebot, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss.

Ziele

- Die Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen soll möglichst in den Regelklassen stattfinden.
- Unterstützung von Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität
- Prävention: Besondere Bedürfnisse oder besondere Stärken werden so früh wie möglich erfasst, um eine auf das einzelne Kind abgestimmte Förderung anzustreben
- Die zugeteilten Ressourcen werden von der Schulleitung nach Bedarf eingesetzt.
- Jede Klasse hat Anrecht auf 40 Lektionen IF-Unterricht pro Jahr. Werden die Lektionen nicht benötigt, können diese in Absprache mit der Schulleitung anderen Klassen zugesprochen werden.

Formen

- Beratung und Unterstützung der Lehrperson beim Planen, Durchführen und Nachbereiten des Unterrichts in Bezug auf den Umgang mit den spezifischen Bedürfnissen einer Schülerin / eines Schülers, einer Schülergruppe oder der Klasse
- Die Förderlehrperson koordiniert die Zusammenarbeit mit den übrigen Beteiligten, insbesondere mit den Eltern und der Schulleitung
- Entwicklungs- und Lernstandserhebungen bei Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen (Diagnostik)
- Setzen von Lern- und Förderzielen, die sich sowohl an den Lern- und Entwicklungszielen der jeweiligen Stufe und Klasse als auch an den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren
- Teamteaching zusammen mit der Lehrperson
- Förderung von Schülerinnen und Schülern in Gruppen oder einzeln
- Mindestens 1/3 des IF-Unterrichtes wird im Teamteaching erteilt.

Umfang

- Die Dienstleitung Unterstützende Dienste teilt die VZE in Zusammenarbeit mit der Koordinationskonferenz Schulleitungen den Schuleinheiten zu.
- Pro 100 Schülerinnen und Schüler müssen mindestens folgende Vollzeiteinheiten eingesetzt werden (VSM §8):
    - 0.4 VZE auf der Kindergartenstufe, dies entspricht bei 400 Kindern 1.6 VZE
    - 0.43 VZE pro 100 Kinder in der Grundstufe
    - 0.5 VZE auf der Primarstufe, dies entspricht bei 1200 Kindern 6.25 VZE
- Die Schulpflege stellt der Bildungsdirektion den Antrag, nicht beanspruchte VZE der Therapien für IF einsetzen zu können.

Zuweisung

- Für die Zuweisung zur IF ist das Verfahren „Schulische Standortgespräche" massgebend.
- Sind sich alle Beteiligten im Standortgespräch einig, dass eine Schülerin oder ein Schüler durch integrative Förderung unterstützt werden soll, stellt die Klassenlehrperson einen Antrag an die Schulleitung (Anhang 3).
- Im Antrag müssen die Situation des Kindes, die Begründung für die sonderpädagogische Massnahme, deren Form, Umfang und voraussichtliche Dauer sowie die geplanten Förderziele, welche im Standortgespräch formuliert und im Protokoll festgehalten worden sind, beschrieben sein.
- Die Schulleitung beurteilt den Antrag und entscheidet (Formular B).
- Am darauf folgenden Schulischen Standortgespräch findet die Überprüfung der Ziele statt. Es wird gemeinsam entschieden. Wird die Förderung weitergeführt, werden neue Ziele formuliert.

### 6.2 Begabtenförderung

Für das Coaching und das Mentoring ist idealerweise dieselbe Fachperson zuständig, diese muss über eine Zusatzqualifikation in Begabungs- und Begabtenförderung verfügen.

- Begabungsförderung erfolgt im Regelklassenunterricht und in der Integrativen Förderung.
- Begabtenförderung meint Angebote und Massnahmen für begabte Schülerinnen und Schüler, deren Förderbedarf die Möglichkeiten des Regelunterrichts und der Integrativen Förderung übersteigen.

#### 6.2.1 Coaching

Ausgangslage

- Den Lehrpersonen und Fachlehrpersonen, die Kinder mit besonderen Begabungen in der Klasse haben, steht die Unterstützung in Form von Coaching zur Verfügung. Den verschiedenen Bedürfnissen innerhalb einer Klasse gerecht zu werden, bedeutet für die Lehrpersonen eine grosse Herausforderung. Das Coachingangebot gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, sich dieser Herausforderung zu stellen, eigene Strategien zu entwickeln und zu reflektieren.
- Dieses Unterstützungsangebot beinhaltet Unterrichtslektionen, die der Coach gemeinsam mit der Lehrperson plant, durchführt und auswertet.
- Da das Coaching integrativ im und während des Unterrichts stattfindet, sind keine Transferanstrengungen mehr nötig.
- Die Kinder profitieren unmittelbar durch den gemeinsam geplanten Unterricht. Mögliche Themenfelder für das Coaching sind: Projektarbeit, offener Unterricht, Partizipation der Kinder, problemorientiertes Lernen und die Arbeit mit Portfolio. Es wird dabei von den spezifischen Bedürfnissen der Kinder ausgegangen.
- Das Coaching kann für ein bis zwei Lehrpersonen gleichzeitig angeboten werden.

Ziele

- Unterstützung der Lehrpersonen im Umgang mit begabten Kindern
- Entwickeln von Strategien im Umgang mit begabten Kindern
- Zusätzliche Zeit für Beobachtungen und Reflexion ermöglichen

Formen

- Gemeinsame Unterrichtsplanung, Auswertung und Teamteaching
- Beratung von Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
- Das Coaching kann eigenständig oder ergänzend zum Mentoring in Anspruch genommen werden.

Umfang

- Für das Coaching stehen maximal 400 Lektionen pro Jahr zur Verfügung.

Zuweisung

- Die Termine für die Planungsgespräche und die Lektionen werden unter Berücksichtigung des Stundenplanes individuell mit dem Coach vereinbart.
- Die Regelklassenlehrperson spricht sich mit der Schulleitung ab und meldet sich beim Coach
- Wird zwischen der Lehrperson und dem Coach ein Coaching vereinbart, meldet die Lehrperson dies schriftlich (Angabe der Dauer) der Schulleitung zuhanden der Dienstleitung Unterstützende Dienste.
- Der Coach führt Buch über die Lektionen und ist für die Einhaltung des Kontingentes verantwortlich.

### 6.2.2 Mentoring

Ausgangslage

- Den Kindern mit besonderen Begabungen, welche die untenstehenden Kriterien erfüllen, steht die Förderung in einer Mentoring-Gruppe zur Verfügung. Die Kinder werden an einem Vormittag pro Woche ausserhalb des Lehrplans mit anspruchsvollen intellektuellen Aufgaben konfrontiert.
- Diese Förderung richtet sich an Kinder, die aufgrund ihrer hohen Intelligenz, ihrer anderen Interessen, ihrer eigenen Art zu denken oder in der Schule unterfordert sind.
- Nicht alle angemeldeten und begabten Schülerinnen und Schüler sind auf diese spezielle Massnahme angewiesen.
- Im Rahmen der Abklärung durch den SPBD werden mögliche Massnahmen geprüft. Diese sind unter anderem: Überspringen einer Klasse, die Unterstützung der Lehrpersonen durch Coaching oder die Beratung der Eltern und Lehrpersonen durch den SPBD für eine individuelle Unterstützung des Kindes.

Ziele

- Motivation und Leistungsbereitschaft fördern
- Arbeitsstrategien bewusst machen und einüben
- Durch die Auseinandersetzung und Zusammenarbeit der Kinder innerhalb der Gruppe, soziale Kompetenzen erweitern und eigene Rolle finden
- Individuelle Ziele, spezifische Bereiche oder Inhalte fördern
- Lernen mit den persönlichen Schwierigkeiten umzugehen und dadurch eine Steigerung des Wohlbefindens ermöglichen
- Fachlehrperson ermöglicht den Transfer in die Regelklasse

Formen

- Spezifische Gruppenförderung (Pullout-Kurse)
- Anreicherung (Enrichment)
    - Themen und Fächer des Lehrplans werden breiter oder vertiefter bearbeitet, oder
    - Lerninhalte werden angeboten, welche im Lehrplan nicht enthalten sind
- Verdichtung (Compacting)
    - Der Stoff des Lehrplans wird in verdichteter Form (kürzerer Zeit) bearbeitet
- Aktiv entdeckendes Lernen und selbsttätiges Handeln durch eigenmotiviertes, eigenaktives Ausprobieren und Erfahren stehen im Zentrum

Umfang

- Die Aufnahme und der Verbleib in der Mentoring- Gruppe sind abhängig davon, ob das Kind die Chance nutzt, die Massnahme der Situation angepasst ist und Sinn macht.
- Die Gruppengrösse beträgt in der Regel max. 6 Kinder
- Der Mittelstufen- Mentoring- Gruppe stehen 8 WL an zwei Vormittagen zur Verfügung
- Der Unterstufen- Mentoring- Gruppe stehen 3 WL an einem Vormittag zur Verfügung

Zuweisung

- Für die Zuweisung zum Mentoring ist das Verfahren „Schulisches Standortgespräch" massgebend (Anhang 3).
- Der SPBD weist die Kinder nach einer Abklärung der Mentoring- Gruppe zu. Die folgenden Zuteilungskriterien sind massgebend:
  Kinder, die
    - eine besondere hohe intellektuelle Begabung aufweisen
    - aufgrund ihrer besonderen Interessen in der Klasse nicht genügend gefördert werden können
    - eine zusätzliche Herausforderung brauchen und gewillt sind, sich entsprechend einzusetzen und den entstehenden Wissensrückstand in der Regelklasse durch individuelle Mehrarbeit aufzubereiten
    - trotz der regelmässigen Absenz in der Klasse problemlos mithalten können
    - in die Mentoring- Gruppe passen
- Nach spätestens einem Jahr werden die Massnahmen in einem Schulischen Standortgespräch durch den SPBD, die Mentorin/den Mentor, die Eltern und die Regelklassenlehrperson bei einem gemeinsamen Gespräch überprüft, eine Weiterführung allenfalls beschlossen und neue Förderziele vereinbart.

