



Institut für Elementar- und Schulpädagogik

Evaluationsbericht zur Arbeit in den «BiLiKiD»-Spielgruppen

Catherine Walter-Laager, Manfred R. Pfiffner, Jasmin Luthardt & Karin Fasseing Heim

20. Juni 2012

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Abstract	2
1. Einleitung	3
2. Theoretische Einbettung.....	4
2.1 Entstehung von Bildungsdisparitäten	4
2.2 Übergänge im öffentlichen Schulsystem.....	9
2.3 Erwerb von Deutsch als Zweitsprache	12
2.3.1 Erkenntnisse über den Zweitspracherwerb.....	13
2.3.2 Neuere Studien zum Zweitspracherwerb	16
2.4 Pädagogische Diagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund.....	19
3. Methodisches Vorgehen.....	21
3.1 Fragestellungen	21
3.2 Stichprobe	21
3.3 Beschreibung des Vorgehens	23
3.4 Instrumente	25
3.4.1 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren KiDiT®	25
3.4.2 Kinderbefragung	27
3.4.3 «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache»	28
3.4.4 Problemzentrierte Interviews mit den Pädagoginnen	29
3.5 Durchführung	29
4. Ergebnisse.....	30
4.1 Arbeit in den «BiLiKiD»-Spielgruppen	30
4.1.1 Halbtagesablauf und regelmäßige Angebote.....	30
4.1.2 Lernumgebung des freien Spiels	32
4.1.3 Explizite Sprachförderung in «BiLiKiD»-Spielgruppen	33
4.1.4 Kulturvermittelnde Zusammenarbeit mit den Eltern	34
4.2 Beobachtete und dokumentierte Leistungen unter Berücksichtigung der Erst- und Zweitsprache	35
4.3 Einzelfalldarstellung der «BiLiKiD»-Kinder, eingebettet in das Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten der Kindergartenlehr- person.....	42
4.3.1 Korrekte oder fehlende Einschätzungen	42
4.3.2 Wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern mit überhöhten Einschätzungen	47

4.3.3	Ambivalente Haltung gegenüber den Kindern und viele Fehleinschätzungen.....	51
4.4	Bewältigung der Übergangssituation	54
4.4.1	Schulstart der «BiLiKiD»-Kinder.....	55
4.4.2	Überblick über die eingeschätzten Leistungen im Vergleich zu den Teilstichproben.....	56
4.4.3	Eingeschätzte Leistungen entlang ausgewählter Bildungsbereiche beim Vergleich der Teilstichproben.....	56
5.	Diskussion	61
5.1	Diskussion des methodischen Vorgehens.....	61
5.1.1	Beobachtungsdaten als Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten.....	61
5.1.2	Testdaten als Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten	62
5.1.3	Daten aus den Interviews	63
5.2	Diskussion der Ergebnisse	64
5.3	Fazit	65
	Literatur.....	68
	Anhang I.....	78
I.I	Übersicht: KiDiT [®] -Items Version 2.0.....	78
I.II	Übersicht: KiDiT [®] -Items Version 2.0, DaZ-Bereich	81
	Anhang II.....	82
Übersicht: Reduzierte KiDiT [®] -Items für Kinder im Spielgruppenalter («BiLiKiD»).....		82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Fester Ablauf des Halbtags bei «BiLiKiD»-Spielgruppen	31
Tabelle 2:	Übersicht zu den Angeboten im freien Spiel der «BiLiKiD»-Spielgruppen	32
Tabelle 3:	Auswertung des Items «Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin.»	36
Tabelle 4:	Auswertung des Items «Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten.».....	37
Tabelle 5:	Auswertung des Items «Das Kind weiß, woher ein Hühnerei kommt.»	38
Tabelle 6:	Auswertung des Items «Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.»....	39
Tabelle 7:	Auswertung des Items »Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.«	40
Tabelle 8:	Auswertung des Items «Das Kind erledigt eine Arbeit, ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abzubrechen.».....	40
Tabelle 9:	Auswertung des Items »Das Kind läuft und springt (im Wald) ohne hinzufallen.«.....	41
Tabelle 10:	Fallbeschreibung Kind 1: Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte.....	44
Tabelle 11:	Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 3 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen	45
Tabelle 12:	Einschätzungsqualität im Kindergarten 3 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz.....	46
Tabelle 13:	Fallbeschreibung Kind 9: Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte	48
Tabelle 14:	Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 9 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen	49
Tabelle 15:	Einschätzungsqualität im Kindergarten 8 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz.....	50
Tabelle 16:	Fallbeschreibung Kind 10: Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte	52
Tabelle 17:	Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 5 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen	53
Tabelle 18:	Einschätzungsqualität im Kindergarten 5 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz.....	54

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Vorgehen im zeitlichen Verlauf	24
Abbildung 2:	Einsteigeseite KiDiT® (geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel)	26
Abbildung 3:	Übersicht über einen Teilbereich inklusive der entsprechenden Items (geschützter Mitgliederbereich; fiktive Beispiele)	27
Abbildung 4:	Anzahl Extremwerte für die (redundant)Kinder im Kindergarten 3	45
Abbildung 5:	Anzahl Extremwerte für die Kinder im Kindergarten 8	49
Abbildung 6:	Anzahl Extremwerte für die Kinder im Kindergarten 5	53
Abbildung 7:	Erreichte Mittelwerte im Bereich «Werte und Normen», aufgeteilt nach Teilstichproben	57
Abbildung 8:	Erreichte Mittelwerte im Bereich «Soziales Handeln», aufgeteilt nach Teilstichproben	58
Abbildung 9:	Erreichte Mittelwerte im Bereich «Sprache», aufgeteilt nach Teilstichproben	58
Abbildung 10:	Erreichte Mittelwerte im Bereich «Grobmotorik», aufgeteilt nach Teilstichproben	59
Abbildung 11:	Erreichte Mittelwerte im Bildungsbereich «Feinmotorik», aufgeteilt nach Teilstichproben	60
Abbildung 12:	Erreichte Mittelwerte im Bereich «Technik», aufgeteilt nach Teilstichproben	60

Abstract

«BiLiKiD» ist ein Verein, der zweisprachige Spielgruppen für Vorschulkinder zwischen drei und fünf Jahren anbietet. Das Ziel des Vereins ist es, einen Beitrag zur Förderung und Integration von (fremdsprachigen) Kleinkindern und deren Familien zu leisten. Dies geschieht unter anderem indem der pädagogische Alltag von zwei Spielgruppenleiterinnen im Team gestaltet wird: Eine Pädagogin hat dieselbe Erstsprache wie die Familien der Kinder, die andere spricht die regionale Sprache. Dieser zentrale Punkt der Intervention dient dazu, die Kinder in der ihnen vertrauten Sprache abzuholen und an die regionale Sprache heranzuführen. Des Weiteren pflegt der Verein eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern.

Bei der Evaluation der «BiLiKiD»-Spielgruppe durch das Autorenteam wurde der Lern- und Entwicklungsverlauf der «BiLiKiD»-Spielgruppenkindern von zwei Jahrgängen begleitet. Es zeigte sich, dass die Spielgruppe Vieles erwirken konnte: Die «BiLiKiD»-Kinder fanden sich beim Start in den öffentlichen Kindergarten sehr gut in ihrer neuen Gruppe zurecht und konnten Freundschaften schliessen. Auch kamen ihnen ihre in den «BiLiKiD»-Spielgruppen erworbenen Interessen sowie Fähigkeiten zugute, an welche sie beim Start in den Kindergarten nahtlos anschliessen konnten.

1. Einleitung

Das öffentliche Schulsystem ist bereits seit längerer Zeit bestrebt, Kinder mit Migrationshintergrund zu unterstützen. So beispielsweise in der Schweiz mit preisgekrönten kantonalen Projekten wie «Quims»¹ (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009) oder neuerdings im Vorschulbereich mit «Spielgruppen^{plus}» (vgl. Bildungsdirektion, 2010). Daneben existieren aber auch private Trägerschaften, welche Projekte wie zum Beispiel die zweisprachigen «BiLiKiD»-Spielgruppen² anbieten.

«BiLiKiD» ist ein Verein für zweisprachige Spielgruppen in Winterthur (Kanton Zürich). Er betreibt zweisprachige Spielgruppen für Vorschulkinder zwischen drei und fünf Jahren. Das Ziel des Vereins ist es, «einen namhaften Beitrag zur Förderung und Integration von (fremdsprachigen) Kleinkindern und deren Familien zu leisten. Die zweisprachigen Spielgruppen des BiLiKiD fördern und optimieren neben den kognitiven, sozialen, körperlichen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder auch ihre sprachlichen Fähigkeiten. Die Kinder werden in ihrer Erstsprache gestärkt und in der lokalen Sprache (Schweizerdeutsch) gefördert. [...] Kinder nicht deutscher Erstsprache können damit die gleichen Startchancen vor dem Kindergarteneintritt erhalten» (BiLiKiD – Zweisprachige Spielgruppe).

Für die «BiLiKiD»-Spielgruppen sind zwei Elemente zentral:

- Jede «BiLiKiD»-Spielgruppe wird von zwei Spielgruppenleiterinnen im Team geführt: Eine Pädagogin ist türkischer, eine schweizerdeutscher Erstsprache. Dieser zentrale Punkt der Intervention dient dazu, die türkischsprachigen Kinder in der ihnen vertrauten Sprache abzuholen und an die regionale Sprache heranzuführen.
- Der Spielgruppenalltag wird durch mehrere Sequenzen strukturiert, welche im deutschschweizerischen Kindergartenalltag ebenfalls üblich sind (beispielsweise kurze geführte Aktivitäten im Kreis, Freispiel oder die Zwischenmahlzeit am Morgen [«Znüni»]). Des Weiteren werden Spielmaterialien benützt, die sich in den Zürcher Kindergärten häufig finden lassen.

¹ Quims = Qualität in multikulturellen Schulen

Das Projekt wurde durch das Volksschulamt des Kantons Zürich initiiert, in der Zwischenzeit fest verankert und hat zum Ziel, die Qualität multikultureller Schulen hoch zu halten. Dabei stehen die Förderung der Sprache, des Schulerfolges, der Integration sowie die Weiterbildung der beteiligten Eltern und Lehrpersonen im Zentrum der Bemühungen. Den Quims-Schulen stehen zusätzliche Finanzen, Materialien und Beratung zur Verfügung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2009)

² BiLiKiD = *BiLingualeKinDer* (www.bilikid.ch)

Für die Familien liegt der Vorteil dieses Konzeptes auf der Hand. Den Kindern wird eine Brücke zwischen ihrer in der Familie gelebten und der sie umgebenden gesellschaftlichen Kultur und Sprache gebaut.

Es ist zu vermuten, dass «BiLiKiD»-Spielgruppen den Kindern den Einstieg ins öffentliche Schulsystem dadurch erleichtern. Die türkischen Mädchen und Jungen lernen im Rahmen ihrer Spielgruppe neben der regionalen Sprache auch Elemente des Kindergartenalltages (wie beispielsweise die Zwischenmahlzeiten, Geschichten hören im Stuhlkreis, typische Regelspiele) kennen und können daher mit dem Schulstart besser bewältigen.

2. Theoretische Einbettung

Mit dem Anliegen des Vereins «BiLiKiD», einen namhaften Beitrag zur Förderung und Integration von (fremdsprachigen) Kleinkindern und deren Familien zu leisten, wird der Fokus auf mehrere pädagogische Felder gelegt, und zwar auf die «Entstehung von Bildungsdisparitäten» und in diesem Zusammenhang auf «Übergänge im Bildungssystem», auf den «Erwerb von Deutsch als Zweitsprache» sowie auf die »«Pädagogische Diagnostik».

2.1 Entstehung von Bildungsdisparitäten

Als vor mehr als 150 Jahren das Schulsystem neu gestaltet wurde, war es das Ziel, dass die Bürger durch Kenntnisse und Wissen als Gleiche den Staat und die Gesellschaft kontrollieren (vgl. Osterwalder, 1997, S. 251ff.) und sich als innere kulturelle Einheit konsolidieren (vgl. Radtke, 2008, S. 652ff.). Diese ursprünglichen Ziele einer demokratischen Schule wurden angepasst. So hält die aktuelle Zielformulierung aus dem Volksschulgesetz des Kantons Zürichs beispielhaft fest:

Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen. (Volksschulgesetz des Kantons Zürich, 2005, §2, Abschnitt 4)

In Deutschland wie in der Schweiz leben viele verschiedene Staatsbürger zusammen. Aus schulischer Sicht gelingt es nicht, allen Kindern gerecht zu werden. Dies zeigt sich in der nach sozialer Herkunft stark variierenden Bildungsbeteiligung (vgl. Fend, 2008, S. 43f.; Kronig, 2007, S. 19f.; Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009, S. 127). Davon sind insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund betroffen (vgl. Baumert & Schümer, 2001; Hormel, 2007, S. 96; Diefenbach, 2010, S. 15ff.; Gogolin, 2010, S. 38). Alle Lernenden gleichermaßen zu fördern, scheint in Schulsystemen mit vielfältigen Selektions- und Segregationsmechanismen besonders schwierig zu sein (vgl. beispielsweise Auernheimer, 2010, S. 455ff.).

Verschiedene Erklärungsansätze liefern die Diskussionsgrundlage, worauf die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zurückzuführen ist. Nach Diefenbach (2008) lassen sich vier mögliche Erklärungsansätze unterscheiden: Die kulturell-defizitäre Erklärung, die humankapitaltheoretische Erklärung, die Erklärung durch Merkmale der Schule oder der Klasse sowie die Erklärung durch institutionelle Diskriminierung (vgl. Diefenbach, 2008, S. 227ff.).

Die kulturell-defizitäre Erklärung bezieht sich auf traditionelle Deutungs- und Wertemuster, wie beispielsweise eine traditionelle Familienorientierung, die einer erfolgreichen Bildungslaufbahn von Migranten entgegenstehen kann. Die Eltern entwickeln gegenüber dem Schulsystem Skepsis und können die Kinder daher nicht genügend unterstützen. Diese wiederum müssen, um erfolgreich zu sein, die Unterschiede zwischen den beiden Systemen selbst überbrücken. Der Erklärungsansatz wird stark kritisiert. Es kann empirisch zwar gezeigt werden, dass ein frühes Einreisalter und damit vielleicht auch gute Kenntnisse über das Einreiseland für den Bildungserfolg hilfreich sind; gleichzeitig bestehen, aus dieser Perspektive betrachtet, unerklärliche Unterschiede im Erfolg zwischen verschiedenen Nationen (a.a.O., S. 227ff.).

Die humankapitaltheoretische Erklärung geht von einer Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Linie als Folge der geringeren bildungsrelevanten Ressourcen aus, welche in die Bildung der Kinder von zugewanderten Familien investiert werden können. Als Indikatoren für das Humankapital gelten Bildungsabschlüsse und Einkommen, aber auch die Anzahl der Geschwister. Auch hier können die Grundannahmen nur zum Teil bestätigt werden. Die Relativierung muss vor allem für die Kinder aus deutschen Migrantenfamilien vorgenommen werden: Der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien stand bei ihnen in einem außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem öko-

nomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie. Widerlegt werden konnte die Erklärung dieses Phänomens, dass in Abhängigkeit zu den Rückkehrabsichten einfach nicht in die Bildung investiert wird sowie Kinder möglichst zeitig die Schule verlassen und zum Familieneinkommen beitragen sollen. Plausibler erscheint die Möglichkeit, dass das Humankapital aus der Herkunftsfamilie in der Aufnahmegesellschaft schlicht nicht genutzt werden kann (a.a.O., S. 230ff.).

Die letzten beiden Erklärungsansätze beziehen sich auf die Bildungsinstitutionen selbst. Gezeigt werden konnte, dass das Schulsystem Disparitäten verstärken oder abschwächen kann: Ausländische Schüler, welche eine <Integrierte Gesamtschule> absolvierten, erlangten bessere Abschlüsse als ihre Kollegen, welche ein dreigliedriges Schulsystem besuchten. Weiter diskriminiert die Schule bei Zuweisungen; dies nicht nur aufgrund der Leistungen der Schülerinnen und Schüler (a.a.O., S. 234ff.).

Helsper, Kramer, Thiersch und Ziems (2009) gliedern die empirische Bildungsforschung zu schulischer Selektivität und Schulkarrieren in zwei große Strömungen, welche theoretische Überschneidungen mit den oben genannten Erklärungsansätzen von Diefenbach aufweisen:

- Zum einen wird im Anschluss an Boudon (1974) der Übergang als Ergebnis von primären und sekundären Herkunftseffekten gesehen.
- Zum anderen werden in Anknüpfung an Bourdieu (1999) die unbewussten und impliziten Voreinstellungen der Akteure beforscht, welche mit unterschiedlichen Bildungshaltungen und Bildungsstrategien verknüpft sind und so zu ungleichen Partizipationsmöglichkeiten im Bildungssystem beitragen (vgl. Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009, S. 127).

Unter den primären Herkunftseffekten werden die sozialschichtspezifischen Aspekte gefasst, welche die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern beeinflussen und sich in den Leistungen widerspiegeln (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2009, S. 14f.). Diese wirken direkt, beispielsweise aufgrund der Anregung innerhalb der Familie oder indirekt durch die Nutzung der verfügbaren schulischen Ressourcen (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 70). Deutlich werden diese Unterschiede etwa in der verwendeten Sprachkultur einer Familie und deren Einstellung zum Lernen, zur Bildung und dem Umgang mit Büchern sowie Lernstrategien (vgl. Maaz et al., 2009, S. 14f.; Harazd 2008, S. 95). So entsprechen die Befunde der Erwartung, dass bereits beim Schuleintritt beachtliche Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft vorhanden sind (vgl. Stamm, 1998; Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). Dies ist insofern erschütternd, als dass der Einfluss des

Vorwissens auf Leistungen alle anderen Merkmale, wie zum Beispiel kognitive Fähigkeiten, generelle Problemlösestrategien, metakognitives Wissen und metakognitive Kontrollstrategien überlagert (vgl. beispielsweise Gruber & Mandl, 1996, S. 589; Neubauer & Stern, 2007, S. 171ff.).

Als sekundäre Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit werden dagegen jene sozialen Disparitäten bezeichnet, die mit den Bildungsaspirationen und dem Entscheidungsverhalten der Sozialschicht zusammenhängen (vgl. Maaz et al., 2010, S. 72). Diese Effekte zeigen sich oft bei den Schnittstellen des Bildungssystems dort, wo für Kinder mit gleichen Schulleistungen je nach sozialer Herkunft der Familie entsprechende Übertrittsentscheide zustande kommen (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Gerade die Bildungsaspirationen der Eltern und deren Einstellungen zum Lernen haben sich als zentrale Einflussfaktoren herauskristallisiert (vgl. Stamm, Burger & Reinwand, 2009, S. 227ff.). Sie werden in der alltäglichen Kommunikation deutlich (vgl. Maaz et al. 2009, S. 15).

Ein Beispiel aus der Biographie einer in Deutschland lebenden Frau mit Migrationsgeschichte verdeutlicht die Wirkung der elterlichen Erwartungshaltung³:

Als ich von der Schule nach Hause kam, hatte ich kaum Ruhe oder Zeit für mich und meine Hausaufgaben. Wir haben damals ständig Gäste bei uns zu Hause gehabt. Es kam immer sehr viel Besuch, und wenn ich von der Schule kam, musste ich sofort im Haushalt helfen und auf meine kleinen Geschwister aufpassen. Ich war damals selbst erst 10 oder 11 Jahre alt. Es hatte mich auch nie jemand bei meinen Hausaufgaben unterstützt. Im Gegenteil, mir wurde die Schule eher ausgeredet. Mein Vater war der Meinung, dass Mädchen nicht zur Schule gehen brauchen, weil sie heiraten werden, und dann könne der Ehemann auf sie achten und für sie aufkommen. (Kutluca, 2010, S. 35; 52)

Um Veränderungen in den Erwartungshaltungen zu erreichen, braucht es viel Zeit. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich in der dritten Generation die Bildungsorientierung von Eltern mit Migrationshintergrund erhöht und die Wahrscheinlichkeit wächst, dass türkische Kinder den Übergang in die Sekundarstufe I erfolgreicher bewältigen (vgl. Kristen & Dollmann, 2009, S. 219).

Erwartungen bestehen aber nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei allen anderen Beteiligten. Sowohl die Kinder selbst (vgl. Helsper, Kramer, Thiersch & Ziems, 2009, S. 131) als

³ Die Interviewte ist 45 Jahre alt und Mutter von drei Kindern. Sie ist Deutsche mit türkischem Migrationshintergrund. Ihre Eltern kamen als Gastarbeiter nach Deutschland und holten sie mit fünf Jahren nach.

auch die Eltern und die Lehrpersonen beeinflussen mit ihrer Erwartungshaltung die Partizipation am Bildungssystem (vgl. Busse & Helsper, S. 475ff.). Hier ein ergänzender Befund: Vergleicht man die Bildungsaspirationen der Eltern mit den Empfehlungen der Lehrpersonen, sind letztere deutlich weniger an die soziale Herkunft gekoppelt als erstere (vgl. Maaz et al., 2010, S. 77).

Um Bildungsungleichheiten zwischen den Kindern aufzuweichen, ist es aus Sicht von Kirsten und Dollmann sinnvoll, in den ersten Lebensjahren durch frühe Förderung eine Verringerung der primären und am Ende der obligatorischen Schulzeit mittels finanzieller Hilfe eine Verringerung der sekundären Effekte anzustreben (vgl. Kristen & Dollmann, 2009, S. 207f.).

Ob diese Forderung letztlich gewinnbringend ist, kann noch nicht abschließend beurteilt werden. Einige weitere Einzelbefunde erweitern den Blick auf die Komplexität der Thematik:

- Merkens (2008) eruierte in einer Längsschnittstudie Gründe, welche für das schlechte Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule verantwortlich waren. Es zeigte sich, dass die Zusammensetzung der Klasse (viele Kinder mit Migrationshintergrund) die individuelle Leistungsfähigkeit und der bildungsbiografische Hintergrund negative Auswirkungen auf den Schulerfolg für Kinder mit türkischer Herkunft haben. Die Vorgehensweise der Lehrer im Unterricht zeigte keine Effekte, dagegen wirkte sich vorschulische Bildung positiv aus (vgl. Merkens, 2008, S. 41).
- In einer Studie (N = 280) von Keller und Grob (2010) wurde als erstes Zwischenergebnis festgestellt, dass Kinder mit wenig Deutschkenntnissen und einem wenig anregenden Sprachumfeld einen deutlich geringeren Zugang zu Vorschulangeboten haben (vgl. Keller & Grob, 2010, S. 10f.). Dieses Ergebnis bestätigt ähnliche Befunde (vgl. Betz, 2010, S. 124).
- Eine Langzeituntersuchung in Deutschland zeigte, dass Kinder durch den Besuch eines Kindergartens günstigere Bildungschancen haben. Allerdings relativieren sich diese positiven Effekte, wenn bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses kontrolliert werden. Kinder von un- und angelernten Arbeitern sind weiterhin in ihren Bildungschancen besonders benachteiligt. Die um diese Jahrtausendwende verwendeten Programme der vorschulischen Betreuung, Erziehung und Bildung konnten die nachteilige Situation der Kinder kaum ausgleichen (vgl. Becker & Lauterbacher, 2008, 147ff.)

An dieser Stelle ist die Darstellung von Rabe-Kleberg (2010) zu berücksichtigen; sie fordert:

Es wäre allerdings für den pädagogischen wie den forschenden Zusammenhang sträflich, diese professionelle Perspektive auf das Kind mit einer realanalytischen Kategorie zu verwechseln. Soziale Ungleichheit und ihre Folgen für Lebenslagen und Bildungsprozesse auch von kleinen Kindern zu thematisieren, ist demnach kein Rückfall in ein überwunden geglaubtes Kindbild, nach dem das Kind mit Defiziten belastet wird, vielmehr eine dringend notwendige Ergänzung des positiven Bildes von Kindheit und Kindern [...].⁴ (Rabe-Kleberg, 2010, S. 48)

In den «Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020» wird zusammenfassend die Notwendigkeit betont, sich verstärkt mit der Thematik sozialer/kultureller migrationsbedingter Disparitäten zu befassen (vgl. Ministerium für Kultur, Jugend und Sport – Baden-Württemberg, 2011, S. 89).

2.2 Übergänge im öffentlichen Schulsystem

Übergänge bedeuten Veränderungen, welche anregend und herausfordernd sein können. Schulische Übergänge werden häufig als kritische Phasen dargestellt, weil zu diesem Zeitpunkt unter Unsicherheit wichtige Bildungsentscheidungen zu treffen und auch Veränderungen der schulischen Anforderungen zu bewältigen sind. Werden diese Übergänge nicht gemeistert beziehungsweise Selektionshürden nicht erfolgreich überwunden, führt dies zu langfristigen Einschränkungen der Bildungschancen. Damit bringen Übergänge für Kinder und ihre Familien Herausforderungen mit sich (vgl. Faust, 2008, S. 225).

Wie aber sollen Übergänge gestaltet sein? Welches Maß an Kontinuität ist für eine bestmögliche Entwicklung von jungen Kindern notwendig und welches Quantum an Diskontinuität wirkt anregend? Die Antworten hängen stark von der individuellen Persönlichkeit der Kinder ab (vgl. Hacker, 2001, S. 246). In einer Studie von Grotz (2005) weisen 10 % der Kinder massive Anpassungsprobleme in Übergangssituationen auf. Bei Beelmann (2006) liegen die Verhaltensauffälligkeiten zwischen 4 und 5 % (zitiert nach Faust, 2008, S. 230). Das entwicklungsfördernde Potenzial von Übergängen wird nach Bronfenbrenner (1981) gesteigert, wenn diese von weiteren Personen mitvollzogen werden (zitiert nach Hacker, 2001, S. 246). Hier kommt ein stützender Anteil an Kontinuität im Bereich der sozialen Beziehungen zum Ausdruck, welcher es den Kindern ermöglicht, Veränderungen der materiellen und sozialen

⁴ Rabe-Kleberg führt den Paradigmawechsel in der Frühpädagogik vom «Defizitblick» zum «positiven Blick auf das Kind» und die daraus resultierenden, erfreulichen Folgen aus. Diese Veränderung war aus Sicht der Autorin in der elementarpädagogischen Arbeit dringend nötig.

Umwelt anregend zu erleben. Wichtig dabei ist, dass Kinder ihr Wissen anwenden, ihre Wirksamkeit erleben und so die Motivation und das Selbstbewusstsein erhalten können beziehungsweise, dass diese beiden Faktoren gestärkt werden (vgl. Hopf, Zill-Sahm & Franken, 2004, S. 17).

Griebel und Niesel (2011) beschreiben eine Struktur von Entwicklungsaufgaben für verschiedene Übergänge. Sie unterscheiden Erfahrungen von Veränderung und Diskontinuität in Anlehnung an Fthenakis (1999) auf der Ebene des Individuums, der Interaktion und des Kontextes. Im Einzelnen gestalten sich die drei Ebenen für den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule wie folgt:

Ebene des Einzelnen:

- Veränderung der Identität durch den Erwerb eines Selbstbildes als (kompetentes) Schulkind
- Bewältigung starker Emotionen wie Stolz, Neugier und Ungewissheit
- Kompetenzerwerb in neuen unterrichtsnahen sowie schulischen Kompetenzen
- Entwickeln eines Gefühls von Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft

Ebene der Beziehungen:

- Verlust von Beziehungen bewältigen (beispielsweise von Pädagoginnen aus dem Vorschulbereich, betreuenden Verwandten)
- Aufnahme neuer Beziehungen
- Rollenunsicherheit bei unklaren Erwartungen ausbalancieren

Ebene der Lebenswelten

- Integration von Umgebung und Anforderungen verschiedener Systeme
- Wechsel des Curriculums

(vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 119f.)

Für Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund muss der unterschiedliche kulturelle Hintergrund in pädagogischen Übergangssituationen als zusätzlicher Faktor der Diskontinuität berücksichtigt werden: Die öffentliche schulische Bildung Deutschlands orientiert sich nach Griebel und Niesel am kulturellen Modell der <Autonomie>⁵. Für städtische deutsche Mittelklassefamilien gilt dies genauso. Sie verfolgen ähnliche Erziehungsziele und -praktiken wie das Schulsystem, was die Übergangssituationen vereinfacht. Viele zugewanderte Familien orientieren sich an einem Modell der >Verbundenheit<. Sie teilen damit nicht die gesell-

⁵ Es ist zu vermuten, dass das Modell von Griebel und Niesel auch für die Verhältnisse in der Schweiz gilt.

schaftlich vorherrschenden Erziehungsziele, was für betroffene Eltern und Kinder eine zusätzliche Herausforderung bedeutet (vgl. a.a.O., S. 122ff.).⁶

Aus Übergängen von der Primar- in die Sekundarstufe I ist zusätzlich bekannt, dass Eltern über die Leistungseinschätzungen ihrer Kinder gerade auch in der Hinsicht auf Übertrittsverfahren gut informiert werden wollen, da sie diese als sehr wichtig beurteilen (vgl. Neuschwander, Balmer, Gasser-Dutoit, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2005, S. 192ff.). Gleichzeitig stellen Eltern selbst einen wichtigen Einflussfaktor in Übergangssituationen dar. Für bildungsnahen Familien kommt eine vorzeitige Einschulung eher in Frage (15.2 %) als für bildungsferne Familien (4.2 %). Die große Mehrheit der Eltern orientiert sich aber am regulären Einschulungszeitpunkt (79.3 %) (vgl. Pohlmann & Kluczniok, 2008, S. 276). Für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zeigte sich weiter, dass sich die Mehrheit der Eltern an den Empfehlungen der Lehrpersonen orientieren. Immerhin 17 % der Eltern ignorieren diese aber und schicken ihre Kinder von sich aus in eine höhere Schulform. Harazd (2008) berichtet, welche Variablen die Unterschiede zwischen <konformen> und <nicht konformen> Eltern charakterisieren. Berücksichtigt wurden dabei:

- die soziodemografischen Merkmale,
- die Einstellungen zu Bildung und Schule (Kosten – Nutzen),
- die Noten des Kindes,
- die Wahrnehmung des Kindes,
- der Beratungsprozess und
- der Entscheidungsprozess der Eltern.