### 6.3 Deutsch als Zweitsprache

Ausgangslage

- Der DaZ- Unterricht richtet sich an Kinder auf der Kindergarten- und Primarstufe.
- Der DaZ- Unterricht wird durch die Schulpflege budgetiert und finanziert. Es handelt sich um eine gesetzlich vorgeschriebene Aufgabe und damit um gebundene Ausgaben.
- Die Berechnung des Gesamtkontingentes für den DaZ- Unterricht und die Zuteilung an die Schuleinheiten werden von der Dienstleitung Unterstützende Dienste aufgrund der Sprachstandserhebung vorgenommen.

#### 6.3.1 Integrativer DaZ-Unterricht auf der Kindergarten- und Grundstufe

Ziele

- Die Kinder entwickeln ihre Deutschkompetenzen so, dass sie am Kindergarten- und Grundstufenleben teilnehmen und erfolgreich lernen können.
- Die Kinder verstehen in Grundzügen, was in der deutschen Sprache erzählt und von ihnen verlangt wird.
- Sie können sich in einfachen Sätzen mit anderen Kindern und Lehrpersonen in der deutschen Sprache verständigen.
- Die Kinder bauen ihr Hörverstehen, ihr Weltwissen und ihren Wortschatz aus.
- Bei Übertritt in die Primarstufe verfügen sie über genügend Deutschkompetenzen, um dem Unterricht folgen zu können.

Formen

- Integrierter DaZ-Unterricht im Kindergarten und in der Grundstufe
- Gruppen- oder Halbklassenunterricht, ausnahmsweise Einzelunterricht
- Teamteaching (im gleichen Unterrichtsraum oder in zwei verschiedenen Räumlichkeiten)
- Der DaZ-Unterricht findet in der Standardsprache statt.

Umfang

- Gemäss VSM § 12 -16
- Kindergarten: Jedes Kind hat Anrecht auf mind. 2 Lektionen pro Woche (1 Lektion = 45 Minuten)
- Grundstufe: 0,5 WL pro Schüler mit DaZ Bedarf

#### 6.3.2 Intensiver DaZ-Anfangsunterricht auf der Primarstufe (Anhang 1)

Ziele

- Die Kinder sollen ihre Deutschkenntnisse so entwickeln, dass sie im Regelunterricht folgen und am Klassenleben teilhaben können.
- Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze in der deutschen Sprache verstehen und sich in einfachen Sätzen ausdrücken.
- Sie können sich in der sozialen Umgebung der Klasse und der Schule orientieren und sich sprachlich selbstständig darin bewegen.
- Sie verstehen im Unterricht die Anweisungen der Lehrpersonen und können sich in der deutschen Sprache ausdrücken, wenn sie etwas nicht verstehen.
- Für die Mittelstufe gelten zusätzlich folgende Ziele:
    - Die Sprach- und Integrationsschulung (Vorbereitung für die Integration in die Stammklasse stehen im Zentrum)
    - Es findet auch Mathematikschulung zwecks Anschluss in der Stammklasse statt

Formen

- Lernende, die Deutsch neu lernen, erhalten während eines Jahres intensiven Deutschunterricht.
- Der Unterricht findet in Kleingruppen auch klassenübergreifend oder im Einzelunterricht (Ausnahmefall) und in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson statt.
- Bei Bedarf kann auch eine schulhausübergreifende fixe DaZ- Gruppe angeboten werden
- Der intensive DaZ- Anfangsunterricht kann jeweils für die Unter- und Mittelstufe an einem oder an zwei zentralen Ort(en) in einer fixen DaZ-Gruppe für ganz Dübendorf stattfinden. Bei einer grossen DaZ-Gruppe wird der Unterricht von zwei Lehrpersonen, teilweise auch im Teamteaching, erteilt.

Umfang

- Gemäss VSM für Sonderpädagogik § 12 -16
- Täglich stattfindender Unterricht in Kleingruppen, mind. 5 Lektionen pro Woche (im Ausnahmefall für Einzelne)

### 6.3.3 DaZ-Aufbauunterricht auf der Primarstufe

Ziele

- Kinder nicht deutscher Erstsprache entwickeln ihre Deutschkompetenzen so, dass sie dem Regelunterricht folgen und den Schulstoff erfolgreich lernen können.
- Sie verfügen über deutsche Kenntnisse, so dass sie in sozialen und schulischen Situationen sprachlich handeln können.

Formen

- Teamteaching (v.a. bei mehreren DaZ- Lernenden in einer Klasse)
- Unterricht in klassenübergreifenden Kleingruppen
- Kleingruppen- oder Einzelunterricht (in enger Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen)

Umfang

- Gemäss VSM für Sonderpädagogik § 12 -16
- Mind. 2 Lektionen pro Woche

Zuweisung (gilt für alle Zielgruppen)

- Einigen sich die Beteiligten nach der jährlichen Sprachstandserhebung im Schulischen Standortgespräch darauf, dass eine Schülerin, ein Schüler durch Deutsch als Zweitsprache unterstützt werden soll, stellt die Klassenlehrperson einen schriftlichen Antrag (Formular B) mit entsprechender Begründung an die Schulleitung. Die Sprachstandserhebung wird von den DaZ- Lehrpersonen durchgeführt. Die Schulleitung prüft den Antrag und entscheidet unter Einbezug der gesetzlichen Vorgaben. Die Förderziele werden am Schulischen Standortgespräch formuliert und im Protokoll festgehalten. Am darauf folgenden Schulischen Standortgespräch findet die Überprüfung der Ziele statt. Es wird entschieden, ob die Förderung weitergeführt werden soll. Wird die Förderung weitergeführt, sind neue Ziele zu formulieren.
- Die Schulleitung informiert die Schulleitung Unterstützende Dienste über die Zuteilung der DaZ- Lektionen.
- Die Schulleitung verteilt die zugeteilten DaZ- Lektionen in Absprache mit den DaZ- und Klassenlehrpersonen
    - an klassenübergreifende DaZ- Angebote oder
    - an DaZ- Angebote einzelner Klassen (für Teamteaching in Klassen, in denen es mehrere DaZ-Lernende gibt).
- Wenn der DAZ- Unterricht länger als zwei Jahre dauert oder schon früher bei einem Kind Stagnationen zu beobachten sind, ist eine logopädische Abklärung zu veranlassen.

### 6.4 Therapien

Formen

- Psychomotorische Therapie ist eine pädagogisch-therapeutische Massnahme, die bewegungsauffällige Kinder in ihrer motorischen Entwicklung unterstützt und ihre Fähigkeiten in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik und Grafomotorik fördert.
- Logopädie ist die Therapie der Sprache (mit Schriftsprache), des Sprechens, des Redeflusses und der Stimme. Als pädagogisch-therapeutische Massnahme unterstützt die logopädische Therapie sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in ihrer mündlichen und schriftlichen Sprachentwicklung.
- In der schulisch indizierten Psychotherapie werden die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung ihrer Probleme begleitet.
- Audiopädagogische Förderung bezieht sich unmittelbar auf die hörbeeinträchtigte Schülerin oder den hörbeeinträchtigten Schüler.

Umfang

- Gemäss Vorgaben Therapien im Sinne von § 34 Abs. 3 VSG, § 9 Abs. 1 VSM
- Pro 100 Schülerinnen und Schüler setzt die Gemeinde für alle Therapien insgesamt höchstens folgende Vollzeiteinheiten ein:
    - 0.6 VZE auf der Kindergartenstufe
    - 0.4 VZE auf der Primarstufe
- Das Maximalangebot der Therapien gemäss Verordnung Sonderpädagogische Massnahmen wird ausgeschöpft (VZE) und prioritär für Therapien genutzt. Nicht für Therapien beanspruchte VZE für Therapien können für IF eingesetzt werden (Bewilligung BD).
- Die Dienstleitung Unterstützende Dienste ist für die Zuteilung der erhaltenen Ressourcen verantwortlich.
- Die Dienstleitung Unterstützende Dienste teilt die VZE in Zusammenarbeit mit der Koordinationskonferenz Schulleitungen den Schuleinheiten zu.
- Die Therapiedauer wird auf maximal 80 Therapielektionen festgelegt. Für eine allfällige Weiterführung der Therapie ist der Schulpsychologische Dienst beizuziehen.
- Die Therapien werden in der Regel gestaffelt durchgeführt.
- Ab einem 75%-Pensum bieten die Therapeutinnen und Therapeuten mindestens zwei Lektionen pro Woche als Präventionsarbeit im Klassenunterricht an. (kleinere Pensen 1 Lektion). Die Therapeutin/ der Therapeut kann in Absprache mit der Lehrperson individuell und angepasst an die sonderpädagogischen Bedürfnisse der jeweiligen Kinder das Setting der Präventionsarbeit gestalten.

### 6.4.1 Psychomotorische Therapie

Ziele

- Ziel der Psychomotorik-Therapie ist die Erweiterung des Selbstbildes, der Handlungs- und der Interaktionskompetenz durch vielfältige Körper- und Bewegungserfahrung. Dieses Ziel wird angestrebt durch die Harmonisierung der Bewegung in globaler und differenzieller Hinsicht (Fortbewegung und Haltung, Körpervorstellung, Raum- und Zeitorientierung, Feinmotorik, Grafomotorik, nonverbale Kommunikation).
- Weitere Ziele sind der Broschüre „Psychomotorische Therapie" (Seite 4) zu entnehmen.