Eltern mit einem niedrigem Bildungsabschluss und Eltern von Mädchen zeigen sich konformer. Weiter schätzen >konforme< Eltern den Nutzen von Bildung tiefer und die Kosten höher ein, sind in Bezug auf spätere Wechselmöglichkeiten zuversichtlicher, sind schlechter über das Schulsystem informiert und schätzen die Informationen aus der Schule positiver ein (vgl. Hazard, 2008, S. 95ff.).

⁶ Eine kritische Randbemerkung: Die beobachtbare Standardisierung der Kindheit ist gut gemeint, da sie zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit führen soll. Gleichzeitig schließt diese Standardisierung viele lebenswerte Möglichkeiten des Familienlebens aus, da diese den zukünftigen Schulerfolg der Kinder gefährden können. Wie diesem Dilemma begegnet werden kann, ist aber unklar.

Es fällt auf, dass sozial schwächere Familien hohe Erwartungen an eine gute Schulvorbereitung haben. Gut situierte Eltern weisen dagegen tiefere Erwartungen an die Kitas auf. Sie bereichern das Leben ihrer Kinder – und dadurch auch die Zukunftschancen – weiter an, indem sie ihren Kindern privat organisierte Frühförderangebote zukommen lassen, gerade auch dann, wenn die Einrichtungen die erhofften kreativen, intellektuellen und sozialen Vorteile für die Kinder nicht bringen (vgl. Betz, 2010, S. 126).

Dagegen verfügen Eltern mit hohem sozio-ökonomischen Hintergrund über einen weiteren Bonus: Ihre Kinder erhalten bei mittelmäßigen Leistungen positivere Übergangsempfehlungen (vgl. Busse & Helsper, 2008, S. 477; Schneider, 2011, S. 379ff.). Des Weiteren werden Übergangsempfehlungen beziehungsweise allgemeine Leistungsbeurteilungen aber wiederum durch das Verhalten der Eltern beeinflusst: Wenn Eltern die Lehrpersonen bedrängen, wirkt sich das negativ aus. Positiv empfinden es die begleitenden Pädagoginnen, wenn Eltern ihre Kritik an den Lehrpersonen zurück halten und Anregungen der Pädagoginnen aufgreifen (vgl. Neuenschwander et al., 2005, S. 234; Wagner-Willi & Widmer-Wolf, 2009, S. 9).

Als letzter Punkt bleibt zu vermerken, dass sich Eltern besonders gut in einem Bildungssystem zu Recht finden, wenn sie es selber erfolgreich durchlaufen haben. Aus einer solchen Position heraus können Eltern ihre Kinder gut begleiten und diese auf bevorstehende Situationen vorbereiten. Zudem können bildungsnahe Familien bei Schwierigkeiten Unterstützung anfordern oder kennen bereits wichtige Ansprechpartner (vgl. Büchner, 2008). Schaich zeigte in einer qualitativen Studie, dass dies nicht nur für die Schule, sondern bereits für den Vorschulbereich gilt: «Gemeinsamkeiten im Habitus – ähnliche Grundhaltungen im Umgang mit dem Kind, Geschmacksrichtungen, Kommunikationsstile, Rituale, Symbole, abhängig vom vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital – den Dialog zwischen Erzieherinnen und Eltern befördern. Nicht reflektierte Unterschiede im Habitus erschweren dagegen das Zustandekommen des Beziehungsdreiecks Kind-Eltern-Erzieherin» (Schaich, 2011, S. 11). Einheimische Mittelschichteltern wiesen Gewohnheiten und Lebensumstände auf, welche den Anforderungen außerschulischer Vorschulbetreuung entsprachen und so die Eingewöhnung erleichterten (vgl. a.a.O., S.11; 13).

2.3 Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Für den Schulerfolg ist die Beherrschung der Bildungssprache ein zentraler Prädiktor. Welche Mechanismen beim Spracherwerb wirksam und welche Unterrichtsformen für den Zweitspracherwerb allenfalls unter Berücksichtigung der Erstsprache am effektivsten sind, steht zur Diskussion. Dabei werden unterschiedliche Aspekte und Zugangsweisen vertreten, welche besonders stark auch in der elementarpädagogischen Debatte zum Tragen kommen.

Sprachförderung in der Regionalsprache ist ein wichtiges Anliegen zur Sicherung des Schulerfolgs. Gleichzeitig müssen Pädagoginnen, welche mit jungen Kindern arbeiten, die Famili-

ensprache respektieren (vgl. List, 2007, S. 29f.). Die Kinder haben ihre Erstsprache beim Eintritt in den Kindergarten in den Grundzügen aufgebaut. Sie denken und handeln bis zu diesem Zeitpunkt häufig oder ausschließlich in diesem sprachlichen Kontext. Das Dazulernen einer weiteren Sprache ist eine große Leistung, welche das Kind erbringt. Bei dieser Aufgabe hat die Pädagogin das Kind zu unterstützen und die Leistung zu anerkennen. Neben der persönlichen Leistung wird in der wissenschaftlichen Debatte gefordert, dass auch eine Gesellschaft den Gewinn anerkennt, den mehrsprachige Menschen einbringen. Wer mehrsprachig ist, kann sich über Sprachgrenzen hinweg verständigen, ab einem gewissen Alter kultursensible Erklärungen geben und verfügt zusätzlich über potenziell erweiterte (meta-)kognitive sprachliche Kompetenzen (vgl. beispielsweise Franceschini, 2007, S. 13ff.; Petersen, 2007, S. 196).

Bei der Förderung der Zweit- beziehungsweise Regionalsprache stehen sich in der Elementarpädagogik – in Abhängigkeit des Bildungsverständnisses und damit auch des wissenschaftlichen Zugangs (siehe Kapitel 1.3.1) – ganzheitliche und sprachwissenschaftliche Konzepte gegenüber (vgl. Petersen, 2007, S. 200). Bei den ganzheitlichen Konzepten werden die Lerninhalte in Lebenssituationen eingebunden (vgl. beispielsweise Jampert, Zehnbauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009), bei den sprachwissenschaftlichen sprachliche Teilbereiche aufgebaut (vgl. beispielsweise Penner, 2003); dies häufig wenig adaptiv (vgl. Petersen, 2007, S. 201).

2.3.1 Erkenntnisse über den Zweitspracherwerb

Das Erlernen einer Zweit- oder Drittsprache gehört in Schulen zum Standardkanon. Aus diesem Kontext ist über den Erwerb von Fremdsprachen einiges bekannt. Die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund umfasst aber zusätzlich den Aspekt, dass die Mehrheit der Bevölkerung diese von den Kindern zu lernende andere Sprache spricht und ihre Familiensprache meist nicht versteht. Die Kinder müssen die Regionalsprache daher zur Verständigung im Alltag wie auch für die Bewältigung der schulischen Anforderungen erlernen. Aus beiden Feldern werden in der Folge einige Erkenntnisse zusammen getragen, die sich primär auf den Spracherwerb junger Kinder beziehen.

Insgesamt bestehen über die Sprachaneignung bei jungen Kindern mit Migrationshintergrund noch wenig gesicherte Erkenntnisse (vgl. Limbird & Stanat, 2006, S. 263ff.; 291). Wie die

Prozesse ungesteuerten Spracherwerbs oder die Kombinationen von ungesteuertem und gesteuertem Erwerb bei Kindern im Vorschulalter verlaufen, ist weitestgehend ungeklärt (vgl. Gogolin, 2008, S. 80; Reich, 2008, S. 19). Dies hat unter anderem mit der Komplexität der Materie zu tun. Der Erwerb einer Zweitsprache wird nach Klein (1992) durch den *Antrieb* (die Summe der Faktoren, die das Kind dazu bringen, seine Sprachlernfähigkeit auf die deutsche Sprache anzuwenden), das *individuelle Sprachvermögen* (die physischen Voraussetzungen, um zu sprechen und die kognitiven Fähigkeiten) und den *Zugang zur Sprache* beeinflusst (vgl. Klein, 1992, S. 45ff). Der letztgenannte Punkt wird wiederum durch die Regelmäßigkeit, die Intensität und die Qualität des Kontakts mit der Zweitsprache, die gesprochene Familiensprache, die Erstsprache und deren Parallelen zum Deutschen bestimmt (vgl. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 75). Quantifizierende Aussagen zu den einzelnen Faktoren sind kaum zu generieren und bis anhin in der Literatur nicht zu finden.

Dagegen helfen Publikationen mit konkreten Angaben weiter. In einer Studie von Jeuk (2003) zeigte sich, dass die Deutschkenntnisse von Dreijährigen (N = 9) mit Migrationshintergrund nach den ersten fünf Monaten Kindergartenbesuch sehr unterschiedlich sind. Beispielsweise äußerten die Kinder zwischen 0 und 109 Wörtern. Werden die beiden Extremfälle entfernt, liegt der tiefste Wert bei 17 deutschen Wörtern, der höchste bei 53. Nach acht bis zehn Monaten liegen die Werte zwischen 38 und 185 Wörtern. Die fortgeschrittenen Lerner verfügen am Ende des ersten Kindergartenjahres über die Grundstrukturen des einfachen Satzes, die langsameren Lerner sprechen noch in Zwei-Wort-Äußerungen (zitiert nach Reich, 2009, S. 69). Im zweiten Kindergartenjahr verläuft die Entwicklung der Deutschkenntnisse deutlich dynamischer als diejenigen der Erstsprache (a.a.O., S. 69f.). Vor der Einschulung gibt es im Wortschatz in der Erst- und Zweitsprache unterschiedlich ausgeprägte Begriffsfelder: In der Erstsprache dominierten die Felder «Essen», «Kleider», «Körper», «Mensch», «materielle Objekte», «Natur», «Ort», «Pflanze», «Tier» und «Zeit»; im Deutschen die Begriffsfelder «Spiel» und «Verkehr». Fast ausgewogen war der Wortschatz in den Feldern «Möbel» und «Schulsachen» (a.a.O., S. 72).

Aktuell wird immer wieder dafür geworben, dass Kindern mit Migrationshintergrund einen möglichst frühen Zugang zur Regionalsprache gewährt werden soll (vgl. beispielsweise Tracy, 2009, S. 186f.). Der zu forcierende frühe Spracherwerb liegt, neben der Relevanz für die Schullaufbahn, in der Annahme einer kritischen Periode für den Spracherwerb begründet. In den frühen Lebensjahren eignen sich Kinder das Grundgerüst ihrer Umgebungssprachen

ohne explizite Unterweisung an (vgl. a.a.O., 186ff.; List, 2007, S. 30). So können bis zum Alter von rund sechs Jahren mehrere Sprachen simultan erworben werden. Desgleichen zeigen sich bei Früh-Zweisprachigen und Spät-Zweisprachigen auf der sprachlichen Oberfläche große Unterschiede. Betroffen sind vor allem prosodische Merkmale wie die Wort- und Satzbetonung, der metaphorische Sprachgebrauch oder die Wahl des «angemessenen Stils» einer Äußerung (vgl. Gogolin, 2008, S. 80ff.). Dies könnte daran liegen, dass Kinder zu Beginn des Spracherwerbs eine längere «stille Phase» durchlaufen, in der sie sich mit der Laut- und Klangstruktur der neuen Sprache vertraut machen. Sie scheinen das Ziel zu verfolgen, so wie die anderen sprechen zu wollen. Erwachsene und ältere Kinder beteiligen sich dagegen sehr frühzeitig an der Kommunikation und weisen eine überwiegend semantisch-kommunikative Orientierung auf – sie wollen sich inhaltliche verständigen (vgl. Weinert, 2004, S. 129). Weinert berichtet weiter, dass Erwachsene und Jugendliche im Vergleich zu jüngeren Kindern die kompetenteren Zweitsprachler sind, wenn es um den Faktor «Zeit» geht. Sie erarbeiten sich in kürzerer Zeit sowohl ein größeres Vokabular, eine weiter fortgeschrittene grammatische Kompetenz und bessere phonologische Fertigkeiten (vgl. a.a.O., S. 121ff.).

Ergänzend zu diesen allgemeinen Angaben ist es wichtig, wie lange Kinder brauchen, bis sie eine Sprache beherrschen: Studien im englischsprachigen Raum ergaben, dass es circa fünf bis acht Jahre dauert, bis Kinder und Jugendliche bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben. Für alltagssprachliche Kompetenzen reicht mit maximal zwei Jahren weitaus weniger Zeit (vgl. Gogolin & Lange, 2010, S. 17). Gogolin hält weiter fest, dass im Fall der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer häufig schwierigen Lebenslage negative Bewertungen ihres nicht der Norm entsprechenden Sprachgebrauchs eher zu erwarten sind als positive (vgl. Gogolin, 2008, S. 82). In der Schule ist dies ein Fakt, welcher sich in der kurz- sowie langfristigen Leistungsentwicklung niederschlägt (vgl. Ulich & Mayr, 2008; Esser, Becker & Biedinger, 2006).

Was im institutionellen Kontext nicht zum Tragen kommt und trotzdem als Leistung wie auch als Ressource von Kindern mit Migrationshintergrund zu werten ist, ist folgender Punkt: Die Kinder müssen zur Realitätsbewältigung den Stellenwert der Sprache als Werkzeug erkennen und diesen bewusst nutzen. Beispielsweise reagieren sie in alltäglichen Gesprächen auf Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner, wenn es nötig ist auch mit einem Sprachwechsel (vgl. List, 2005, S. 53). Dies geschieht bei jungen Kindern intuitiv und ohne dass sie ihre persönliche Realität in Frage stellen (können). Die Kinder in Migrantenfamilien erleben in ihrem Umfeld

oft eine Mischsprache beziehungsweise ein Nebeneinander der Sprachen (vgl. Reich, 2009, S. 64). Somit ist die Entwicklung und der Einsatz einer Mischsprache für Kinder mit Migrationshintergrund funktional (vgl. Dirim, 2005, S. 84).

2.3.2 Neuere Studien zum Zweitspracherwerb

Die oben angeführten Erkenntnisse spiegeln die Diskussion und Feststellungen aus den letzten Jahrzehnten. Im Folgenden werden mehrere neuere Einzelbefunde präsentiert, welche die Erkenntnisse erweitern, teilweise Modelle und Konzepte überprüfen und weiterführende Denkanstöße liefern.