Formen

- Abklärung der Psychomotorik: Diagnostik, Anamnese
- Kindergartenkinder haben prioritär Anrecht auf zwei Lektionen Psychomotorik pro Woche
- Einzel- oder Gruppentherapie
- Therapiebegleitende Massnahmen (z.B. Beratung der Bezugspersonen, Unterrichtsbesuche)
- Fachbezogene Interventionen in Klassen
- Teamteaching: Ab einem 75%-Pensum müssen mind. 80 Lektionen pro Jahr (bei kleineren Pensen mind. 40 Lektionen) für das Teamteaching eingesetzt werden, schwerpunktmässig im Kindergarten und in der Unterstufe (z.B. Raumorientierung, Wahrnehmungs- und Bewegungsprojekte, Grafomotorik)
- Beratung von Eltern und Lehrpersonen
- Prävention (Früherfassung und Beratung im Kindergarten)
- Weiterbildungsangebote

Umfang

- Siehe Umfang Therapien

Zuweisung

- Für die Zuweisung zur psychomotorischen Therapie ist das Verfahren „Schulische Standortgespräche" massgebend.
- Einigen sich die Beteiligten im Schulischen Standortgespräch darauf, dass eine Schülerin, ein Schüler psychomotorisch abgeklärt werden soll, meldet die Klassenlehrperson sie/ ihn mit dem entsprechenden Formular A zur Abklärung an. Die Psychomotorik-Therapeutin oder der Psychomotorik-Therapeut führt eine fachspezifische Abklärung und ein Anamnesegespräch mit den Eltern durch. Ist auch sie/er der Meinung, dass eine psychomotorische Therapie notwendig ist, stellt sie/er den entsprechenden Antrag (Formular B) mit Begründung an die Schulleitung. Nach der Zustimmung der Schulleitung kann die Therapie beginnen, sofern ein geeigneter Therapieplatz frei ist. Die Förderziele werden am Schulischen Standortgespräch formuliert und im Protokoll festgehalten. Am darauf folgenden Schulischen Standortgespräch findet die Überprüfung der Ziele statt. Es wird entschieden, ob die Förderung weitergeführt werden soll. Wird die Förderung weitergeführt wird, sind neue Ziele zu formulieren.
- Bei längerer Therapiedauer (zwei Jahre) muss der schulpsychologische Dienst in die Überprüfung der Massnahmen bzw. in die Beurteilung der Gesamtsituation einbezogen werden.

### 6.4.2 Logopädische Therapie

Ziele

- Ziel ist es, das Kind in seiner Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen und sein Selbstvertrauen zu stärken. Die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und sich ausdrücken zu können, sind wichtige Voraussetzungen für das Lernen und die Integration in die Gesellschaft.
- Die Entwicklung ist eng verknüpft mit der emotionalen, der sozialen, der kognitiven und motorischen Entwicklung.
- Weitere Ziele sind der Broschüre „Logopädische Therapie" (Seite 4) zu entnehmen.

Formen

- Die Arbeitsform richtet sich nach dem Störungsbild und den Bedürfnissen des Kindes
- Logopädische Abklärungen: Anamnese, Diagnostik und Befunderhebung
- Kindergartenkinder haben prioritär Anrecht auf zwei Lektionen Logopädie pro Woche
- Einzel- und/oder Gruppentherapie
- Fachbezogene Interventionen in Klassen
- Teamteaching: Ab einem 75%-Pensum müssen mind. 80 Lektionen pro Jahr (bei kleineren Pensen mind. 40 Lektionen) für das Teamteaching eingesetzt werden, schwerpunktmässig im Kindergarten und in der Unterstufe (z.B. Sprachaufbau, Sprach- und Leseförderung, Wahrnehmungstraining)
- Therapiebegleitende Massnahmen (z.B. Beratung der Bezugspersonen, Unterrichtsbesuche)
- Prävention (Früherfassung, Aufklärung, Reihenuntersuchungen)
- Weiterbildungsangebote

Umfang

- Siehe Umfang Therapien

Zuweisung

- Für die Zuweisung zur logopädischen Therapie ist das Verfahren „Schulische Standortgespräche" massgebend.
- Ab dem 1. Kindergartenjahr bis zur 1. Klasse werden von den Logopädinnen und Logopäden jährliche Reihenuntersuche durchgeführt, welche den gesetzlichen Grundlagen entsprechen müssen.
- Einigen sich die Beteiligten im Schulischen Standortgespräch darauf, dass eine Schülerin, ein Schüler logopädisch abgeklärt werden soll, meldet die Klassenlehrperson sie/ ihn mit dem entsprechenden Formular A zur Abklärung an. Die Logopädin, der Logopäde führt eine fachspezifische Abklärung und ein Anamnesegespräch mit den Eltern durch. Ist auch sie/er der Meinung, dass logopädische Therapie notwendig ist, stellt sie/er den entsprechenden Antrag (Formular B) mit Begründung an die Schulleitung. Nach der Zustimmung der Schulleitung kann die Therapie beginnen, sofern ein geeigneter Therapieplatz frei ist. Die Förderziele werden am Schulischen Standortgespräch formuliert und im Protokoll festgehalten. Am darauf folgenden Schulischen Standortgespräch findet die Überprüfung der Ziele statt. Es wird entschieden, ob die Förderung weitergeführt werden soll. Wird die Förderung weitergeführt, sind neue Ziele zu formulieren.
- Bei längerer Therapiedauer (zwei Jahre) muss der schulpsychologische Dienst in die Überprüfung der Massnahmen bzw. in die Beurteilung der Gesamtsituation einbezogen werden.

### 6.4.3 Psychotherapie

Ziele

- Die schulisch indizierte Psychotherapie bietet therapeutische Unterstützung bei psychischen Problemen von Schülerinnen und Schülern. (Schulische Indikation bedeutet, dass sich die Probleme in der Schule zeigen oder negative Auswirkungen auf das Leben und Lernen in der Schule haben.)
- Die Psychotherapie soll die Schülerin oder den Schüler befähigen, sich in seinem familiären und schulischen Umfeld der Situation angepasst zu verhalten und zu entwickeln.
- Die Primarschule Dübendorf schafft eine eigene Stelle für Psychotherapie.

Formen

- Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, welche auf Empfehlung des schulpsychologischen Dienstes schulisch indizierte Psychotherapie durchführen, arbeiten mit fachlich fundierten Methoden.

Umfang

- Siehe Umfang Therapien
- Die Schulpflege legt die Vollzeiteinheiten fest.
- Die Dienstleitung Unterstützende Dienste ist für die Zuteilung der Ressourcen verantwortlich.

Zuweisung

- Für die Zuweisung zur Abklärung ist das Verfahren „Schulische Standortgespräche" massgebend.
- Wird im schulischen Standortgespräch eine schulisch indizierte Psychotherapie erwogen, so wird eine schulpsychologische Abklärung durchgeführt (Anhang 3).
- In der Regel nimmt die zuständige Schulpsychologin oder der zuständige Schulpsychologe die Abklärung vor, stellt die Indikation und verfasst einen Abklärungsbericht.
- Mit Zustimmung der Dienstleitung Unterstützende Dienste erfolgt eine Therapie.
- Die therapeutische Massnahme bzw. die vereinbarten Förderziele werden halbjährlich im Rahmen des Schulischen Standortgesprächs überprüft. Die Psychotherapeutin, der Psychotherapeut informiert die Anwesenden nach Absprache mit den Eltern sowie dem betreuten Kind oder Jugendlichen über die Therapiefortschritte.
- Die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe nimmt idealerweise an den Überprüfungsgesprächen teil und verfolgt als Fachperson den Therapieverlauf und die Entwicklung der Schülerin oder des Schülers.
- Eine mögliche Kostenbeteiligung der IV (medizinisch-therapeutische Massnahme) oder der Krankenkasse ist in Zusammenarbeit mit den Eltern vorgängig zu prüfen.

Leistungserbringer

- Leistungserbringer verfügen über eine Praxisbewilligung der Gesundheitsdirektion des Kt. Zürich.

### 6.4.4 Audiopädagogische Angebote

Für Schülerinnen und Schüler mit einer ausgewiesenen Hörbeeinträchtigung bewilligt und finanziert die Schulpflege audiopädagogische Beratung und Förderung.

Ziele

- Audiopädagogische Angebote sichern den Lernerfolg hörbehinderter Schülerinnen und Schüler in der Regelschule.
- Die Gestaltung des schulischen Umfelds erfolgt hörbehindertengerecht.

Formen

- Audiopädagogische Beratung für Lehrpersonen, Klassen, Schulbehörden und Erziehungsberechtigte
- Audiopädagogische Förderung für hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler findet im Einzelunterricht, in Fördergruppen oder im Rahmen des Teamteachings statt.

Umfang

- Gemäss Vorgaben Therapien im Sinne von § 34 Abs. 3 VSG § 9 Abs. 1 VSM
- Audiopädagogische Angebote unterliegen nicht den therapeutischen Richtlinien.
- Die Audiopädagogische Förderung umfasst in der Regel 2 bis 4 Lektionen pro Woche.

Zuweisung

- Grundvoraussetzung für die Nutzung audiopädagogischer Angebote ist ein fachärztliches Gutachten, welches die Hörschädigung bestätigt.
- Der konkrete Bedarf an Fördermassnahmen wird im Rahmen des Schulischen Standortgesprächs unter Einbezug einer audiopädagogischen Fachperson erörtert. Diese koordiniert auch die Zusammenarbeit mit Fachärztinnen und Fachärzten und Akustikerinnen und Akustikern.
- Die Schulleitung oder die Fachstelle Audiopädagogik stellt Antrag bei der Dienstleitung Unterstützende Dienste auf Kostengutsprache für die audiopädagogischen Massnahmen (Anhang 3).

Leistungserbringer

- Audiopädagogischer Dienst des Zentrums für Gehör und Sprache, Zürich

## 6.5 Besondere Klassen

### 6.5.1 Einschulungsklasse

Kinder, die aufgrund ihrer Entwicklung noch nicht schulreif sind, haben die Möglichkeit die einjährige Einschulungsklasse zu besuchen.

Ziele

- Die Einschulungsklasse bereitet die Kinder auf den Übertritt in die Regelklassen vor.
- Die Kinder werden gemäss ihren kognitiven Fähigkeiten und Voraussetzungen individuell geschult und gefördert.
- Die Kinder haben in der Einschulungsklasse Zeit, sich individuell auf den Übertritt in die Regelklasse vorzubereiten.

Formen

- Der Unterricht findet in einer eigenen Klasse statt.
- Es ist wünschenswert, dass einzelne Fächer mit den Regelklassen besucht werden (z.B. Sport, Musik, Gestalten).

Umfang

- Die Einschulungsklasse dauert ein Jahr.

Zuweisung

- Für die Zuweisung in die Einschulungsklasse ist das Verfahren „Schulische Standortgespräche" massgebend (Anhang 3).
- Der Schulpsychologische Dienst ist bei der Zuweisung miteinzubeziehen.
- Über die definitive Aufnahme in die Einschulungsklasse entscheidet die Dienstleitung Unterstützende Dienste.

### 6.5.2 Besondere Klasse/ Timeoutklasse

Der Unterstützungsbedarf für stark belastete Klassen ist ausgewiesen. Um rasch und unkompliziert diese Klassen unterstützen zu können, kann die Dienstleitung Unterstützende Dienste Massnahmen gemäss Schulpflegebeschluss Nr. 04/10-11 vom 01. Februar 2011 organisieren. Die Schulpflege legt jährlich für diese Massnahmen ein Budget fest, über dessen Verwendung die Dienstleitung Unterstützende Dienste der Schulpflege Rechenschaft ablegt.