Zur Erklärung des Zweitspracherwerbs, auch unter Berücksichtigung der Erstsprache, bestehen verschiedene Modelle und Hypothesen, welche nach wie vor Pate für Studien stehen und teilweise zum Allgemeingut von Pädagogen und Eltern geworden sind. Dies betrifft vor allem die Schwellenniveau- beziehungsweise die daraus entwickelte Interdependenz-Hypothese. Die Schwellenniveau-Hypothese von Cummins (1984) besagt, dass zunächst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache erreicht werden muss, bevor der Zweitspracherwerb eine positive Wirkung auf die intellektuelle Kompetenz hat. Verfügt ein Kind nur über geringe Kenntnisse in beiden Sprachen, wird seine rezeptive und produktive Interaktion mit der Umwelt verarmen. Die Interdependenz-Hypothese ist eine weiter entwickelte Form der Schwellenniveau-Hypothese. Der Kern sagt aus, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erst- und der Zweitsprache besteht. Voraussetzung sind die Förderung beider Sprachen sowie eine adäquate Motivation. Eine nicht mehr aktuelle Auslegung dieser Hypothese wäre es, wenn davon ausgegangen wird, dass ein gewisses Niveau in der Erstsprache vorhanden sein muss, um die Zweitsprache erfolgreich zu erlernen (vgl. zusammenfassend Caprez-Krompæk, 2010, S. 60ff.).

Ein Blick in weitere Forschungen zur (indirekten) Förderung der Zweitsprache über die Erstsprache ergibt ein differenziertes Bild:

- In der einen Studie untersuchten Moser und Kollegen in der Stadt Zürich mittels einer Interventionsstudie 183 Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund. In der Intervention erlebten die Kinder der Experimentalgruppe unter Einbezug der Eltern eine zusätzliche Förderung des Erstspracherwerbs, welche mit dem Unterricht in der Regionalsprache in Teilen koordiniert wurde. Positive Effekte zeigt die Intervention auf die Sprachentwicklung in der Erstsprache und das Fähigkeitsselbstkonzept, nicht aber auf die Sprachentwicklung in der Zweitsprache (vgl. Bayer, 2011, S. 115ff.).

- Caprez-Krompæk verglich in ihrer Studie 126 Viert- und Fünftklässler mit Migrationshintergrund, welche Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) besuchten, beziehungsweise 55 Kinder, welche keinen Unterricht in HSK besuchten. Die Förderung der Erstsprache durch diesen Besuch wirkt sich nicht auf den Lernzuwachs in der Zweitsprache aus. Wohl aber bestehen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen: Die Treatmentgruppe zeigt signifikant höhere Fortschritte wie auch bessere Leistungen in der Erstsprache und erlebt von ihren Eltern mehr institutionalisierte (Unterricht in HSK) aber auch familiäre Formen der Sprachförderung (vgl. Caprez-Krompæk, 2010, S. 225f.).
- Esser formuliert die Frage neu, ob der Erwerb der Erstsprache unterstützt werden muss und fragt: »Was bringt Bilingualität?« Er analysiert anhand des Sozio-Ökonomischen Panels (GSOEP), ob die Kosten und der Nutzen von Bilingualität – unabhängig von der schulischen Förderung – sich die Waage halten und kommt zum Schluss, dass kein genereller langfristiger Nutzen für Multikulturalität oder die Beherrschung einer anderen Erstsprache auf dem Arbeitsmarkt feststellbar ist (vgl. Esser, 2009, S. 73ff.).

Wenn die indirekte Förderung der Zweitsprache über die Erstsprache nicht zu befriedigenden Resultaten führt, interessiert in einem nächsten Schritt, welche Ergebnisse die direkte Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei jungen Kindern bringt:

- In der Untersuchung von Diez Gieser und Simoni (2008) wurden 67 Spielgruppenkinder in Spielgruppen gefördert, 38 Kinder in Interventionsspielgruppen, den sogenannten Spielgruppen^{plus}, und 29 in herkömmlichen Spielgruppen. In der Interventionsspielgruppe erlebten die Kinder bei jedem Treffen eine kurze Fördersequenz mit dem Sprachförderprogramm «Kon-Lab». Um die Leistungsentwicklung zu erfassen, wurden die Kinder einerseits durch die Spielgruppenleiterinnen mit Beobachtungsbögen erfasst und andererseits in standardisierten Testsitzungen insbesondere in Bezug auf ihre sprachliche Kompetenz getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle Kinder im Beobachtungszeitraum verbessern, die Kinder der Interventionsgruppe aber stärker⁷ (vgl. Diez Gieser & Simoni, 2008).
- In einer Evaluation in den Städten Heidelberg und Mannheim wurden 544 Kinder in der Entwicklung ihrer sprachlichen und schulischen Leistungen untersucht. Davon erhielten 230 eine spezielle Sprachförderung nach Penner (2003), Tracy (2003) oder Kaltenbacher und Klages (2005). Diese Kinder wurden mit 219 Kindern ohne Sprachförderung und 95 mit einer alternativen Sprachförderung verglichen. Das Ergebnis ist ernüchternd: Die speziell geförderten Kinder unterscheiden sich nicht von den regulär geschulten Kindern; weder gleich nach der Fördermaßnahme noch am Ende des ersten und zweiten Schuljahres (vgl. Roos, Polotzek & Schöler, 2010).

⁷ Die Fortschritte im Wortschatzbereich sind signifikant.

Auch der Weg der direkten Förderung scheint nicht ganz ohne Stolpersteine zu sein. So stellt sich die Frage, wie Kinder mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Regionalsprache optimal unterstützt werden können. Die Evaluation aus Baden-Württemberg weist darauf hin, dass der reine Kindergartenbesuch dies möglicherweise leisten kann. Hierzu zwei weitere Befunde:

- In einer Untersuchung von Merkens und Kollegen ging es um den Schulerfolg von 859 Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei wurden verschiedene Einflussfaktoren überprüft, unter anderem auch der Kindergartenbesuch. Es zeigte sich, dass die personalen Ressourcen zu Beginn der Grundschule – damit sind die kognitive Leistungsfähigkeit sowie das Sprachverhalten gemeint – zu allen Messzeitpunkten den größten Einfluss auf die Leistungen in Mathematik und Deutsch hatten. Der Kindergartenbesuch wirkte sich auf die Leistungen in der ersten Klassen nicht, in der vierten Klasse aber positiv aus. Dies wird vom Autor als Hinweis gedeutet, dass sich hier die verlängerte Lernzeit, welche Schüler mit der Zweitsprache verbracht haben, zum Tragen kommt (vgl. Merkens, 2010, S. 40ff.).
- In einer Schweizer Studie von Lanfranchi bewältigten Kinder mit Migrationshintergrund, welche familienergänzende Einrichtungen besuchten, die Einschulung deutlich besser als die Kinder ohne diese Erfahrung (N = 15). Dieser Effekt zeigte sich aber im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I nicht mehr. Lanfranchi folgert daraus, dass die familienergänzende Betreuung im Frühbereich noch besser und fallspezifisch optimiert werden muss (vgl. Lanfranchi, 2002; 2010, S. 108f.).

Auf der Suche nach weiteren Einflussfaktoren auf den Erwerb der Regionalsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund findet man eine bunte Vielzahl von Einzelforschungen. Auffallend dabei ist, dass die Beziehungsqualität sowie ein für junge Kinder sinnvoller Lernkontext⁸ als Prädiktoren nicht systematisch variiert oder kontrolliert wurden.

- Becker zeigt, dass eine sehr gute Kita-Ausstattung – als Indikator für eine anregungsreiche Umgebung und einen vielfältigen Sprachinput – für alle Kinder zu einem signifikant besseren Wortschatz führt. Zusätzlich profitieren Kinder mit Migrationshintergrund stärker als deutsche Kinder von einem längeren Kindergartenbesuch (vgl. Becker, 2010).
- 153 Erstklässler und 133 Kindertagesstättenkinder aus sozial benachteiligten Stadtteilen wurden auf die Wirkung eines Vorschulprogramms zum induktiven Denken auf die Entwicklung der Intelligenz- und Sprachleistung überprüft. Bei den Vorschulkindern, welche das Denktraining absolvierten, wurde eine hohe bis sehr hohe Steigerung

⁸ Aus didaktischer Sicht ist die Einbettung einer Lernsituation in einen alltäglichen Kontext gegenüber abstraktem Bildmaterial zu bevorzugen. Spielsituationen können mit verschiedenen Materialien angereichert, Gespräche können im Alltag geführt und Ausflüge sowie Projekte initiiert werden.

- der Sprachleistung und ihrer nonverbalen Intelligenz erreicht (vgl. Marx & Keller, 2010).
- Im Kontext eines Lehr-Lern-Projektes mit naturwissenschaftlichen Experimenten erfolgte Sprachförderung. Die Kinder sollten im Projekt eine Möglichkeit erhalten, in dem sie Phänomene wahrnehmen, sich handlungsorientiert damit auseinandersetzen, diese reflektieren und diskutieren können. Es konnte gezeigt werden, dass sich die implizite Form der handlungsbegleitenden Sprachförderung positiv auf die Sprachleistungen der Migrantenkinder auswirkt; vor allem wenn Kinder in diesem Kontext <erklären> und <beschreiben>, scheint dies umfassende Äußerungen der Kinder zu begünstigen (vgl. Röhner, 2009).

2.4 Pädagogische Diagnostik bei Kindern mit Migrationshintergrund

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen Benachteiligung im Schulsystem und Migrationshintergrund nachgewiesen ist, dass die Forschung aber nicht über eindeutige Ursache-Wirkungs-Ketten verfügt. Dagegen gilt als gesichert, dass die Aufstellung individueller Förderpläne für Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Sprachstandsdiagnosen sinnvoll ist (vgl. Neumann, 2008, S. 39f.). Dafür ist es nötig, den Lern- beziehungsweise den Entwicklungsstand der Kinder zu erfassen: Als Verfahren bilden Tests, Screenings oder Beobachtungen die zentralen Möglichkeiten.

Im Sprachbereich schneiden Kinder mit Migrationshintergrund in monolingualen, deutschsprachigen Sprachentwicklungstests – plausiblerweise – weniger gut ab als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Chudaske, Lindner-Müller, Hentschel & Arnold, 2008, S. 118f.). Ein sprachdiagnostisches Instrument, welches bilingual normiert ist, existiert für Vorschulkinder aber nicht (vgl. Eicher & Tsakmaki, 2009; Ulich & Mayr, 2008, S. 12). Grund dafür ist, dass eine Altersnorm bei Kindern mit Migrationshintergrund wenig Sinn macht, weil die Kinder eine ganz unterschiedliche Kontaktzeit und -intensität mit der Zweitsprache haben. So wird immer wieder darüber nachgedacht, dass alternativ der Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund in der Erstsprache erfasst werden müsste, um zu ergründen, ob diese einen normalen Entwicklungsverlauf aufweisen. Dies stellt für monolinguale deutschsprachige Pädagoginnen und Therapeutinnen eine Herausforderung dar. So wurde mit dem

«Screemik 2»⁹, einem computergestütztes Screening-Verfahren, der Versuch unternommen, einen Test so anzulegen, dass monolinguale deutschsprachige Sprachtherapeuten ohne Übersetzer wichtige Informationen über den Sprachstand eines zweisprachigen Kindes in seiner Erstsprache erhalten (Normierung für das Alterssegment 4;0 bis 5;11) (vgl. Wagner, 2010). Ob diese Testung für die Diagnose dienlich ist, muss überdacht werden. Wenn berücksichtigt wird, dass in Familien mit einer Migrationsgeschichte – wie oben dargelegt – eine Mischsprache herrscht und diese die Normalität der Kinder spiegelt, kann ein regulärer Test in der Erstsprache kaum auf dieselbe Art normiert werden, wie dies für die Kinder in ihrem Heimatland getan werden könnte. Tracy hält dazu fest: «Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wäre dabei allerdings noch zu bedenken, dass die Herkunftssprache [...] in der Regel schon nicht mehr in allen Facetten der L1¹⁰-Varietät der Kinder entspricht, zumindest dann nicht, wenn der Zeitpunkt der Auswanderung der Eltern oder gar Großeltern schon weiter zurück liegt» (Tracy, 2009, S. 186).

In vielen Bundesländern Deutschlands werden bis zum fünften Lebensjahr sprachdiagnostische Screenings vorgenommen (vgl. Lisker, 2011, S. 51ff). Dies scheint einerseits aus den oben genannten Gründen wenig sinnvoll zu sein. Andererseits wirft das Vorgehen nach Gogolin Fragen auf, weil die erhobenen Daten höchst wahrscheinlich mit dem sozioökonomischen Status der Kinder korrelieren. Zudem dienen die von externen Personen durchgeführten Tests mit den aggregierten Testergebnissen nicht der Förderplanung, da sie die nötige Detailtreue nicht aufweisen können. Daraus lässt sich schließen, dass die Pädagoginnen die Sprachentwicklung der Kinder durch kontinuierliche und systematische Beobachtungen selber erfassen müssen (vgl. Gogolin, 2008, S. 84). Dafür könnte es hilfreich sein, der Entwicklung verschiedener Sprachbereiche Stufen der Sprachaneignung zugrunde zu legen. Aufgrund der Beobachtung dieser Stufen – welche idealerweise als Kompetenzentwicklungsmodelle angelegt sind – können Konsequenzen für die individuelle Förderung der Kinder gezogen werden (vgl. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010, S. 82).

⁹ «Screemik» = Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrant*innenkindern
Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund (Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch)

¹⁰ «L1» bezeichnet die erworbene Erstsprache bzw. Familiensprache.

3. Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Evaluation wird ein Beobachtungsverfahren (KiDiT[®]), welches sich durch die hinterlegte Datenbank gut für die Forschung eignet, als eines von mehreren Instrumenten und Vorgehensweisen benützt. Ergänzend erfolgen in der Studie Tests und Interviews, so dass geklärt werden kann, wie den «BiLiKiD»-Kindern der Übergang ins öffentliche Schulsystem gelingt. Die Studie ist vorwiegend qualitativ angelegt.

3.1 Fragestellungen

Aufgrund des aktuellen Erkenntnisstandes ist zu vermuten, dass Kinder mit Migrationshintergrund einerseits durch ihre noch geringen Kenntnisse in Schweizerdeutsch und andererseits durch wenig ausgeprägte Kenntnisse der regionalen Gegebenheiten beim Einstieg ins Schulsystem beeinträchtigt werden.

Das Konzept der «BiLiKiD»-Spielgruppen interveniert bei beiden Punkten und sollte – nicht zuletzt durch die Arbeit von zwei Pädagoginnen, wovon eine über dieselbe Erstsprache wie die Kinder verfügt – besonders angepasste Impulse geben können.

Die erhobenen Daten können Auskunft zu verschiedenen Fragestellungen geben. Für den vorliegenden Evaluationsbericht steht aber die folgende Fragestellung im Zentrum:

Wie gelingt den «BiLiKiD»-Kinder der Start ins öffentliche Schulsystem?

Hintergrund: Aufgrund der pädagogischen Alltagsgestaltung der «BiLiKiD»-Spielgruppe sind die Kinder mit vielen Elementen des Kindergartenalltags bereits vertraut, kennen wichtige Umgangsformen aus unserem Kulturkreis und haben den Einstieg in den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bereits geschafft.