Darüber hinaus kann über die Einführung z.B. einer Timeoutklasse aufgrund der gegenwärtigen gesetzlichen Rahmenbedingungen erst zu einem späteren Zeitpunkt entschieden werden. Im Folgenden zeigen wir auf, wie diese „Besondere Klasse" aussehen *könnte*.

*Die Aufgabe der Timeoutklasse ist eine temporäre Entlastung einer Klasse oder eines Kindes, insbesondere von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Timeoutklasse wird von einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen unterstützt.*

*Ziele*

- *Die Klasse steht allen Kindern zur Verfügung, die vorübergehend nicht in der zugeteilten Klasse geschult werden können.*
- *Die Kinder werden in der Timeoutklasse auf die Reintegration in die Stammklasse vorbereitet.*
- *Das Kind wird in der Timeoutklasse in Bezug auf seine schulischen und sozialen Fähigkeiten gestärkt und gefördert.*

*Formen*

- *Der Unterricht findet in einer altersdurchmischten Klasse statt.*
- *Die Zusammenarbeit mit Fachlehrpersonen wird analog den Regelklassen gepflegt.*
- *Der Unterricht kann auch im Teamteaching stattfinden.*
- *Fallbezogene Interventionen werden nach Rücksprache mit den Beteiligten durchgeführt.*
- *Die Klassenlehrpersonen werden bei der Reintegration der ihnen zugeteilten Schülerinnen und Schüler unterstützt.*

*Umfang*

- *Der Unterricht in der Timeoutklasse ist auf maximal ein halbes Jahr beschränkt.*
- *Die Lehrperson, die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge der Timeoutklasse und der zuweisenden Regelklasse planen gemeinsam den schnellst möglichen Übertritt des Kindes in die Regelklasse.*

*Zuweisung*

- *Für die Zuweisung in die Timeoutklasse ist das Verfahren „Schulisches Standortgespräche" massgebend.*
- *Einigen sich die Beteiligten im Schulischen Standortgespräch darauf, dass eine Schülerin, ein Schüler temporär der Timeoutklasse zugewiesen werden soll, meldet die Klassenlehrperson sie/ ihn mit dem entsprechenden Formular der Dienstleitung Unterstützende Dienste. Diese entscheidet über die definitive Aufnahme.*

### 6.6 Sonderschulung

Für Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem Förderbedarf bewilligt und finanziert die Schulpflege aufgrund entsprechender Fachabklärungen Sonderschulungen. Die Dienstleitung Unterstützende Dienste muss beigezogen werden und bewilligt die Abklärungen.

Es gibt folgende Sonderschulungsformen:

- Sonderschulung (extern) in einer kantonal anerkannten Sonderschule,
- Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR),
- Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS),
- Sonderschulung als Einzelunterricht.

Wenn immer möglich sollte eine Integrierte Sonderschulung in Erwägung gezogen werden. Grundsätzlich ist dann vorrangig zu prüfen, ob eine Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule möglich ist. Das ist insbesondere bei Sonderschulungen aufgrund von Lern- oder Geistiger Behinderung sowie bei Sprachentwicklungsstörungen anzunehmen. Wenn ein besonderes Fachwissen erforderlich ist (z. B. bei Sinnesbehinderungen), prüft der Schulpsychologische Beratungsdienst Dübendorf die Möglichkeit einer Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule.

Sonderschulung als Einzelunterricht wird in der Regel bei besonders schwierigen Situationen oder zur Überbrückung, bis eine geeignete, kantonal anerkannte Sonderschule gefunden wird, angeboten. Da diese Form auf höchstens sechs Monate begrenzt ist, sucht die Dienstleitung Unterstützende Dienste rechtzeitig gemeinsam mit dem Schulpsychologischen Beratungsdienst Dübendorf eine Anschlusslösung, Im Bedarfsfall zieht sie die Jugend- und Familienberatung Dübendorf sowie die Vormundschaftsbehörde Dübendorf hinzu.

Der Anspruch auf Sonderschulung besteht vom Zeitpunkt des Eintritts in die Kindergartenstufe bis zum Abschluss der Schule, längstens jedoch bis zur Vollendung des 20. Altersjahres (Anhang 3).
Nach der 6. Klasse (oder mit dem Wechsel von der Mittel- in die Oberstufe der jeweiligen Sonderschule) geht die Zuständigkeit für die Sonderschulung an die Sekundarschule Dübendorf-Schwerzenbach über.

## 7. Schulisches Standortgespräch

### Verbindlichkeit

Die Prüfung einer sonderpädagogischen Massnahme setzt eine Standortbestimmung voraus. Dafür ist das Verfahren «Schulische Standortgespräche» anzuwenden. Es betrifft die Zuweisung zu Integrativer Förderung, Therapien, Besonderen Klassen, Aufnahmeunterricht (DaZ: Anfangs- und Aufbauunterricht) über die Integrative Förderung hinausgehende Angebote für Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägter Begabung und Sonderschulung.

### ICF

Grundlage des Verfahrens ist die «Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit» (ICF). Die ICF wurde 2001 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) verabschiedet. Die ICF ist jedoch kein diagnostisches Messinstrument. Für eine vertiefte Diagnostik sind die verschiedenen Fachpersonen (beispielsweise aus den Bereichen Schulpsychologie, Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotoriktherapie, Medizin) mit ihren spezifischen Verfahren zuständig. Die Formulare zum Schulischen Standortgespräch basieren auf der ICF und enthalten beobachtbare Indikatoren in schulrelevanten Bereichen. Auf diese Weise lassen sich Kompetenzen und Schwierigkeiten eines Kindes in seiner konkreten Situation adäquat beschreiben.

### Einbezug aller Beteiligten

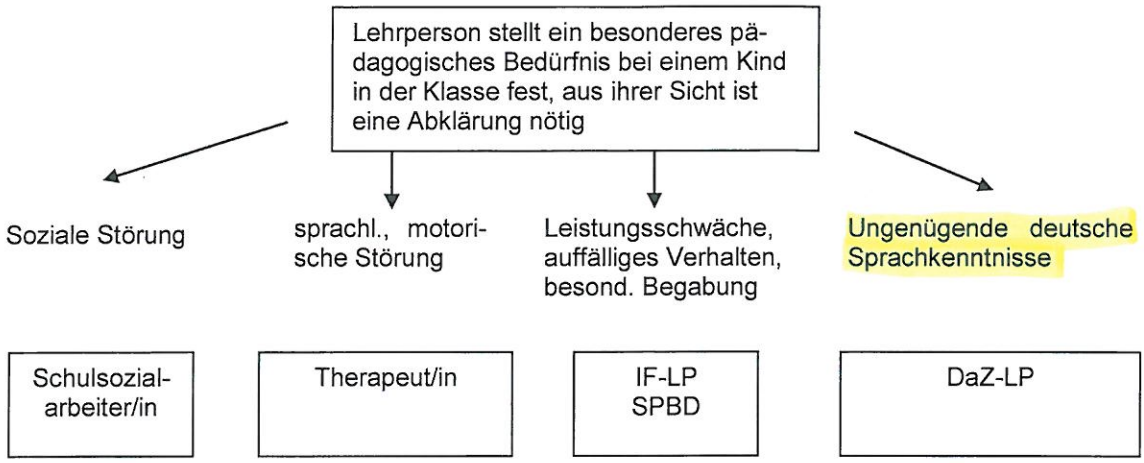
Wenn Eltern, Lehrpersonen oder weitere Fachpersonen besondere pädagogische Bedürfnisse wahrnehmen, ist mit dem Schulischen Standortgespräch gewährleistet, dass alle Personen, die etwas zur Unterstützung beitragen können, ein gemeinsames Verständnis der Sachlage entwickeln können. Die zentralen Fragen, die es dann zu beantworten gilt, sind:

- Wie lassen sich die pädagogischen Bedürfnisse für alle Beteiligten verständlich beschreiben?
- Was kann getan werden, damit die Schülerin oder der Schüler in ihrer oder seiner momentanen Situation am Unterricht möglichst erfolgreich teilnehmen kann?

### Vorbereitung

Im Hinblick auf das Schulische Standortgespräch halten alle beteiligten Personen – also auch die Eltern und allenfalls beteiligte Schülerinnen oder Schüler – ihre Beobachtungen in einem Vorbereitungsformular «Gemeinsames Verstehen und Planen» fest. Im Gespräch werden diese Beobachtungen gesammelt und ausgetauscht. Es soll eine gemeinsame Sicht, ein gemeinsames Verständnis entwickelt werden, um die Situation möglichst gut erfassen zu können.

## Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen




## Ablaufschema

| Ablauf | Was |
|---|---|
| Eltern/Lehrpersonen | Wahrnehmung, Auffälligkeit |
| Fachpersonen, z.B. Logopädin, Psychomotorik-Therapeutin | Beobachtung, Bestandesaufnahme<br>Diagnostik, Abklärung durch SPBD § 38 VSG |
| Eltern/Lehr- und Fachpersonen | Schulisches Standortgespräch |
| Schulleitung — Leitung Unterstützende Dienste | Schulleitung nach § 37 VSG<br>Bei Fragen der Sonderschulung/ Psychotherapie muss die Leitung Unterstützende Dienste einbezogen werden. |
| Dissens → SPBD | Koordiniert und erteilt Abklärungsauftrag |
| Fachpersonen | Fachpersonen Unterstützende Dienste machen Abklärung |
| SPBD | Antrag |
| Schulpflege | Zuweisungsbeschluss mit Info an die Eltern:<br>- Kostengutsprache<br>- Therapeutische Massnahmen<br>- Durchführungsstelle<br>- Evtl. Beizug der Jugendfürsorge |
| Konsens → Therapeut/in / Sonderschulung | Durchführung Massnahmen |

**Auswahl der Beteiligten**
Die Lehrperson entscheidet, wer zusätzlich zu den Eltern am Schulischen Standortgespräch teilnehmen soll. Sie berücksichtigt dabei allfällige Informationen von weiteren Fachpersonen der Schule und lädt diejenigen Personen ein, die zur Einschätzung und Lösung des Problems etwas beitragen können. Zudem achtet die Lehrperson auch darauf, dass die Anzahl der Gesprächsteilnehmenden nicht zu gross wird («so viele wie nötig, so wenig wie möglich»). Die Auswahl der einzuladenden Personen muss von Fall zu Fall neu überprüft werden. Die Schulleitung ist in jedem Fall zu informieren und muss bei komplexen Fällen beigezogen werden. Sie entscheidet fallbezogen über ihre Teilnahme.
Folgende Überlegungen helfen zudem bei der Auswahl:

- Die Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik-Therapie, Begabungsförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie die Schulpsychologin oder der Schulpsychologe und Schulsozialarbeitende sind wichtige Fachpersonen, die eine weitere Sichtweise ins Schulische Standortgespräch einbringen können. Kennt eine Fachperson die Schülerin oder den Schüler bereits, ist es sinnvoll, wenn diese am Gespräch teilnimmt.
- Die Schülerinnen und Schüler tragen Verantwortung für ihr Lernen. Bei Teilnahme der Schülerin oder des Schülers muss die leitende Person das Gespräch entsprechend anpassen.
- Bei Gesprächen, welche auch einen Schullaufbahnentscheid betreffen, sollte die Schulleitung nach Möglichkeit ebenfalls teilnehmen.
- Wird eine Sonderschulung in Betracht gezogen, sind eine schulpsychologische Abklärung und der Einbezug der Schulpflege notwendig.
- Ebenso sollte bei Gesprächen, die konfliktträchtig sein können, der Beizug der Schulleitung erwogen werden.
- Sowohl für die Lehrperson als auch für die Eltern soll die Möglichkeit bestehen, in schwierigen Situationen eine Person ihres Vertrauens beizuziehen.
- Bei fremdsprachigen Eltern ist zu prüfen, ob eine Übersetzerin / ein Übersetzer oder eine Kulturvermittlerin / ein Kulturvermittler zum Gespräch eingeladen werden soll.

**Einladung und Gesprächsvorbereitung**
Mit der Einladung zum Schulischen Standortgespräch wird bereits festgelegt, wer die Gesprächsleitung übernimmt und wer das Protokoll schreibt.
Alle Beteiligten erhalten zudem das Formular «Gemeinsames Verstehen und Planen» zur persönlichen Vorbereitung. Falls der Schüler oder die Schülerin ebenfalls am Gespräch teilnimmt, füllt er bzw. sie wenn möglich – allenfalls mit Hilfe der Eltern, der Lehrperson oder einer Fachperson – ein eigenes Formular aus.
Nimmt die Schulleitung nicht am Schulischen Standortgespräch teil, wird sie von der Lehrperson über das bevorstehende Gespräch und über das Ergebnis informiert.

## 8. Ressourcen und Finanzen

### 8.1 Personelle Ressourcen

Basierend auf den Schülerzahlen der einzelnen Schuleinheiten werden von der Dienstleitung Unterstützende Dienste die Ressourcen für den Sonderpädagogischen Bereich berechnet.
Für die Ressourcenzuteilung des Gestaltungspools sind die Geschäftsleitung und die Dienstleitung Unterstützende Dienste verantwortlich. Die Schulpflege entscheidet auf deren Antrag über die Verteilung des Gestaltungspools.

### 8.2 Umgang mit Ressourcen

An der Schulleitungskonferenz wird die aktuelle Situation der Ressourcen besprochen. Innerhalb der vorgegebenen Vollzeiteinheiten kann die Dienstleitung Unterstützende Dienste in Zusammenarbeit mit der Schulleitungskonferenz über die Zuteilung der zur Verfügung stehenden Ressourcen selber befinden.

### 8.3 Stellvertretung

Die Stellvertretung im Bereich der sonderpädagogischen Angebote ist im Reglement „Abwesenheiten Lehrpersonen, Therapeuten" geregelt.

### 8.4 Finanzen

Für die Budgetplanung ist die Dienstleitung Unterstützende Dienste verantwortlich.

## 9. Zusammenarbeit

Der Grundgedanke der Integration führt zu Veränderungen in der Zusammenarbeit aller Beteiligten (Lehrpersonen, Fachpersonen, Eltern Schulleitung, Schulpflege). Aufgaben werden nicht an aussen-stehende Experten delegiert sondern gemeinsam unter Einbezug verschiedener fachlicher Ressourcen innerhalb der Regelschule gelöst. Damit wird die Schule als Ganzes und jeder Einzelne gestärkt. Gegenseitiges Verständnis, Toleranz, Rücksicht und Respekt sind wichtige Voraussetzungen für eine konstruktive Zusammenarbeit. Die Förderung des einzelnen Kindes hat innerhalb der bestehenden strukturellen und personellen Möglichkeiten oberste Priorität.

### 9.1 Information

An der Primarschule Dübendorf sind die Informationsflüsse und Verantwortlichkeiten transparent. Die Gesamtverantwortung für die Schülerakten obliegt der Schulpflege. Sie muss für die sachgerechte Aufbewahrung der Akten sorgen. Diese dürfen nur für Berechtigte zugänglich sein. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler haben auf Anfrage jederzeit ein Recht auf Akteneinsicht.
Die Unterlagen aus dem Verfahren „Schulische Standortgespräche" sind nur so lange aufzubewahren, bis die sich aus dem Schulischen Standortgespräch ergebende Massnahme abgeschlossen ist, spätestens jedoch bis zwei Jahre nach Abschluss des letzten Schulischen Standortgesprächs. Danach sind die Unterlagen zu vernichten.

Die an der Schule verwendeten Dokumente (Anmeldeformular SPBD, Berichte, Anträge, Unterlagen Schulisches Standortgespräch, Gesprächsnotizen usw.) werden bei der Lehrperson im Schülerdossier abgelegt. Im Zusammenhang mit dem Schulischen Standortgespräch erhalten die Eltern und alle am Schulischen Standortgespräch beteiligten Personen Kopien. Das Schülerdossier wird beim Übertritt in eine neue Klasse der neuen Klassenlehrperson übergeben. Bei einem Übertritt in eine externe Sonderschulung wird das Dossier der Dienstleitung Unterstützende Dienste übergeben.
Im Schülerdossier in der Schulverwaltung werden die amtlichen Dokumente der Schulverwaltung oder der Schulpflege (Schulanmeldeformulare, Zuteilungen, Briefe, Beschlüsse usw.) abgelegt.
Im Anhang 4 werden die Vorgaben des Schülerdossiers genau geregelt.

### 9.2 Austausch

#### 9.2.1 Teamteaching

Das Teamteaching ist eine kooperative Unterrichtsform, bei der zwei Lehrpersonen den Unterricht gemeinsam vorbereiten, im selben Raum durchführen und gemeinsam auswerten. Sie ist zentraler Bestandteil der integrativen und individualisierenden Lernförderung.
Wichtig ist, dass die Schulische Heilpädagogin oder der Heilpädagoge im Teamteaching an denselben Unterrichtsinhalten arbeitet wie die Lehrperson. Für die Vor- und Nachbereitung muss dem Ziel entsprechend genügend Zeit aufgewendet werden.

#### 9.2.2 Fallbezogener Austausch

Grundlagen

Die individuelle Förderplanung wird kooperativ und interdisziplinär gestaltet. Durch Austausch und Zusammenarbeit aller Beteiligten (Lehrpersonen, Fachpersonen, Eltern, Schulleitung und Schulbehörden und allenfalls externe Dienste) werden die Fördermassnahmen koordiniert, optimiert und
überprüft. Folgende Verfahren werden dafür eingesetzt:

a) auf Ebene des einzelnen Kindes: Schulisches Standortgespräch

| | |
|---|---|
| Ziele | Einbindung aller Beteiligten in den Entwicklungsprozess eines Kindes, Einigung der Beteiligten auf Förderziele und Massnahmen |
| Teilnehmende | Lehrpersonen, Fachpersonen, Eltern, evtl. Schüler oder Schülerin, Schulleitung |
| Zeitpunkt | Lehrpersonen, Eltern oder Fachpersonen können aufgrund von Beobachtungen ein schulisches Standortgespräch einberufen. (Überprüfung: spätestens zwölf Monate nach Beginn einer Fördermassnahme oder nach dem letzten schulischen Standortgespräch) |

b) auf Klassenebene: Klassenkonferenz

| | |
|---|---|
| Ziele | Planung und Koordination der Fördermassnahmen für Kinder der Klasse, Synergien nutzen können, Ressourcen optimal einsetzen, kollegiale Weiterbildung in Fragen der integrativen und individualisierenden Unterrichtsgestaltung |
| Teilnehmende | Alle Lehr- und Fachpersonen, die mit Kindern der Klasse arbeiten (Klassenlehrpersonen, IF-Lehrperson, Therapeutinnen und Therapeuten, DaZ- Lehrperson, LP für Begabungsförderung, fakultativ: SPBD, SL, SSA)<br>Es können auch Personen aus der vorhergehenden Stufe zu einer Klassenkonferenz eingeladen werden (1.Konferenz in der neuen Stufe) |
| Zeitpunkt | Bei Bedarf |
| Einberufung | Durch die Klassenlehrperson |
| Inhalt | - Neue Kinder mit speziellem Förderbedarf<br>- Änderungen (Wechsel, Intensivierung, beenden von Massnahmen)<br>- Beurteilung der Kinder in Bezug auf die angepassten Lernziele, Lernberichte vorbereiten<br>- Integrative Unterrichtsformen entwickeln<br>- Übertritt vorbereiten<br>- Sozialverhalten<br>- Gruppendynamiken |

### 9.2.3 Fallunabhängiger Austausch

Grundlagen

- Grundlage einer professionellen Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen ist ein gemeinsames Verständnis von Unterricht und Förderung. Dieses muss kontinuierlich entwickelt werden.
- Hohe fachliche Kompetenz und adäquate fachliche Aus- und Weiterbildung sind wichtige Voraussetzungen.
- Präventive Arbeit und Früherkennung sind wichtige Bestandteile einer erfolgreichen Integration. Fachlicher, kollegialer Austausch, Intervision und Planung von Früherfassung und Prävention sind Aufgaben der Fachgremien im Sonderpädagogischen Bereich (Koordinationskonferenzen)

a) Fachgruppen

Für die Fachrichtungen ‚Schulische Heilpädagogik' (einschliesslich Einschulungsklassenlehrperson, Lehrperson für Begabungsförderung), ‚Deutsch als Zweitsprache' und ‚Therapien' (Logopädie und Psychomotorik-Therapie), sowie für die Dienste ‚Schulsozialarbeit' und ‚Schulpsychologischer Beratungsdienst' bestehen Zusammenarbeits- und Austauschgefässe. Diese Fach- und Dienstgruppen treffen sich gemäss Sitzungsplan der Dienstleitung Unterstützende Dienste, überprüfen kantonale Änderungen und machen Vorschläge für die Umsetzung der strategischen Vorgaben.