3.2 Stichprobe

Für die Evaluation lassen sich drei Teilstichproben für die erste Kohorte unterscheiden:

Teilstichprobe B: Alle Spielgruppenkinder von «BiLiKiD», welche im Sommer 2010 eine Spielgruppe besucht haben (N = 27; davon 9 Jungen und 18 Mädchen). Davon treten im Sommer 2010 14 Kinder in den Kinder-

garten über. 10 dieser Kinder können weiter begleitet werden (N = 10; davon 3 Jungen und 7 Mädchen).

Teilstichprobe K1: Eine Kontrollgruppe Deutschschweizer Kinder, welche im Sommer 2010 in den Kindergarten eintreten (N = 9 ; davon 5 Jungen und 4 Mädchen).

Teilstichprobe K2: Eine Kontrollgruppe aus Kindern mit Migrationshintergrund, die keine «BiLiKiD»-Spielgruppe besucht haben und im Sommer 2010 in den Kindergarten übertreten (N = 9; davon 4 Jungen und 5 Mädchen).

Im Schuljahr 2009/10 wurden in zwei großen Städten des Kantons Zürich «BiLiKiD»-Spielgruppen geführt. Sämtliche Kinder dieser «BiLiKiD»-Gruppen wurden während dieser Zeit von den Spielgruppenleiterinnen in je einem eigenen KiDiT[®]-Konto dokumentiert. Im Sommer 2010 sollten diejenigen Kinder weiter begleitet werden, welche in die erste Bildungsstufe des öffentlichen obligatorischen Schulsystems im Kanton Zürich übertraten: den Kindergarten. Bei den «BiLiKiD»-Kinder wurde eine Vollerhebung angestrebt. Vier Kinder konnten aufgrund der aktuellen Lebensumstände der Eltern oder der weiter betreuenden Pädagoginnen nicht weiter begleitet werden. Die Kinder der Kontrollgruppen stammen immer aus denselben Kindergartenklassen, in welchen sich die «BiLiKiD»-Kinder befinden. Diese Kinder wurden nach Absprache mit der jeweiligen Lehrperson ausgewählt. Dadurch wurde gewährleistet, dass die Beobachtungsdaten besser eingeordnet und auch über das Beobachtungsverhalten der beteiligten Lehrpersonen Aussagen gemacht werden konnte.

Es handelt sich bei allen drei Teilstichproben jeweils um anfallende Stichproben: Auf der einen Seite kam der Spielgruppenbesuch aufgrund elterlicher Initiative zustande, auf der anderen Seite wählten die Lehrpersonen die Kontrollkinder aufgrund der elterlichen Zustimmung und der eigenen Erfahrung aus.

Dazu kommen Kinder einer zweiten Erhebungswelle im Herbst 2011 (N = 21). Die Kinder der zweite Kohorte sind im Sommer 2011 in den Kindergarten übergetreten. Die Teilstichproben setzen sich hier wie folgt zusammen:

Teilstichprobe B²: Spielgruppenkinder von «BiLiKiD», welche im Sommer 2011 eine Spielgruppe besucht haben (N = 8; davon 2 Jungen und 6 Mädchen). Alle 8 Kinder sind im Sommer 2011 in den Kindergarten übergetreten.

Teilstichprobe K1²: Eine Kontrollgruppe Deutschschweizer Kinder, welche im Sommer 2011 in den Kindergarten eingetreten sind (N = 5 ; davon 1 Junge und 4 Mädchen).

Teilstichprobe K2²: Eine Kontrollgruppe aus Kindern mit Migrationshintergrund, die keine «BiLiKiD»-Spielgruppe besucht haben und im Sommer 2011 in den Kindergarten übertreten (N = 8; davon 5 Jungen und 3 Mädchen).

3.3 Beschreibung des Vorgehens

Um die Fragestellung zu überprüfen, gliederte sich das Vorgehen in mehrere Teilschritte:

1. Alle Kinder wurden über vier Messzeitpunkte (halbjährlich) durch ihre Pädagoginnen im KiDiT[®] eingeschätzt. Während der Spielgruppenzeit erfolgte die Einschätzung aus Sicht der türkisch- wie auch der schweizerdeutschsprachigen Spielgruppenleiterin. Im Kindergarten wurden die Einschätzungen durch die Lehrpersonen der Kindergartenstufe im KiDiT[®] weitergeführt.
2. Die Kinder der Teilstichprobe B sowie die Kontrollgruppenkinder K2 wurden rund fünf Wochen nach dem Übertritt in den Kindergarten zu Aspekten ihrer Integration gefragt. Es ging in dem mit Fotos unterstützten Interview um Freundschaften, welche die «BiLiKiD»-Kinder geschlossen hatten, um Aktivitäten und ums Wohlbefinden im Kindergarten.
3. Weiter wurden alle Kinder (fünf Wochen nach Unterrichtsbeginn sowie nach den Sportferien im Monat März) mit «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache» getestet.
4. Ergänzend wurden auch die Spielgruppenleiterinnen sowie die Lehrpersonen der Kindergartenstufe über die Kinder und ihr pädagogisches Handeln befragt.

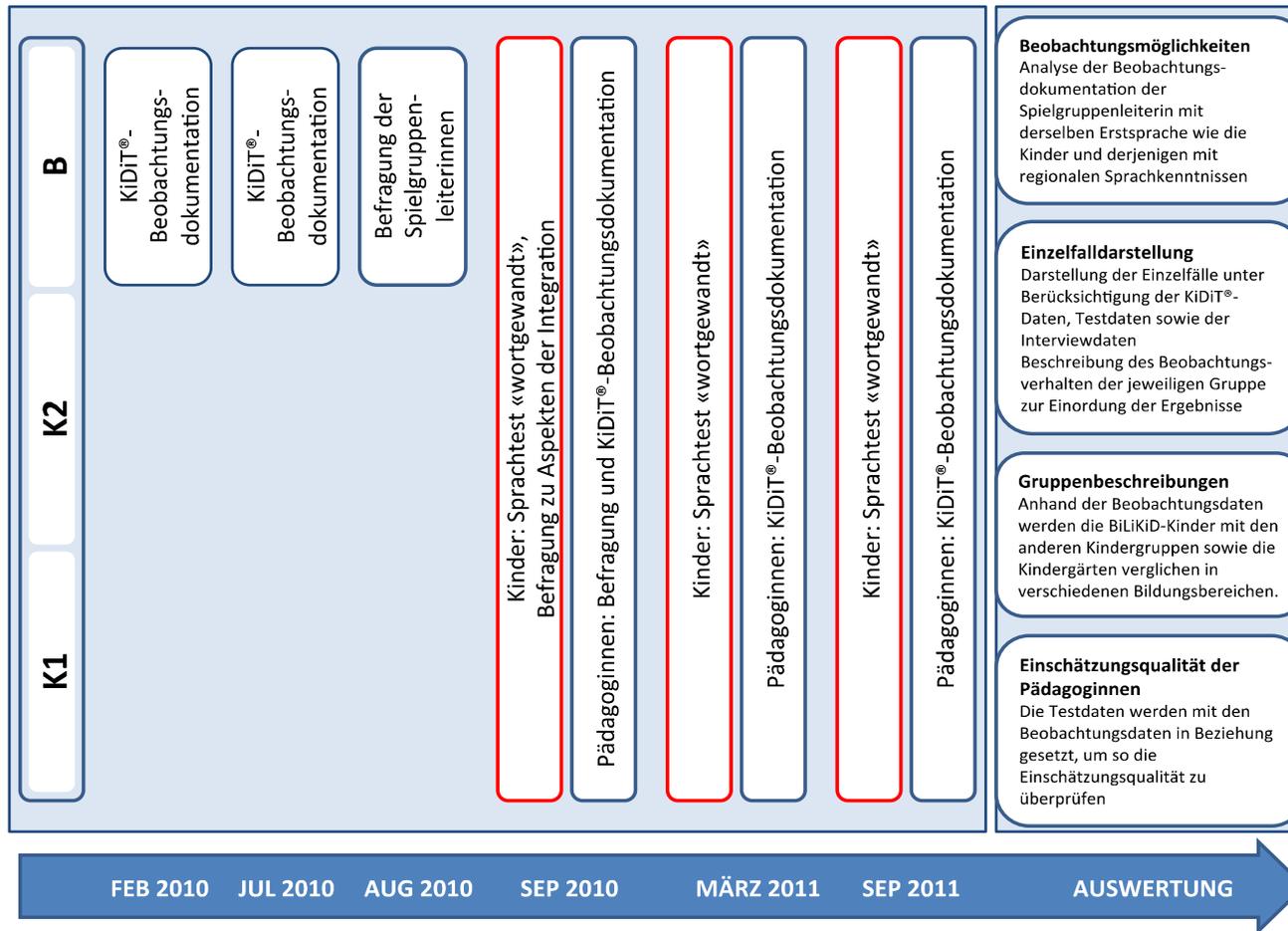


Abbildung 1: Vorgehen im zeitlichen Verlauf

Die Auswertung der Daten erfolgt in verschiedenen Varianten: In einem ersten Schritt werden die Einschätzungen der deutschsprachigen und der türkischsprachigen Spielgruppenleiterinnen dargestellt. So können die Entwicklungsverläufe der Kinder aus zwei Perspektiven dokumentiert werden und gleichzeitig wird deutlich, inwiefern Sprachbarrieren für monolinguale Pädagoginnen vorhanden sind. Als nächstes folgt die Skizzierung von Einzelfällen mit dem Fokus auf die Entwicklung des Lernstandes über mehrere Testzeitpunkte hinweg. In einem weiteren Schritt wird über die Leistungen der «BiLiKiD»-Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe 1 und 2 über mehrere Bildungsbereiche hinweg (durch die Beobachtungsdaten der Pädagoginnen) und speziell über den Sprachstand (ergänzt mit den Testdaten) berichtet.

3.4 Instrumente

Für die vorliegende Studie erfolgte in den unterschiedlichen Phasen der Einsatz verschiedener Instrumente: Interviews mit unterschiedlichen Akteurinnen, Beobachtungen des kindlichen Verhaltens und dessen Dokumentationen mit KiDiT^{®11} sowie der Sprachtest «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache».

3.4.1 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren KiDiT[®]

Das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren KiDiT[®] kombiniert offene Notizmöglichkeiten (offenes Beobachtungsverfahren) mit geschlossenen Beurteilungssitem (strukturiertes Beobachtungsverfahren) und verknüpft damit individuelle mit kriterienorientierten Bewertungen. Das Diagnosetool fordert die Lehrpersonen durch seine Ausgestaltung auf, alle Kinder zu beobachten und diese zu dokumentieren.

Auf der Einstiegsseite des geschützten Login-Bereichs ist die Klassen- beziehungsweise Gruppenliste sichtbar. Sämtliche Fachpersonen, welche gemeinsam in einer Gruppe arbeiten, können auf die Daten zugreifen und unabhängig voneinander Kinder eintragen sowie Einträge erstellen und ergänzen. Die gewählte Darstellung der Gruppen-/

¹¹ Für die Spielgruppenkinder wurde die KiDiT[®]-Item-Batterie in Zusammenarbeit mit den «BiLiKiD»-Spielgruppenleiterinnen gekürzt und vereinfacht (siehe Anhang II).

Klassenübersicht verdeutlicht, welche Kinder häufig oder ausführlich beobachtet wurden.

The screenshot shows the KiDiT web interface for a group named 'Gruppe Lindau Dorf'. The interface includes a navigation menu with options like 'Home', 'Gruppe', 'Anleitung', 'Beobachten', 'AutorInnen', 'Team', 'Kontakt', and 'News'. Below the menu, there is a contact email: 'Bei Fragen wenden Sie sich bitte an mail(at)kidit.ch oder mail(at)kidit.de.'. There are also buttons for 'Gruppenübersicht' and 'Auswertungen'.

The main content area displays a table with columns for 'Kind', 'Beobachtung', and 'Absenz'. The 'Beobachtung' column is further divided into 'strukturiert' and 'frei'. Each row represents a child, showing their name, a 'DaZ' status, a green progress bar indicating the percentage of structured observations, the number of free observations, and buttons for 'Notiz erfassen', 'Schaubild', and 'Absenz'.

Kind	Beobachtung		Absenz
	strukturiert	frei	
Leonie Müller	22%	4	
Mara Müller	24%	1	
Gerda Müller	73%	6	
Pia Probst	100%	0	
Stefan Beta	81%	10	
Jette Maier	23%	0	
Peter Moser	48%	6	
Pia Seehofer	17%	3	
Sonja Seehofer	42%	2	
Alma Vahl	25%	0	

Abbildung 2: Einsteigeseite KiDiT® (geschützter Mitgliederbereich; fiktives Beispiel)

Die grüne Balkendarstellung (unter dem Stichwort Beobachtung strukturiert) zeigt den Umfang der bereits eingeschätzten standardisierten Beobachtungspunkte in Prozenten. Die Anzahl der freien Notizen wird durch die Zahl unter dem Stichwort «Beobachtung frei» deutlich. Unter dem Notizsymbol können die Benutzerinnen zur Übersicht aller bereits erstellten Notizen eines Kindes gehen oder eine neue Notiz (auch über «Notiz erfassen») erstellen. Dieser Bereich ermöglicht es, über Interessen der Kinder zu schreiben oder wahrgenommene Ereignisse sowie Verhaltensweisen in Textform festzuhalten.

Nr	Frage	n.b.*	1	2	3	4	5
1	Das Kind beschreibt Ausschnitte aus einem kürzlich gesehenen Film oder einer Fernsehsendung nachvollziehbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Das Kind kann die überredende Absicht von Werbung erkennen, indem es Merkmale benennen kann, welche Werbung von anderen Medienangeboten unterscheidet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3	Das Kind benutzt Audiomedien selbständig (bspw. an-/ausschalten; CD/Kassette einlegen und starten).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Speichern und weiter

* **Einstufung:**
n.b. nicht beobachtet
1 trifft nicht zu
2 trifft eher nicht zu
3 trifft manchmal zu
4 trifft eher zu
5 trifft zu

Abbildung 3: Übersicht über einen Teilbereich inklusive der entsprechenden Items (geschützter Mitgliederbereich; fiktive Beispiele)

Unter dem Begriff «Beobachtungen strukturiert» gelangt die Benutzerin zu standardisierten Items, welche von der Pädagogin aufgrund ihrer gezielten Beobachtungen eingeschätzt werden können. Dies geschieht durch Anklicken eines Buttons, der mit einem Wert innerhalb einer fünfstufigen Likert-Skala versehen ist. Die eingetragenen Bewertungen werden im Computersystem in den jeweiligen Teilbereichen zusammengefasst und anschließend in den vom Lehrplan vorgegebenen Bildungsbereichen gebündelt.

Für die Untersuchung füllten die Pädagoginnen halbjährlich möglichst alle strukturierten Beobachtungspunkte aus. Sowohl die deutschsprachige wie auch die türkischsprachige «BiLiKiD»-Spielgruppenleiterinnen füllten die Beobachtungspunkte in KiDiT[®] getrennt aus.

3.4.2 Kinderbefragung

Die Kinder wurden aufgefordert, ihre sozialen Netzwerke im Kindergarten aufzuzeigen. Dabei benützt die Interviewerin/der Interviewer als Sprechanlass Fotos aus dem jeweiligen Kindergarten (vgl. Fuhs, 2000, S. 95; Pfiffner & Walter-Laager, 2009, S. 63;

217). Die BiLiKiD-Kinder wurden in ihrer Muttersprache unter Mitarbeit einer türkischsprechenden Forschungsassistentin befragt.

Der Ablauf der Befragung gestaltete sich wie folgt: Zu Beginn des Interviews sollten die Kinder der Interviewleitung den Namen ihrer Kindergartenlehrperson nennen. Anschließend erzählten die Kinder, wo sie mit wem in den ersten Kindergartenwochen bereits gespielt hatten. Dafür nützten sie die Fotografien der Spielorte des jeweiligen Kindergartens und der Kinder aus ihrer Klasse. Zusätzlich bewerteten sie die Spielorte mit verschiedenen Smileys (drei Ausprägungen: «Gut», «Mittel», «Schlecht») zur Frage «Wie war es an diesem Spielort?» (der Spielort wurde jeweils konkret benannt). Als weitere Ergänzung fragten die Interviewerinnen, ob sie an diesem Spielort Hilfe brauchten, und wenn ja, ob sie Hilfe von der Lehrperson oder von anderen Kindern erhalten hatten.

Zum Schluss sollten die Kinder alltägliche Kindergartensituationen, die in Form von Fotos vorlagen («In den Kindergarten kommen», «Situation in der Garderobe», «Situation im Stuhlkreis», «Aufenthalt im Freien», «Znüni»¹², «Freispiel», «Abschluss des Halbtags», «Nach Hause gehen»), beurteilen. Dazu wurden wiederum die mit den drei Smileys gekennzeichneten Körbchen hingestellt und die Kinder aufgefordert, die Situationsbilder auf Grund der Frage «Wie gefällt dir das?» den Körbchen zuzuordnen (vgl. Fasseing Heim, 2011, S. 72).

3.4.3 «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache»

«wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache» ist ein in der Schweiz normierter, aktueller Sprachtest, welcher für die erste Bildungsstufe entwickelt wurde. Die Testaufgaben sind in eine Bildergeschichte von Nina und Michael, zwei jungen Schulkindern, eingebettet und werden als Einzelassessment durchgeführt. Die Kinder lösen dabei spielerisch Rätsel und beantworten Fragen. In der vorliegenden Studie wurde die Kurzversion des Testinstrumentes benützt, welche die Sprachentwicklungsbereiche «Phonologische Bewusstheit», «Wortschatz», «Buchstabenkenntnis» sowie «Erstes Lesen» abdeckt (vgl. Moser, 2007). Die Kurzversion wurde gewählt, damit die Kinder am Anfang des Kindergartenjahres nicht von der Länge des Tests überfordert werden.

¹² Der «Znüni» ist in der Deutschschweiz eine Zwischenmahlzeit am Morgen.

3.4.4 Problemzentrierte Interviews mit den Pädagoginnen

Für die Befragung kommt bei allen Untersuchungsgruppen das Verfahren des problemzentrierten Interviews (PZI) zur Anwendung (vgl. Flick, von Kardorff & Steinke, 2007, S. 210). Für das Gespräch mit den Spielgruppenpädagoginnen wird das PZI mit der Methode der Gruppendiskussion kombiniert (vgl. Przyborski & Riegel, 2010, S. 439ff; Bohnsack, 2007, S. 369ff). Im Zentrum der Interviews stand, wie die Pädagoginnen die «BiLiKiD»-Kinder erleben, wie sie als Berufsfrauen die Übergangssituation gestalten und welche Unterstützung sie den Kindern in dieser Situation geben (vgl. Fasseing Heim, 2011, S. 73).

3.5 Durchführung

Die Beobachtungen, welche die Pädagoginnen machten und anschließend im KiDiT[®] eintrugen, fanden im pädagogischen Alltag statt. Sie waren für die Kinder nicht invasiv und stellten daher keine Belastung dar.

Die Tests sowie die Kinderbefragung wurden in den Kindergärten durchgeführt. Dabei erfolgte die Befragung der Kinder – je nach räumlicher Situation im Kindergarten – in einem separaten Raum oder in einer etwas abgegrenzten Nische. Für einige Kinder war der Umgang mit den fremden Testpersonen eine Herausforderung; bei anderen schien die Situation vor allem Interesse und eine hohe Aufmerksamkeit auszulösen. Vorhandene oder fehlende Sprachkenntnisse der Kinder beeinflussten die Befragungssituation entsprechend.

Um die unterschiedlichen Reaktionen der Kinder bei der Auswertung berücksichtigen zu können, wurden im Anschluss an die Kinderbefragungen von den Forschenden Postskripts angefertigt. Sie zeigen, welche Faktoren die Testsituationen störten und wie die Testergebnisse dadurch allenfalls beeinträchtigt wurden.

4. Ergebnisse

Im Ergebnisteil ergänzen sich qualitative und quantitative Ergebnisdarstellungen. Sie fließen als gleichwertige Informationsquellen in die Ergebnisdarstellung ein.

In einem ersten Schritt wird die Arbeit der «BiLiKiD»-Spielgruppen beschrieben. Danach werden exemplarisch Lern- und Entwicklungsverläufe der «BiLiKiD»-Kinder dargestellt und mit dem Beobachtungsverhalten sowie den eingeschätzten Leistungen durch die Pädagoginnen gerahmt. Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wurden einzelne Items exemplarisch aus den verschiedenen Bildungsbereichen ausgewählt. Im letzten Teil der Ergebnisdarstellung zeigen Gruppenvergleiche zwischen den «BiLiKiD»-Kindern und den Kontrollkindern, was die «BiLiKiD»-Spielgruppen bewirken können.

4.1 Arbeit in den «BiLiKiD»-Spielgruppen

Bei der Befragung der «BiLiKiD»-Spielgruppenleiterinnen beschrieben diese ihre Halbtagesgestaltung, die Sprachförderung sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern.

4.1.1 Halbtagesablauf und regelmäßige Angebote

Die Spielgruppenpädagoginnen weisen darauf hin, dass sie für den Spielgruppenhalbttag mit den Kindern einen festen Ablauf einhalten. Dies erleichtert Kindern und Eltern die Orientierung und gibt ihnen Sicherheit. Innerhalb der einzelnen Elemente variieren sie die Angebote, gehen auf Wünsche der Kinder ein und bearbeiten im Verlauf eines Jahres verschiedene Themen.

Tabelle 1: Fester Ablauf des Halbtags bei «BiLiKiD»-Spielgruppen

Ankommen	Die Kinder werden von ihren Eltern in die Spielgruppe gebracht. Diese helfen ihnen, die Hausschuhe anzuziehen etc. Die Spielgruppenpädagoginnen begrüßen die Kinder und zeigen ihnen das am Tisch vorbereitete Bastelangebot. Die Kinder können basteln oder spielen gehen und verabschieden sich von ihren Eltern. Die Spielgruppenpädagoginnen nutzen die Sequenz des Ankommens für den Kontakt mit den Eltern und kurze Gespräche.
Basteln	Die Pädagoginnen starten bewusst mit einem Bastelangebot in den Halbtags. Einerseits können die Kinder dadurch gleich tätig werden und ihr Arbeitsprozess kann in individuellem Tempo verlaufen, andererseits können die Produkte bis zu Spielgruppenende trocknen, wenn dies nötig sein sollte. Materialerfahrungen können die Kinder vorwiegend mit Papier, Karton, Leim, Wasserfarbe, Schere, Glimmer und verschiedenen Malstiften machen. Mit dem Basteln wird neben dem Kompetenzerwerb der Kinder eine weitere Absicht bei den Eltern verfolgt: Diese sollen lernen, dass sie Produkte ihrer Kinder wertschätzen und die Kinder für ihre Anstrengung loben. In diesem Zusammenhang wird für das produktorientierte Arbeiten argumentiert.
Freies Spiel	Im freien Spiel steht den Kindern eine vielfältige Lernumgebung zur Verfügung. Es werden in allen acht Spielbereichen ¹³ Aktivitäten angeboten. Die Kinder können selber entscheiden, was sie mit wem spielen möchten. Das freie Spiel ist ein zentrales Element des Halbtags.
Geschichte erzählen	Ein fester Bestandteil jedes Halbtags ist im Sinne der Literacy-Erziehung das Geschichten-Erzählen. Dazu nutzen die Pädagoginnen sogenannte Kamishibai-Geschichten. Diese sind als grosse Bilder mit einem Holzkoffer, der zur Bühne umgewandelt werden kann, in der öffentlichen Bibliothek erhältlich. Die Geschichten werden auf Türkisch und auf Schweizerdeutsch erzählt, wobei sich je nach Team verschiedene Umsetzungsformen etabliert haben. In Team A ist die Erzählung inhaltlich eng verknüpft und im Sinne einer Übersetzung gestaltet. Team B bietet zwei Sequenzen an, in denen in je einer Sprache eine Geschichte erzählt wird. Es wird nicht zwingend dieselbe Geschichte in beiden Sprachen erzählt. Bei der türkischen Geschichte im Team B hören meistens alle Kinder zu, während die schweizerdeutsche Geschichte in kleinen freiwilligen Gruppen erzählt wird. Ob die Kinder beim Geschichtenerzählen zuhören wollen, wird den Kindern grundsätzlich in beiden Teams freigestellt. Aufgrund einer Verknüpfung mit dem Projekt «Schenk mir eine Geschichte» erzählen im späteren Verlauf des Jahres manchmal auch die Kinder selbst ihren Peers ihre Lieblingsgeschichte.
Essen	Die gemeinsame Zwischenmahlzeit («Znüni» oder «Zvieri» wird gemeinsam an einem Tisch eingenommen. Die Eltern bringen abwechslungsweise gesunde Speisen für die ganze Gruppe mit. Die Pädagoginnen besprechen mit den Eltern, was sie mitbringen sollen. Sie decken mit einigen Kindern den Tisch und rüsten die Speisen. Vor dem Essen wird ein «Znünilied» auf Türkisch und auf Deutsch gesungen oder ein Vers aufgesagt. Die Farben der Becher und Teller sowie die Speisen werden benannt.

¹³ Im Interview wurde entlang der Struktur der Spielbereiche nach Walter und Fasseing (2002) über die Angebote des freien Spiels diskutiert. Auszüge zur entsprechenden Zusammenstellung werden im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Freies Spiel	Oft wird eine zweite Sequenz für das freie Spiel angeboten. Dabei ist es auch möglich, dass die Spielgruppenpädagoginnen mit den Kindern ins Freie gehen.
Aufenthalt im Freien	Beim Aufenthalt im Freien steht die Bewegung im Vordergrund. Die Kinder können beispielsweise schaukeln, klettern, im Sand spielen oder mit Bällen. Im Freien scheinen mehr Regeln für das Spiel notwendig zu sein als während des freien Spiels im Raum.
Singen und Bewegen	Für das Singen und Bewegen werden die Kinder in einem Kreis versammelt. Es werden Lieder mit Bewegungen auf Türkisch und Deutsch gesungen.
Verabschiedung	Für die Verabschiedung treffen sich alle in einem Kreis. Es wird ein Abschlusslied gesungen und die Bastelarbeiten dürfen mit nach Hause genommen werden. Die Kinder werden von den Eltern abgeholt. Wie beim Ankommen gibt es Zeit für kurze Gespräche zwischen Spielgruppenpädagoginnen und Eltern.

Gegen Ende des Interviews wird im Sinne einer Zusammenfassung und Akzentuierung danach gefragt, was den Spielgruppenpädagoginnen in Hinblick auf den Kindergarten-eintritt besonders wichtig ist. Sie nennen insbesondere die angeleiteten Sequenzen, die Einhaltung der Regeln und den Ablösungsprozess des Kindes von seiner Mutter.

Dass die Kinder ein bisschen angeleitete Sequenzen kennenlernen. Dass sie lernen, dass man sich begrüßt, dass sie eine Minute still sitzen können, das ist ja ein großer Teil im Kindergarten, oder dass sie gewisse Regeln kennenlernen, einen Rahmen. Auch dass sich die Kinder wohlfühlen, wenn sich die Kinder nicht wohlfühlen, ist es nicht gut. Als Vorbereitung für den Kindergarten kann auch der Ablösungsprozess von der Mutter verstanden werden. (Interview «BiLiKiD», Position 344–350)

4.1.2 Lernumgebung des freien Spiels

Die Lernumgebung des freien Spiels wird vergleichbar mit derjenigen des Kindergartens beschrieben. Es werden in allen von Walter und Fasseing (2002) beschriebenen acht Spielbereichen Aktivitäten angeboten. Eine Akzentuierung im Bereich der Gestaltungsspiele (Bastelarbeiten), Bewegungsspiele (im Raum und im Freien), des großen Rollenspiels (Familienspiele) und der Rezeptionsspiele (Sach- und Bilderbücher) fällt auf (vgl. Walter & Fasseing, 2002, S. 218ff). Viele Spielsachen gehören zur Einrichtung der Spielgruppenräume und werden nur mit wenigen zusätzlichen Sachen von den Pädagoginnen des «BiLiKiD»-Teams ergänzt.

Tabelle 2: Übersicht zu den Angeboten im freien Spiel der «BiLiKiD»-Spielgruppen

Gestaltungsspiele	Wasserfarbe, Kneten, Zeichnen, Wandtafel, Papier reißen, Basteln mit Leim, Schere und Karton
Strukturierte Gestaltungsspiele	Perlenkette, Nagel-Spaß, Steckperlen, geometrisches Legespiel mit Vorlage
Konstruktionsspiele	Bauklötze, Brio Bahn, Lego, große Schaumstoffwürfel, einfache Kugelbahn (nicht zum selber Aufbauen)
Bewegungsspiele	Trampolin, Bobby Car, Velos, Kreisel, auf den die Kinder sich setzen können, Tunnel zum Durchkriechen, Büchsenstelzen, Steckenpferde, Bälle, Schaukel, Rutsche, kleiner Robinsonspielplatz
Kleines Rollenspiel	Tiere in Sandwanne, Puppenhaus, Bauernhof mit Tieren, Garage mit Autos, Kasperltheater, Stofftiere
Großes Rollenspiel	Küche, Familienecke, Puppen, Verkleidungskiste, Schminke, Tier- und Prinzessinnenkostüme
Gesellschafts- und Lernspiele	Lotto, Colorama, Begriffe-Puzzle, Puzzle, ‹Tempo kleine Schnecke›, ‹Kon-Lab›-Sprachfördermaterial
Rezeptionsspiele	Sachbücher zu Tieren und Kleidern, Bilderbücher, Bücher zu den Themen Bauernhof, Farben und Zahlen

4.1.3 Explizite Sprachförderung in ‹BiLiKiD›-Spielgruppen

Die Sprachförderung wird neben dem Geschichten-Erzählen im Zusammenhang mit dem freien Spiel thematisiert. Die Spielgruppenpädagoginnen bieten den Kindern an, mit Ihnen Sprachspiele wie beispielsweise ‹Lotto› zu spielen. Die Kinder werden jedoch nicht auf der Grundlage einer Förderplanung individuell sprachlich gefördert. Sie können freiwillig an den Aktivitäten teilnehmen.