Inhalte:

- Austausch von Erfahrungen, vergleichen von Entwicklungstendenzen in den Schuleinheiten
- Auseinandersetzung mit neuen Erkenntnissen und Tendenzen im Berufsfeld (z.B. Weitergabe von Inhalten besuchter Weiterbildungen)
- Fachintervisionen und organisieren von Hospitationen
- Vorbereiten von fachspezifischen Weiterbildungsangeboten für die Klassenlehrpersonen (aus den Ressourcen der Fachpersonen oder mit Einbezug externer Spezialisten)
- Bearbeiten aktueller Themen der Primarschule Dübendorf
- Früherfassung organisieren
- Präventionsmassnahmen erarbeiten, vorschlagen und organisieren

b) Pädagogische Teamsitzung

Ein bis zwei Sitzungen der Schuleinheit pro Jahr dienen der Reflexion, dem Austausch und der Weiterbildung zu Themen der integrativen und individualisierenden Lernförderung.

Teilnehmende:

- Team der Lehrpersonen und der in der Schuleinheit tätigen Fachpersonen
- Schulleitung
- SPBD/SSA (fakultativ)
- Dienstleitung Unterstützende Dienste (fakultativ)
- Mitglied der Schulpflege (fakultativ)

Inhalte:

- Reflexion und Weiterentwicklung der Schulischen Standortgespräche
- Überprüfung der Umsetzung des Sonderpädagogischen Konzeptes
- Überprüfung und Weiterentwicklung der integrativen und individualisierenden Lernförderung
- Teamteaching:
  - Förderziele, Förderplanung, Umgang mit angepassten Lernzielen
  - Beurteilung, Lernbericht
  - Diagnostik und Prävention
  - Weiterbildung

## 10. Personal

### 10.1 Anstellung Fachpersonen

Anstellungen werden generell gemäss den Bestimmungen der Lehrpersonalrekrutierung der Primarschule Dübendorf geregelt. Die Überprüfung der vorgeschriebenen Qualifikation erfolgt durch das Anstellungsgremium.
Die Aufsicht über die Tätigkeit der Fachpersonen wird im Auftrag der Schulpflege durch die Schulleitung ausgeübt. Jede Fachperson wird gemäss den Bestimmungen besucht.

### 10.2 Beurteilung Fachpersonen

Mitarbeiterbeurteilung:
Gemäss §46 Personalgesetz haben die Staatsangestellten und damit auch die an der Volksschule kantonal angestellten Lehrpersonen Anspruch auf eine regelmässige Mitarbeiterbeurteilung ihrer Leistungen und ihres Verhaltens. Für die Beurteilung der Lehrpersonen hat die für das Bildungswesen zuständige Direktion zuhanden der Gemeinden verbindliche und einheitliche Grundlagen geschaffen.
Die Mitarbeiterbeurteilung wird gemäss den Bestimmungen der Primarschule Dübendorf geregelt.

### 10.3 Weiterbildung für Fachpersonen

Die Fachperson ist für ihre Weiterbildung durch Selbststudium, Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten sowie durch den Besuch von geeigneten Weiterbildungskursen verantwortlich. Ein Gesuch zum Besuch von Weiterbildungskursen sowie um Beiträge an die Kurskosten ist der Schulleitung einzureichen. Die Geschäftsleitung Schule bewilligt die Weiterbildungen.

### 10.4 Weiterbildung für Regelklassenlehrpersonen

Das neue Konzept und die veränderte Ausrichtung im sonderpädagogischen Bereich bedingt eine stete Weiterbildung aller Lehrpersonen. Diese Weiterbildung findet an Weiterbildungsveranstaltungen der Primarschule Dübendorf oder der Schuleinheiten statt. Weiterbildung findet auch im steten Austausch mit den Fachpersonen oder durch den Besuch von Weiterbildungskursen statt.

## 11. Qualitätssicherung

### 11.1 Evaluation

Die Ziele im Bereich der Sonderpädagogik sind im Schulprogramm und im Jahresprogramm festgelegt. Ab Einführung des Sonderpädagogischen Konzeptes werden die beschlossenen Ziele, Massnahmen und die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen überprüft und sind Teil der jährlichen Evaluationsveranstaltung in den Schuleinheiten.

Die Schulleitungskonferenz ist für die interne Evaluation des Konzeptes innerhalb der Primarschule Dübendorf verantwortlich. Interne Evaluationen stützen sich auf Beobachtungen zu den Lernerfolgen der geförderten Schülerinnen und Schüler sowie auf die Rückmeldungen von Lehrpersonen, Eltern und Schulkindern.

Nach drei Jahren wird das Sonderpädagogische Konzept sowie die Umsetzung in den einzelnen Schuleinheiten überprüft und nötigenfalls optimiert. Für die Einleitung der Evaluation sind die Geschäftsleitung und die Dienstleitung Unterstützende Dienste zuständig. Ein Bericht der Schulleitungskonferenz wird zuhanden der Dienstleitung Unterstützende Dienste und der Schulpflege erstellt.

### 11.2 Controlling/Reporting

Die Schulleitungen und die Dienstleitung Unterstützende Dienste besprechen den Evaluationsbericht und leiten die daraus resultierenden Massnahmen ein.
Die Schulleitungen treffen sich zusammen mit der Dienstleitung Unterstützende Dienste regelmässig anlässlich der Schulleitungskonferenz und erstatten Bericht über ihre Schuleinheit.

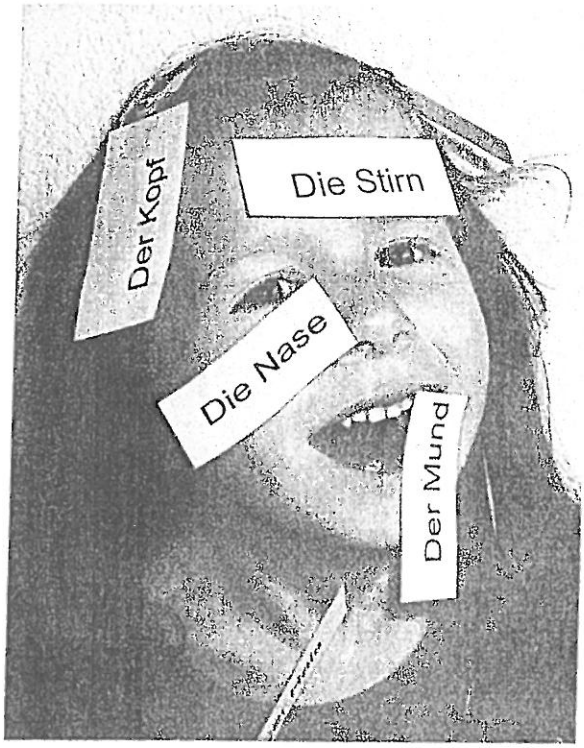
### 11.3 Steuerungselemente

An der Schulleitungskonferenz wird die Zuteilung der vorgegebenen VZE auf die einzelnen Schuleinheiten besprochen. Zuteilungskriterien sind unter anderem die Grösse (Anzahl VZE) der Schuleinheit und die Bevölkerungsstruktur.

## 12. Anhang

1. Deutsch als Zweitsprache in Anfangsunterricht und Aufbauunterricht
2. Zeugnisse für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen
3. Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen
4. Schülerdossier
5. Besondere Regelungen
   5.1 Stundenpläne
6. Formulare
   A Anmeldung zur Abklärung
   B Antrag Sonderpädagogische Massnahme / Schullaufbahnentscheid mit Entscheid Schulleitung
   C Antrag Sonderpädagogische Massnahme mit Entscheid Dienstleitung Unterstützende Dienste

## Eltern DAZ Broschüre




# Eltern-DAZ
# Workshop 1. 9. 2008

13.30 Organisation der Eltern-DAZ-Nachmittage:
- Sequenzierung, Strukturierung der zwei Stunden
- organisatorische Tipps
- "Was mache ich mit den jüngeren Geschwister?"

14.15 Lernspiele und Übungen für Eltern
- In 3er-Gruppen verschiedene Spiele "anspielen"

14.45 Unterrichtsthemen und Methoden
- Methodenübersicht mit Beispielen
- Schwerpunkt Elki- gemeinsam lernen!

15.30 Pause
-Bücherausstellung anschauen

16.00 Beispiele eines Eltern-DAZ-Nachmittages durchgehen und offene Fragen klären

17.00 Ende

Andie Bucher-Zwinggi Pilgerstrasse 79 5405 Baden-Dättwil
bunggi@swissonline.ch

# Eltern-DAZ Strukturierungsmöglichkeiten

Bewährt hat sich eine gleichbleibende Struktur, damit sich Eltern und Kinder auf die verschiedenen Lernsequenzen einstellen können. Eine klare Struktur hilft, Ruhe in den Nachmittag zu bringen und die Aufmerksamkeit der TN zu behalten.

Tipp: Struktur der 2 Stunden auf ein Plakat schreiben, dieses am ersten Nachmittag kurz erklären und dann für alle sichbar auch die weiteren Nachmittage aufgehängt lassen.

## Strukturierungsvorschläge:

13.30 -14.00 **Elki-Sequenz**
Eltern und Kinder lernen gemeinsam

14.00 -14.30 **Lerngruppensequenz**
Eltern werden gemäss ihrem aktuellen Sprachstand in zwei oder drei Niveaus unterrichtet, Kinder spielen

14.30 -14.40 **Kaffeepause**
Z Vieri für die Kinder und Kaffee/Tee für die Erwachsenen: Zeit für individuelle Gespräche, Fragen,...