Im freien Spiel machen wir Angebote. [...] Diese Spiele, die wir anbieten, haben einen Schwerpunkt auf der Sprachförderung [...]. Ich mache es manchmal so, dass ich in den Raum hineinrufe: ‹Wer hat Lust auf ‹Lotto›?. Aber dann kommen immer auch wieder ein bisschen die gleichen. [...] Es kommen nur die, die wollen. Aber die kommen dann fast jedes Mal. (Interview ‹BiLiKiD›, Position 138–140, 165–168)

Interviewerin: Kann es vorkommen, dass ihr Kinder habt, die vielleicht nur dreimal in zwei Jahren mit euch etwas gespielt haben?

Pädagogin 3: Ja, weil, wenn ich beispielsweise Sude¹⁴ frage, ‹Willst du mit mir spielen?› und sie ist im Rollenspiel, dann geht es einfach nicht, dann müsste man einen anderen Zeitpunkt finden, aber das ist sehr schwierig, da Sude sehr gerne dieses Rollenspiel macht. [...] Wenn sie einmal doch kommt, dann ist das nur für ganz kurze Zeit und

¹⁴ Sude ist ein Pseudonym: Alle Namen wurden bei der Transkription anonymisiert.

nach einer Minute ist sie wieder weg. Sie zeigt da kein Interesse. (Interview «BiLiKiD», Position 169–176)

4.1.4 Kulturvermittelnde Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Beschreibungen der Spielgruppenpädagoginnen über die Zusammenarbeit mit den Eltern, zeigen ein facettenreiches Engagement auf verschiedenen Ebenen: Die Eltern werden in den Gesprächen bei der Ankunft und beim Abholen ihrer Kinder darüber informiert, was ihre Kinder in der Spielgruppe erlebt haben. Sie werden an die Spielgruppenkultur herangeführt und damit auch ein Stück weit auf ihre Aufgabe als Kindergarteneltern vorbereitet.

Wir erzählen den Eltern, was wir tun. Sie möchten auch wissen, was in der Spielgruppe abläuft. [...] Wir sagen ihnen, was wir von ihnen möchten, beispielsweise dass sie die Bastelarbeit der Kinder loben, oder ich empfehle immer, dass sie mit den Kindern auf Türkisch und Deutsch Märchen und Lieder hören beim Autofahren. Oder wenn sie zu Fuß gehen, sollen sie mit den Kindern über die Jahreszeiten sprechen oder über die Kleider, ich empfehle den Eltern, viel über das Leben zu sprechen mit ihren Kindern (Interview «BiLiKiD»). (Position 353–359)

In der Zusammenarbeit mit den Eltern nimmt die türkische Spielgruppenpädagogin eine Schlüsselrolle ein. Die Eltern kommen auf sie zu und besprechen mit ihr auch Fragen, die nicht direkt ihr Kind betreffen. Das können Fragen zur Sozialintegration sein oder Fragen nach Handlungsempfehlungen.

Eine Bekannte einer Mutter ruft mich zum Beispiel an und sagt: Ich habe gedacht, ich muss Deutsch sprechen, daher habe ich für die Mutter angerufen, aber wenn Sie türkisch sprechen, dann kann die Mutter selber anrufen. (Interview «BiLiKiD», Position 373–376)

Die Eltern werden von allen Pädagoginnen als interessiert beschrieben. Handlungsempfehlungen werden nicht nur für den Umgang mit den Kindern gegeben, sondern auch für die Erziehung. An Elternabenden werden Themen wie Fernsehkonsum und gesunde Ernährung mit den Eltern diskutiert. Türkische Merkblätter und Filmmaterial kommen dabei zum Einsatz. Weiter werden mit den Eltern Projekte wie «Schenk mir

eine Geschichte»¹⁵ und «Schulstart plus»¹⁶ durchgeführt. Die Spielgruppenpädagoginnen sehen sich darüber hinaus als Vermittlerinnen für die Empfehlung, die Kinder zusätzlich eine schweizerdeutsche Spielgruppe besuchen zu lassen. Sieben der zehn befragten Kinder haben aufgrund dieser Empfehlung im zweiten Jahr zusätzlich eine herkömmliche Spielgruppe besucht.

Die Eltern haben Angst und benutzen immer Vermittlungspersonen. Wir sind auch eine Vermittlung für schweizerdeutschsprachige Spielgruppen. (Interview «BiLiKiD», Position 375–377)

4.2 Beobachtete und dokumentierte Leistungen unter Berücksichtigung der Erst- und Zweitsprache

Jeweils am Ende des Semesters beurteilten die türkischsprachige und jeweils eine deutschsprachige Spielgruppenleiterin die KiDiT[®]-Items getrennt für alle «BiLiKiD»-Kinder. Dabei berücksichtigten sie, soweit bewusst möglich, nur ihre persönlichen Beobachtungen. Jedes Item wurde getrennt analysiert und die Bewertungen der deutschsprachigen und der türkischsprachigen Spielgruppenleiterinnen in Korrelation gesetzt. Die oben ausgewählten Items werden anschließend vergleichend dargestellt. Sie beziehen sich auf den Datensatz des Sommersemesters 2010 (N = 27 Kinder).

Insgesamt beobachtet die türkischsprachige Spielgruppenleiterin einen signifikanten Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen in den kommunikativen Fähigkeiten. Der geschlechterspezifische Vorsprung kommt in den deutlich tieferen Einschätzungen der deutschsprachigen Spielgruppenleiterin nicht zum Tragen.

Exemplarisch für den Bereich wird das Item «Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin» dargestellt.

¹⁵ «Schenk mir eine Geschichte» ist ein Leseförderprojekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien.

¹⁶ Mit «Schulstart plus» bereiten diverse Regionale Caritas-Stellen Migrantenfamilien, welche zwei- bis fünfjährige Kinder haben, auf die Kindergarten- und Schulzeit vor.

Tabelle 3: Auswertung des Items
 «Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin.»

Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 27) türkische Pädagogin	3.37	3.0	.57	2	4
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	3.00	3.0	0.5	2	4
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	3.56	4.0	0.5	3	4
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant (M-W ¹⁷ : Z = -2.357, p < .05).					
Gesamt (N = 27) schweizerdeutsche Pädagogin	2.74	3.0	.71	2	5
Jungen (N = 9) schweizerdeutsche Pädagogin	2.67	3.0	0.5	2	3
Mädchen (N = 18) schweizerdeutsche Pädagogin	2.78	3.0	0.8	2	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.087, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich hoch signifikant (M-W: Z = -3.529, p < .01).					

Die beiden Pädagoginnen betreuen während der Spielgruppenzeit die Kinder gemeinsam. Trotzdem scheinen die Kinder auch am Ende eines Spielgruppenjahres immer noch nicht von sich aus zur schweizerdeutschsprachigen Pädagogin zu gehen und sich in der Regionalsprache zu verabschieden.

Aufgrund der Interviewdaten kann hier ergänzt werden, dass die Beziehungsaufnahme und -pflege in starker Abhängigkeit zur Sprache steht und die KiDiT[®]-Daten damit erklärt werden können.

Plausiblerweise sind in vielen weiteren Sprach-Items sehr große Unterschiede zwischen den Beobachtungen der beiden Spielgruppenleiterinnen zu verzeichnen. Viele Fertigkeiten beherrschen die jungen Kinder nur in ihrer Erstsprache. Beim Item «Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten» liegen dagegen die Einschätzungen der türkischsprachigen und der deutschsprachigen Pädagogin

¹⁷ Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

vergleichsweise nahe beieinander. Es wird deutlich, dass alltägliche Symbole durch die Kinder erschlossen und sprachunabhängig als Orientierungspunkte genutzt werden können. Die Frage bleibt offen, ob eine Erklärung in der Erstsprache als «Türöffner» von Nöten ist.

Tabelle 4: Auswertung des Items
«Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten.»

Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 27) türkische Pädagogin	3.78	4.0	.89	2	5
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	3.56	3.0	1.0	2	5
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	3.89	4.0	.83	3	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W ¹⁸ : Z = -.872, p > .05).					
Gesamt (N = 21) schweizerdeutsche Pädagogin	3.05	3.0	.59	2	4
Jungen (N = 7) schweizerdeutsche Pädagogin	2.86	3.0	.38	2	3
Mädchen (N = 14) schweizerdeutsche Pädagogin	3.14	4.0	.66	2	4
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -1.074, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich hoch signifikant (M-W: Z = -2.880, p < .01).					

Es scheint ebenfalls einleuchtend, dass die schweizerdeutschsprachigen Pädagoginnen kaum über ausreichende Möglichkeiten verfügen, sich einen vertieften Überblick über das (sprachabhängige) Fachwissen der Spielgruppenkinder zu verschaffen. Diese Tatsache spiegelt sich in vielen Items wieder, unter anderem auch im Item «Das Kind weiß, woher ein Hühnerei kommt».

¹⁸ Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

Tabelle 5: Auswertung des Items
«Das Kind weiß, woher ein Hühnerei kommt.»

Das Kind weiß, woher ein Hühnerei kommt. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 27) türkische Pädagogin	4.04	4.0	.65	3	5
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	3.67	4.0	.5	3	4
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	4.22	4.0	.65	3	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant (M-W ¹⁹ : Z = -2.102, p < .05).					
Gesamt (N = 27) schweizerdeutsche Pädagogin	2.44	2.0	.8	1	4
Jungen (N = 9) schweizerdeutsche Pädagogin	2.44	2.0	.88	2	4
Mädchen (N = 18) schweizerdeutsche Pädagogin	2.44	2.5	.78	1	4
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.422, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich hoch signifikant (M-W: Z = -5.498, p < .01).					

Es zeigt sich, dass Spielgruppenkinder in der Regel bereits wissen, woher ein Hühnerei kommt. Diese Kenntnis der Kinder erkennt die türkischsprachige Spielgruppenleiterin bei ihren Beobachtungen und beurteilt sie mit einem durchschnittlichen Wert von rund 4 (= «trifft eher zu»), für die schweizerdeutschsprachige Leiterin ist diese Kenntnis der Kinder indes nicht beobachtbar.

Dieser Umstand gilt für sämtliche mit Sprache verknüpften Bereiche, beispielsweise auch für Mathematik. Exemplarisch greifen wir das Item «Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen» heraus.

¹⁹ Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

Tabelle 6: Auswertung des Items
«Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.»

Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 27) türkische Pädagogin	3.89	4.0	1.09	1	5
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	3.78	4.0	1.1	2	5
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	3.94	4.0	1.1	1	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W ²⁰ : Z = -.443, p > .05).					
Gesamt (N = 20) schweizerdeutsche Pädagogin	1.35	1.0	.59	1	3
Jungen (N = 7) schweizerdeutsche Pädagogin	1.29	1.0	.49	1	2
Mädchen (N = 13) schweizerdeutsche Pädagogin	1.38	1.0	.65	1	3
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.198, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich hoch signifikant (M-W: Z = -5.458, p < .01).					

Die Hälfte der Kinder kann in der Erstsprache bereits recht sicher von 3 bis 1 rückwärts zählen. Die Spielgruppenleiterin mit regionaler Erstsprache (Schweizerdeutsch) beobachtet dies nicht, obwohl sie, wie in den Interviews klar wird, mit den Kindern auch auf Deutsch regelmäßig rückwärts zählt, beispielsweise beim Trampolinspringen.

Die Sicherheit, welche Sprache vermitteln kann und die Erfolgsaussichten, welche mit einem sprachlichen Verständnis der Aufgaben verknüpft sind, scheint sich im Weiteren auch auf die Ausdauer und die Konzentration der Kinder auszuwirken. Zumindest könnten die Befunde aus dem KiDiT[®]-Pilotjahr zu den Items «Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt, ohne bei Schwierigkeiten abzurechnen.» sowie «Das Kind erledigt eine Arbeit, ohne sich ablenken zu lassen.» in diese Richtung weisen.

²⁰ Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

Tabelle 7: Auswertung des Items

»Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.«

Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 27) türkische Pädagogin	3.56	3.0	.75	3	5
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	3.56	3.0	.733	3	5
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	3.56	3.0	.78	3	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W ²¹ : Z = -.117, p > .05).					
Gesamt (N = 27) schweizerdeutsche Pädagogin	2.81	3.0	.62	2	4
Jungen (N = 9) schweizerdeutsche Pädagogin	2.89	3.0	.78	2	4
Mädchen (N = 18) schweizerdeutsche Pädagogin	2.78	3.0	.55	2	4
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.323, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich hoch signifikant (M-W: Z = -3.482, p < .01).					

Tabelle 8: Auswertung des Items

«Das Kind erledigt eine Arbeit, ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abzubrechen.»

Das Kind erledigt eine Arbeit ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abzubrechen. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 27) türkische Pädagogin	3.48	3.0	.75	2	5
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	3.44	3.0	.73	3	5
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	3.5	3.0	.79	2	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W ²² : Z = -.774, p > .05).					
Gesamt (N = 27) schweizerdeutsche Pädagogin	2.33	2.0	.73	1	4
Jungen (N = 9) schweizerdeutsche Pädagogin	2.44	2.0	.73	2	4
Mädchen (N = 18) schweizerdeutsche Pädagogin	2.28	2.0	.75	1	4
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.438, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich hoch signifikant (M-W: Z = -4.700, p < .01).					

²¹ Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

²² Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

Wie in den Tabellen 7 und 8 ersichtlich, zeigen die Kinder in Situationen mit den deutschsprachigen Spielgruppenleiterinnen hoch signifikant weniger Ausdauer und Konzentration als mit der türkischsprachigen. Bei beiden Beobachtungspunkten liegen die durchschnittlichen Werte für die Kinder durch die deutschsprachigen Leiterinnen bei etwas mehr als 2 (= «trifft eher nicht zu»). Die türkischsprachige Kollegin beobachtet dagegen nur bei einzelnen Mädchen im Bereich der Ausdauer, dass diese auch bei Schwierigkeiten eher nicht durchhalten und die Arbeit abbrechen.

Im Bereich der Grobmotorik zeigt sich das erwartete Bild: Das sprachunabhängige Item «Das Kind läuft und springt (im Wald), ohne hinzufallen.» wird von beiden Pädagoginnen sehr ähnlich ausgefüllt.

Tabelle 9: Auswertung des Items
»Das Kind läuft und springt (im Wald) ohne hinzufallen.«

Das Kind läuft und springt (im Wald), ohne hinzufallen. (1 = «trifft nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft manchmal zu», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft zu»)					
	Mittelwert	Median	SD	Min.	Max.
Gesamt (N = 28) türkische Pädagogin	4.26	4.0	.71	3	5
Jungen (N = 9) türkische Pädagogin	4.67	5.0	.5	4	5
Mädchen (N = 18) türkische Pädagogin	4.06	4.0	.73	3	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant (M-W ²³ : Z = -2.101, p < .05).					
Gesamt (N = 24) schweizerdeutsche Pädagogin	4.21	4.0	.59	3	5
Jungen (N = 9) schweizerdeutsche Pädagogin	4.22	4.0	.44	4	5
Mädchen (N = 15) schweizerdeutsche Pädagogin	4.2	4.0	.68	3	5
Die Werte für Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.035, p > .05).					
Die Werte der türkischsprachigen und der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin unterscheiden sich nicht signifikant (M-W: Z = -.983, p > .05).					