14.40 -15.10 **Zielgruppensequenz**
Eine Kursleiterin arbeitet mit den Erwachsenen, die Andere mit den Kindern

15.10 -15.30 **Zweite Elki-Sequenz**

13.30 - 14.00 **Elki-Sequenz**

14.00 - 15.00 **Zielgruppensequenz**
Eine Kursleiterin arbeitet mit den Erwachsenen, die Andere mit den Kindern

15.00 - 15.30 **El- und KGKi-Sequenz**
Eine Kursleiterin arbeitet mit den Kindergartenkinder und ihren Eltern, die Andere spielt mit den kleineren Kinder

13.30 -13.45 **Elki-Sequenz**

13.45 -14.15 **Elki-Werkstatt**
Verschiedene Werkstattposten zum Thema, bei denen Eltern und Kinder gemeinsam lernen. Kleinkinder dürfen frei spielen

14.15 - 14.40 **Zielgruppensequenz**
Eine Kursleiterin arbeitet mit den Erwachsenen, die Andere mit den Kindern

14.40 -14.50 **Kaffeepause**

14.50 -15.15 **Lerngruppensequenz**
Eltern werden gemäss ihrem aktuellen Sprachstand in zwei oder drei Niveaus unterrichtet, Kinder spielen

15,15 -15.30 **Zweite Elki-Sequenz**

## Organisatorische Tipps:

- Vor Kursbeginn überlegen: Machen wir eine Pause oder nicht? Und wenn ja: **Wer bringt Kaffee, Zucker, Milch,... mit?**

- Kaffee-, Zvieritisch: **Nur dort wird gegessen und getrunken!** Gilt v.a. auch für die kleineren Geschwister, die oftmals sonst permanent mit Trinkflasche und Biskuit herumgehen und klebrige Spuren hinterlassen,...

- Vor Kursbeginn überlegen: Wer räumt auf? Wann? Was? Kinder und Eltern als Aufräumchef bestimmen? In den letzten 5 min **aufräumen**? Oder vor der letzten Elki-Sequenz?

- **Wann ist wer verantwortlich für die Kinder? Klar definieren**, wann ihr oder die Schüler/innen zu den Kindern schauen und wann die Eltern!

- Sinnvoll: **Wörterbücher in den verschiedenen Sprachen** immer am gleichen Ort versorgen / hinlegen

## Was machen wir mit den kleinen Geschwister?

- In der **ersten Elki-Sequenz** verlange ich in meinen Kursen, dass **alle Kinder** im Kreis, b.z.w. an den Tischen sind. Die kleinen Kindern machen mit Hilfe ihrer Eltern mit und/oder schauen/hören zu.
So Lernen die jüngeren Geschwister neben Deutsch auch Regeln und Strukturen kennen, die ja auch in der Spielgruppe und im Kindergarten gelten und die Kindergartenkinder werden nicht durchs Spielen ihrer Geschwister abgelenkt.

- Neben den Liedern, Versen,... lernen die Kleinkinder v.a. **durchs "sprachlich-begleitete-Tun"** Deutsch verstehen und ev. dann auch zu sprechen. Deshalb wäre es sinnvoll, die Geschwiser zumindest einen Teil des **freien Spiels sprachlich zu begleiten**! Dies könnte jedoch auch gut von den 5. und 6. Klässler/ innen übernommen werden?!

- Sinnvoll ist eine **Kuschel-, Schlafecke** für die **ganz Kleinen**, wo ev. auch Milchschoppen getrunken oder gestillt werden darf.

- Für die **Kleinkinder** (1,5 - 4,5 Jahre) braucht es wahrscheinlich **zusätzliches Spielmaterial**, da viele Spielsachen im Kindergarten noch zu klein für ihre Finger ist und verschluckt weden könnte!
(vorsichtshalber kritisches Spielmaterial wegräumen!)
z.B. DuploLego, Becherturm, Erstlingspuzzle, Bilderbücher mit dicken Kartonseiten, dicke Farbstifte,....

# Lernspiele und Übungen für die Eltern zum "Anspielen":

- "Leiterlispiel" mit Fragen zu Stundenplänen
- Verbenduell
- Verbenwürfelspiel
- Verben legen
- Würfelspiel zu Schulfragen
- Bilder-Sätze ordnen - Präpositionen
- Wortkärtchen zum richtigen Artikel ordnen
- Legofiguren aufstellen nach Anweisung
- Satzpuzzle
- Adjektive - Wort zu Bild
- Personalien-Würfelspiel

**Viele weitere Spiele und Übungen finden sich in den 4 Kopiervorlagebücher der "Vorstufe Deutsch 1+ 2" und im Lehrerkommentar dazu.**

**Wichtig dünkt mich auch das Arbeiten mit authentischen, aktuellen Unterlagen, wie Stundenpläne, Elternbriefe, Kindergartenziele,....**
z.B.: - Stundenpläne anschauen, ev. auf Hellraumprojektor, erklären, Fragen dazu stellen, . . .
- Elternbrief Kindergartenreise: - Kimspiel oder Rucksack packen mit Regenjacke, Sonnencreme, Wurst, Trinkflasche, Wanderschuhe,... in der Elki-Sequenz und in der Lerngruppensequenz: Wichtige Wörter des Briefes mit Hilfe der Wörterbücher übersetzen lassen
- Kindergartengrobziele an die Wandtafel schreiben, abschreiben lassen, erklären, übersetzen, in der Elki-Sequenz Übungen , Beispiele dazu machen

# Sinnvolle Themen:

-Personalien : Sich vorstellen, Formulare ausfüllen können
- Uhrzeit, Daten (Zahlen), Wochentage, Monate, Wetter, Jahresablauf
- Familie, Verwandschaft
- Körper, Krankheit und Gesundheit
- Nahrungsmittel, Einkaufen, Geld
- Kleider
- Kindergarten, Schule - da durch die Caritas ja schon Kurse über euer Schulsystem angeboten werden, braucht es wahrscheinlich nur Ergänzendes dazu, z.B. aktuelle Elternbriefe, Projektwochen, Schulreisen, Schulmaterial,....
-Dübendorf - Vereine, Spielplätze, Ludo- und Bibliothek, Feste,... Gemeindestruktur- ev. Gemeindehausführung

# Methoden für die Elki-Sequenzen:

Durch das gemeinsame Lernen mit ihren Kindern können Erwachsene viel einfacher zu spielerischen Lernformen motiviert werden, bei denen sie oftmals genauso profitieren wie ihre Kinder!

## Lieder singen

- Mit Liedern können Verbkonjugationen geübt, ganze Sätze erlernt und der Wortschatz erweitert werden.
- Singen spricht alle Altersstufen an.
- Bewegungen, Gesten, Bilder,... helfen den Liedinhalt zu verstehen.
- Mit den Eltern kann das Lied schriftlich weiter vertieft werden : wichtige Textstellen übersetzen, Liedtext von der Wandtafel abschreiben, Liedtext als Zweierdiktat

Siehe auf den nächsten Seiten einige "unserer Liederhits", Weitere finden sich bei den 2 Halbtagesbeispielen und auf der Lehrmittelliste Ausserdem eignen sich auch alte Klassiker, wie z.B. "alle meine Entchen" oder "Mein Hut, der hat drei Ecken"

**Tipp: LiederCD von aktuellen Kindergarten- und Elki-DAZ Liedern zusammenstellen und nach Hause ausleihen, ev. auch aus Hausaufgabe ein bestimmtes Lied mit Hilfe der CD und des Liedtextes üben lassen**

## Verse

- Fingerverse, Abzählverse, Malverse, Bewegungsverse,... fördern die deutsche Aussprache und erweitern den Wortschatz.

Einige geeignete Verse findet ihr ebenfalls auf den nächsten Seiten

**Auch Verse können als Hausaufgabe geübt werden.**
**Tipp: Als Hausaufgabe Lied oder Vers in der Muttersprache üben und im nächsten Elki-DAZ vortragen** Eignet sich eher für am Kursende!

## Bewegungs- und Rückengeschichten

- Sprachlich begleitete Bewegungen z.B. "Am Morgen um 7 Uhr stehe ich auf. Ich strecke mich, ich gehe in die Küche, ich giesse Milch in eine Pfanne,...."
- Rückenmassage- Geschichten Eltern-Kinder. z.B. Herbstblätter, Pflanzenbeet, Pizzabacken,. siehe auch Blatt:"eine Pflanzengeschichte für den Rücken"

## Einfache Geschichten und Bilderbücher erzählen

-Geeignet sind dafür eher Kleinkinder- als Kindergartenbilderbücher!
- Mit Bewegungen, Spielen,... vertiefen

## "sprachlich begleitetes Tun" in der Gesamtgruppe

-Spielen nach "Anleitung": z.B. : Duplolego : Wir nehmen einen kleinen, roten Legostein und bauen ihn auf einen grossen, grünen Legostein,..." oder " Der Holzelefant geht ins Gehege zu den Giraffen,...**ideal um spielerisch Präpositionen zu üben!**
-Basteln, Gestalten nach Anleitung: z.B. Knetmasse: "Wir kneten in der rechten Hand, wir rollen eine Kugel,..." oder Perlenkette mit zugeschnittenen Trinkhalmen: Mutter schneidet " zwei Stücke vom gestreiften Trinkhalm" ab, Kind fädelt die Stücke auf.
- Bewegen, Turnen: z.B. mit Tennisbällen: "Die Eltern rollen den Ball zwischen den Beinen von ihrem Kind durch",..

## Spiele und Übungen in der Gesamtgruppe

- Kimspiel
- Merkspiele in verschiedenen Varianten mit Bilderkarten, z.B. auch mit ganzen Sätzen ( KIKUS-Bilderkarten)
- Rollenspiele mit Handpuppen, Fingergesichtern, Requisiten,...
- Sinnesspiele z.B. Dinge ertasten und benennen oder Geräusche hören und Wörter zuordnen
- Platztauschspiele mit Themenbegriffen ( z.B. Wetter: Sonne, Regen, Wind, Schnee und Gewitter) Siehe auch Platztauschspiel auf Halbtagesbeispiel 2
- Anweisungen würfeln mit Taschenwürfel z.B. zum Arztkoffer "Mutter verbindet den Arm ihres Kindes", " Kind misst seiner Mutter mit dem Fieberthermometer die Körperthemperatur",....oder zu Verben und Zahlen: " Alle hüpfen 6x auf dem rechten Bein", " Alle klatschen 14x in die Hände",....
- Dinge ordnen: z.B. Bilder zu den Jahreszeiten oder Puppenmöbel zu en verschiedenen Zimmer,....

## Spiele und Übungen in der Kleingruppe

Viele dieser Zweierübungen eignen sich auch als "Hausaufgaben"!

- **Puzzle**
Ravensburgerkartonpuzzle auf der Rückseite beschriften, z.B. das Auto, Mutter liest vor, Kind legt das Puzzleteil ans richtige Ort.

**- Memory**
Es soll laut benannt werden, was auf der umgedrehten Karte abgebildet ist - bei Fortgeschrittenen: auch die Mehrzahl üben!

**- Bilderbuch Vorlesen**
Erstlingsbilderbücher (Bücher für Kindergartenstufe sind meist noch zu schwierig und haben viel zu viel Text!) Mutter liest dem Kind vor

**- Wörter zu Gegenständen ordnen**
Mutter liest die Wortkärtchen (immer mit Artikel) vor, Kind legt es zum passenden Gegenstand oder Bild.

**-Zeichnungsdiktat**
Mutter liest vor, Kind zeichnet

**- Freies Rollenspiel mit Tischfiguren, Finger-oder Handpuppen**
Dabei Mutter und Kind motivieren, dabei Deutsch zu sprechen

**- Suchbilder**
"Wo it der Hund?" "Hier ist der Hund" ( oder "der Hund ist unter dem Tisch" für Fortgeschrittene)
Mit Hilfe von "Such-Bilderbücher" oder Wimmelbilder (z.B.Ali Mitgutsch)

**- Collagen gestalten**
aus ausgeschnittenen Bildern, kleinen Gegenständen, Wörtern und Zeichnungen z.B. zu den 4 Jahreszeiten

**- Basteln, Gestalten**
Basteln nach schriftlicher Anleitung:
z.B. -Perlen auffädeln nach Muster "zweimal gelb, dreimal grün,..."
-Knetmasse nach Rezept herstellen
-Falten nach Faltanleitung
- Gruppenaufgaben in sprachgemischten Kleingruppen: z.B. Zimmer für die Puppenhausfiguren aus wertlosem Material bauen/basteln

## Muki-Werkstatt

Mutter und Kind wählen frei ihre Aufgaben aus einem themabezogenen Angebot aus.

- Kind und Mutter arbeiten selbstständig, so bleibt Zeit für individuelle Förderung der einzelnen Muki-Paare

- Kind und Mutter lernen Möglichkeiten kennen, selbständig und individuell ihre Deutschkentnisse zu verbessern und vertiefen dies ev. auch zu Hause

**Kriterienliste**

1. *Fördert das Modell eine frühe Entwicklung der Zweitsprache?*

2. *Werden die Eltern darin unterstützt, auf die sprachliche Konditionierung ihrer Kinder hinzuarbeiten?*

3. *Werden Eltern mit geringen Kenntnissen in der Sprache des Ankunftslandes so gefördert, dass ihnen überhaupt eine hinreichende Eignung als Modell der Imitierung, als Unterstützer der kindlichen Spracherfahrung und als Konditionierende Person zukommen kann?*

4. *Bietet das Fördermodell eine reiche Lernumgebung und die Förderung der metakognitiven Reflexion?*

5. *Bietet das Modell den Eltern Information und Unterstützung bei der Ausgestaltung einer reichen Lernumgebung, die das Kind beim Lernen durch entdecken unterstützt?*

6. *Fördert das Modell bei Eltern deren Kompetenz zur Förderung der metakognitiven Reflexion ihrer Kinder?*

7. *Fördert das Modell die sozialen Beziehungen der Interaktion?*

8. *Fördert das Modell die Interaktion zwischen Eltern und Kind?*

9. *Werden Eltern darin unterstützt, ihre Sprachverhalten in der Sprache des Ankunftslandes an die kindlichen Bedürfnisse anzupassen?*

10. *Vermittelt das Modell einen Input, der die Mustererkennung, die Imitation von Sprache, die Experimentierneigung, das induktive Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke fördert?*

*11. Vermittelt das Modell den Eltern Kompetenzen, die ihnen die Förderung von Input, Mustererkennung, Imitation von Sprache, Experimentierneigung, induktives Lernen und die Bildung assoziativer Netzwerke bei ihren Kindern ermöglicht?*

*12. Beginnt die Förderung des Modells in einem frühen Kindesalter?*

*13. Werden Eltern in die institutionelle sprachliche Handlung eingebunden, so dass sie an diese anknüpfen können?*

*14. Vermittelt das Modell den Kindern einen adäquaten Wortschatz der Verkehrssprache in allen Lebensbereichen, die für seinen weiteren Bildungsgang erforderlich sind?*

*15. Vermittelt das Modell den Eltern einen Wortschatz der Verkehrssprache, der sich auf die bildungsrelevanten Lebensbereiche bezieht?*

*16. Nimmt das Modell die grammatikalische Förderung in der Verkehrssprache der Kinder wahr?*

*17. Erfolgt eine grammatikalische Förderung der Eltern?*

*18. Wird bei den Kindern bei stark heterogenen Syntaxsystemen von Herkunfts- und Verkehrssprache oder bei grammatikalischen Defiziten die Förderung verstärkt?*

*19. Wird bei den Eltern bei stark heterogenen Syntaxsystemen von Herkunfts- und Verkehrssprache oder bei grammatikalischen Defiziten die Förderung verstärkt?*

*20. Wird bei den Kindern bei ausgeprägter Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache und gezeigten Sprachdefiziten in der Verkehrssprache die Förderung verstärkt?*

*21. Wird bei den Eltern bei ausgeprägter Heterogenität von Herkunfts- und Verkehrssprache und gezeigten Sprachdefiziten in der Verkehrssprache die Förderung verstärkt?*

*22. Werden bei den Kindern Sprachentwicklungsstufen eines dritten Systems im Fördermodell berücksichtigt?*

*23. Wie erfolgt die Korrektur von Fehlern bei den Kindern?*

*24. Wird ein Bewusstsein für die Vorteile einer umfassenden Sprachentwicklung der Zielsprache bei den Kindern etabliert?*

*25. Werden bei den Eltern Sprachentwicklungsstufen eines dritten Systems im Fördermodell berücksichtigt?*

*26. Wie erfolgt die Korrektur von Fehlern bei den Eltern?0*

*27.27. Wird ein Bewusstsein für die Vorteile einer umfassenden Sprachentwicklung der Zielsprache bei den Eltern etabliert?*

*28.28. Werden die Eltern im Modell zur einer Inputgebung der selbstlernenden Kinder motiviert und befähigt?*

*29. Fördert das Modell Sprachkontakte in der Verkehrssprache bei den Kindern?*

*30. Fördert das Modell die Entwicklung der Herkunftssprache bei den Kindern?*

*31. Fördert das Modell die Entwicklung der Herkunftssprache bei den Eltern? (Insb. bei früher Migration der Eltern oder nachfolgenden Generationen)*

*32. Fördert das Modell Sprachkontakte in der Verkehrssprache bei den Eltern?*

*33. Beginnt die Sprachförderung des Projekts vor dem dritten Lebensjahr der Kinder?*

*34. Wird die Sprachkompetenz der Eltern gefördert, bevor Ihre Kinder das dritte Lebensjahr erreichen?*

*35. Fördert das Modell den Kulturkontakt bei den Eltern?*

*36. Fördert das Modell den Kulturkontakt bei den Kindern?*

*37. Klärt das Modell über die Bedeutung von Sprachkenntnissen in der Verkehrssprache für die soziale Teilhabe auf?*

*38. Vermittelt das Modell Informationen zum Schweitzer Bildungssystem?*

**Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere,

dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmitte nicht benutz und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilft bedient habe.

Dass ich diese Masterarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

| | |
|---|---|
| Ort, Datum | Unterschrift |

## Lebenslauf

▪ **Persönliche Informationen**:

Paulina Eibl, geb. Chmielewska 04.08.1986 in Radziejów/Polen

▪ **Ausbildung:**

| | |
|---|---|
| 10/2011 – 06/2012<br>fe I)<br>Wien/Österreich | Lehramt für die Hauptschule (Sekundarstu-<br><br>Zweitfach Ernährung und Haushalt<br>Pädagogische Hochschule Wien |
| seit 10/2009<br>Wien /Österreich | Masterstudium<br>Deutsch als Fremd- und Zweitsprache<br>Universität Wien |
| 10/2005 – 06/2009<br>Wloclawek/Polen | Germanistikstudium / Bachelor<br>Deutsche Philologie im Bereich Deutsch als Fremdsprache/ Deutschlehrerin |
| 09/2002 – 06/2005<br>Ciechocinek/Polen<br>im Stanislawa Staszica | Lyzeum<br>Liceum Ogolnoksztalcace |

▪ **Berufserfahrung:**

| | |
|---|---|
| 08/2013 – bis heute,<br>Villmergen/Schweiz | Schule Villmergen<br>Fachlehrperson für Hauswirtschaft |
| 08/2012- 02/2013<br>Dübendorf/Schweiz | Primarschule Dübendorf<br>Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. |
| 02/2012 – 05/2012<br>Wien/Österreich | Volkshochschule Mödling<br>Arbeit im Bereich Erwachsenenbildung |

▪ **Praktika:**

| | |
|---|---|
| 02/2012 – 06/2012<br>Wien/Österreich | Praktikum in der OKMS Max-Winter Platz |
| 10/2011 – 02/2012<br>Wien/Österreich | Praktikum in der KMS Pfeilgasse |
| 01/2011 – 01/2011<br>Warschau/Polen | Praktikum am Österreichinstitut (DaF) |

| | |
|---|---|
| 04/2010 – 06/2010<br>(DaF/DaZ)<br>Wien/Österreich | Praktikum an der VHS Floridsdorf |
| 09/2008 – 05/2009<br>Wien/Österreich | Sprachassistentin (Comenius Stipendium) |

**▪ Sprachen:**

| | |
|---|---|
| Polnisch | Muttersprache |
| Deutsch | Goethe-Zertifikat C2<br>Grosses Deutsches Sprachdiplom |