²³ Als non-parametrischer Signifikanztest sichert der Mann-Whitney-Test (durchgeführt mit IBM SPSS 19) die Befunde zufallskritisch ab.

Alle Kinder können im Spielgruppenalter bereits laufen und springen ohne hinzufallen. An dieser Stelle wird allerdings ein geschlechtsspezifischer Unterschied nur bei der türkischen Pädagogin deutlich – die Jungen sind sicherer beim Laufen als die Mädchen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die schweizerdeutsche Pädagogin die Kinder in ihren Fähigkeiten – mehr oder weniger – schlechter beurteilt als die türkische Pädagogin; dies auch in sprachunabhängigen Bereichen wie der Feinmotorik. Besonders deutlich sind die dokumentierten Leistungsunterschiede zwischen den beiden Pädagoginnen bei noch nicht vollständig entwickelten Fertigkeiten.

4.3 Einzelfalldarstellung der «BiLiKiD»-Kinder eingebettet in das Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten der Kindergartenlehrperson

In diesem Abschnitt werden drei Entwicklungsverläufe für die «BiLiKiD»-Kinder dargestellt, welche den Übergang in den öffentlichen Kindergarten im Sommer 2010 beziehungsweise 2011 vollzogen haben (Teilstichprobe B/ B²); dies unter Beizug von KiDiT[®]-Daten, Interviewausschnitten mit den Pädagoginnen und Daten aus dem Sprachtest «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache». Die ausgewählten Fälle sind in Bezug auf die Übergangssituation prototypisch für viele andere: Die Lehrpersonen der Kindergartenstufe zeigen eine unterschiedliche Haltung gegenüber den Kinder und damit verknüpft auch verschiedene Verhaltensweisen und Qualitäten beim Beobachten und Dokumentieren.

4.3.1 Korrekte oder fehlende Einschätzungen

Alle Pädagoginnen sind sich einig, dass sich Kind 1 sicher bewegt, sorgfältig mit Gegenständen umgeht und vor allem auch mit anderen Kindern (ebenso im Konfliktfall) gewaltfrei kommuniziert. Auffällig scheint bei einigen Items die hohe Einschätzung der Kindergartenlehrperson im Vergleich zu der deutschsprachigen Spielgruppenleiterin: Der sorgfältige Gebrauch von Werkzeugen scheint im Kindergarten nach den Sommerferien kein Problem zu sein, dies schätzt die deutschsprachige Spielgruppenleiterin vor den Sommerferien anders ein.

Große Fortschritte hat das Kind während seiner Spielgruppenzeit im Bereich der Ausdauer und Konzentration gemacht. Die Entwicklung verbessert sich noch einmal beim Kindergartenstart. Die Einschätzungen am Ende des Kindergartenjahres (T4) decken sich vollständig mit denjenigen anfangs Kindergartenjahr (T3). Weiter fällt auf, dass die Beobachtungslücken der Kindergartenlehrperson bestehen bleiben; ein Eintrag wird gar gelöscht («Das Kind hat in der spontanen kindlichen Bildsprache Sinnzeichen für Mensch, Tier, Pflanze, Haus und Alltagsgegenstände entwickelt.»).

Für die monolingualen Pädagoginnen scheinen die mathematischen Fähigkeiten des Kindes nicht sichtbar zu sein. Es kann am Ende der Spielgruppenzeit bereits rückwärts zählen, offenbar aber nur auf Türkisch.

Tabelle 10: Fallbeschreibung Kind 1:
Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte.

Kind 1: männlich	«BiLiKiD»-Spielgruppe				Kindergarten	
	Bewertung der türkischsprachigen Spielgruppenleiterin		Bewertung der schweizerdeutschsprachigen Spielgruppenleiterin		Bewertung der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin	
Messzeitpunkt	T1	T2	T1	T2	T3	T4
Item						
Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin.	4	4	3	3	4	4
Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten.	3	4	---	---	---	---
Das Kind weiß, woher ein Hühnerer kommt.	4	4	---	4	---	---
Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.	2	4	---	---	---	---
Das Kind ist geschickt in der Anwendung von Werkzeugen und Geräten.	4	4	2	2	4	4
Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.	3	4	2	2	5	5
Das Kind erledigt eine Arbeit ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abubrechen.	3	3	1	3	5	5
Das Kind geht sorgfältig mit Gegenständen um.	4	5	4	4	5	5
Das Kind löst Meinungsverschiedenheiten mit Worten (ohne zu schlagen).	3	4	3	3	5	5
Das Kind hat in der spontanen kindlichen Bildsprache Sinnzeichen für Mensch, Tier, Pflanze, Haus und Alltagsgegenstände entwickelt.	3	4	1	2	4	---
Das Kind hält einen Farbstift, Pinsel etc. richtig in den Fingern.	4	4	2	3	---	---
Das Kind läuft und springt (im Wald) ohne hinzufallen.	4	5	4	4	4	4

Die Lehrperson dieses Kindergartens hat für alle Kinder etwas mehr als die Hälfte der möglichen standardisierten Eintragungen gemacht. Für die Kinder mit einem Migra-

tionshintergrund wurden einige Klicks weniger eingetragen als für das schweizerdeutschsprachige Kind.

Tabelle 11: Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 3 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen

Kindergarten 3							
Zuordnung		Anzahl der standardisierten Eintragungen					
		bis 49	50 – 59	60 – 69	70 – 79	80 – 89	ab 90
«BiLiKiD»	Anzahl			1	0		
Kontrollgruppe 1 schweizerdeutsch	Anzahl			0	1		
Kontrollgruppe 2 fremdsprachig	Anzahl			1	0		

Im Kindergarten 3 fällt bei den Bewertungen der Pädagogin besonders auf, dass sie für das «BiLiKiD»-Kind nahezu gleich viele hohe Bewertungen abgibt wie für das schweizerdeutschsprachige Kind und dass beide Kinder keine niedrige Bewertung erhalten. Für das fremdsprachige Kontrollkind ist die Bewertungslage anders, hier werden beide Extremwerte sehr selten ausgewählt.

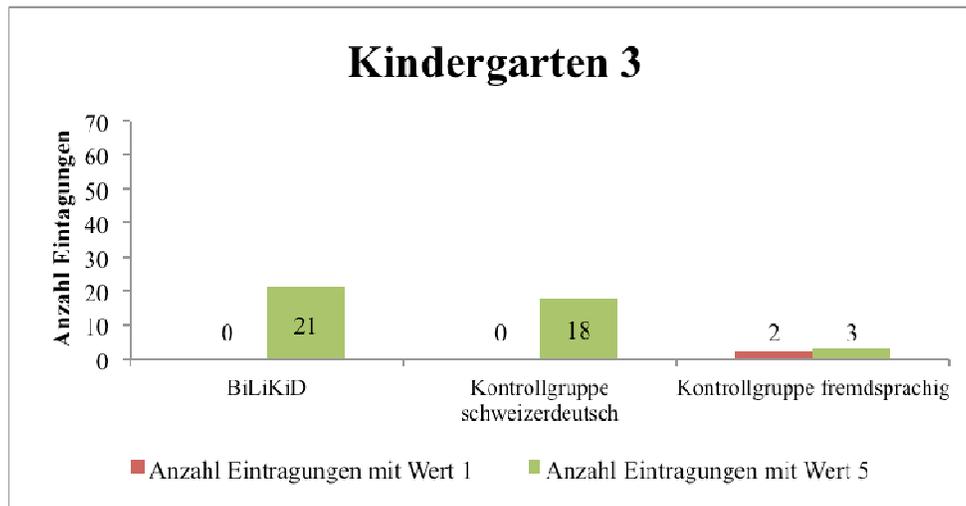


Abbildung 4: Anzahl Extremwerte für die eingetragenen Kinder im Kindergarten 3

Bei der Überprüfung der Qualität der Einschätzung anhand der einfach zu beurteilenden Buchstabenkenntnisse zeigte sich, dass die Pädagogin im Kindergarten 3 keine Werte

für das «BiLiKiD»-Kind dokumentiert. Es zeigte auch im Test eine nur sehr kleine Kenntnis der Buchstaben. Für das schweizerdeutsche Kind werden die dokumentierten Werte der Pädagogin auch durch den Test abgebildet: Das Kind kennt zum ersten Testzeitpunkt schon 6 Buchstaben und wird mit der hohen KiDiT®-Wertung 4 («trifft eher zu») festgehalten. Für das fremdsprachige Kind kann eine ähnliche Aussage für den zweiten Testzeitpunkt getroffen werden: Das Kind erkennt schon 14 Großbuchstaben und kann gemäß der Dokumentation der Pädagogin auch Buchstaben aus seinem Namen andernorts erkennen.

Tabelle 12: Einschätzungsqualität im Kindergarten 3 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz

Kind -Messzeitpunkt Kindergarten 3		«BiLiKiD»		Kontrollgruppe schweizerdeutsch		Kontrollgruppe fremdsprachig	
		T3	T4	T3	T4	T3	T4
Test	Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18	2	1	6	9	2	14
KiDiT®	Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	---	---	4	4	---	5

Charakterisierung der Lehrperson:

Die Lehrperson macht für alle drei Kinder *mittelmäßig viele* Einträge. Sie verwendet dabei *wenig Extremwerte*²⁴. *Wenn sie Einträge vornimmt, sind es eher hohe Wertungen.* Ihre Einschätzung im Bereich der Buchstabenkenntnisse *stimmt* mit den Testwerten *überein*.

Die Lehrperson berichtet im Interview ergänzend wie sie die Kinder zu Beginn begleitet. Ein wichtiges Ziel ist für sie die Ablösung der Kinder von den Eltern; ein anderes, dass die Kinder einen Platz in der Gruppe finden. Dabei unterstützt sie die Kinder durch mehrere Maßnahmen: Jeder Morgen beginnt mit einer längeren Spielphase, in welcher die Kinder untereinander Kontakt knüpfen können. Bei einem Kind klappte dies nicht auf Anhieb und die Lehrperson versuchte über Beobachten heraus zu finden, was dem Kind besonders gefällt – es war das Spiel mit einem Steckenpferd. Das Spiel wurde anschließend so modifiziert, dass die Kinder mit mehreren Steckenpferden

²⁴ Unter «Extremwerte» werden KiDiT®-Wertungen verstanden, die einen Wert von 1 («trifft nicht zu») oder einen Wert von 5 («trifft zu») einnehmen.

im Flur galoppieren gehen durften. So konnte ein regelmäßiger Kontakt zu anderen Kindern hergestellt werden. Dieses Vorgehen benutzte die Lehrperson auch bei anderen Kindern (Interview 9, Position 11–39).²⁵

Die Pädagogin tritt in eine intensive Beziehung mit den Kindern und dokumentiert ihre Beobachtungen zurückhaltend. Vielleicht gelingt es ihr deshalb gut, diese in Übereinstimmung mit den Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen wie auch den Testergebnissen festzuhalten.

4.3.2 Wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern mit überhöhten Einschätzungen

Kind 9 kann sich aus Sicht aller Pädagoginnen gut bewegen, Stifte richtig halten, gewaltfrei kommunizieren, sorgfältig mit Gegenständen umgehen und Werkzeuge richtig anwenden. Es kann sich außerdem bei einer Arbeit konzentrieren und probiert Dinge noch einmal zu bewältigen, wenn sie auf Anrieb nicht klappen. Alle Pädagoginnen geben für das Kind eine niedrige Bewertung für die Entwicklung von bildlichen Sinnzeichen ab. Hier beobachtet die Lehrperson der Kindergartenstufe am Ende des ersten Kindergartenjahres einen Lern- beziehungsweise Entwicklungssprung.

Alle Beobachtungspunkte, welche mit sprachlichen Anforderungen verbunden sind, werden im Kindergarten zu beiden Testzeitpunkten überhaupt nicht dokumentiert oder als nicht beziehungsweise nur manchmal beobachtbar eingeschätzt.

²⁵ Die Interviews wurden von Karin Fasseing Heim geführt und in ihrer Masterarbeit ausgewiesen (Fasseing Heim, 2011, Anhang).

Tabelle 13: Fallbeschreibung Kind 9:
 Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte

Kind 9: männlich	«BiLiKiD»-Spielgruppe				Kindergarten	
	Bewertung der türkischsprachigen Spielgruppenleiterin		Bewertung der schweizerdeutschsprachigen Spielgruppenleiterin		Bewertung der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin	
Messzeitpunkt	T1	T2	T1	T2	T3	T4
Item						
Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin.	4	3	4	3	2	3
Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten.	3	3	1	---	---	---
Das Kind weiß, woher ein Hühnerer kommt.	4	4	1	4	---	---
Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.	3	4	1	---	1	1
Das Kind ist geschickt in der Anwendung von Werkzeugen und Geräten.	4	5	4	4	5	5
Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.	4	4	4	4	5	5
Das Kind erledigt eine Arbeit ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abubrechen.	4	4	4	4	5	5
Das Kind geht sorgfältig mit Gegenständen um.	4	5	4	4	5	5
Das Kind löst Meinungsverschiedenheiten mit Worten (ohne zu schlagen).	4	4	4	4	4	5
Das Kind hat in der spontanen kindlichen Bildsprache Sinnzeichen für Mensch, Tier, Pflanze, Haus und Alltagsgegenstände entwickelt.	2	3	1	3	1	5
Das Kind hält einen Farbstift, Pinsel etc. richtig in den Fingern.	4	4	5	4	5	5
Das Kind läuft und springt (im Wald) ohne hinzufallen.	4	5	5	4	5	5

Die Lehrperson des Kindergartens 8 hat für alle Kinder sehr viele Eintragungen gemacht, und zwar unabhängig von der Erstsprache der Kinder.

Tabelle 14: Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 9 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen

		Kindergarten 8					
Zuordnung		Anzahl der standardisierten Eintragungen					
		bis 49	50 – 59	60 – 69	70 – 79	80 – 89	ab 90
«BiLiKiD»	Anzahl					1	1
Kontrollgruppe 1 schweizerdeutsch	Anzahl					0	2
Kontrollgruppe 2 fremdsprachig	Anzahl					0	1

Die Lehrperson im Kindergarten 8 bewertete zwei «BiLiKiD»-Kinder, zwei schweizerdeutschsprachige Kinder und ein fremdsprachiges Kind. Sie verwendet viele Extremwerte, sowohl hohe wie auch tiefe, mit einer sichtbaren Tendenz zu hohen Einschätzungen. Bei den «BiLiKiD»-Kindern liegen mehr hohe Bewertungen als niedrige vor, das ist auch für ein schweizerdeutschsprachiges Kind der Fall.

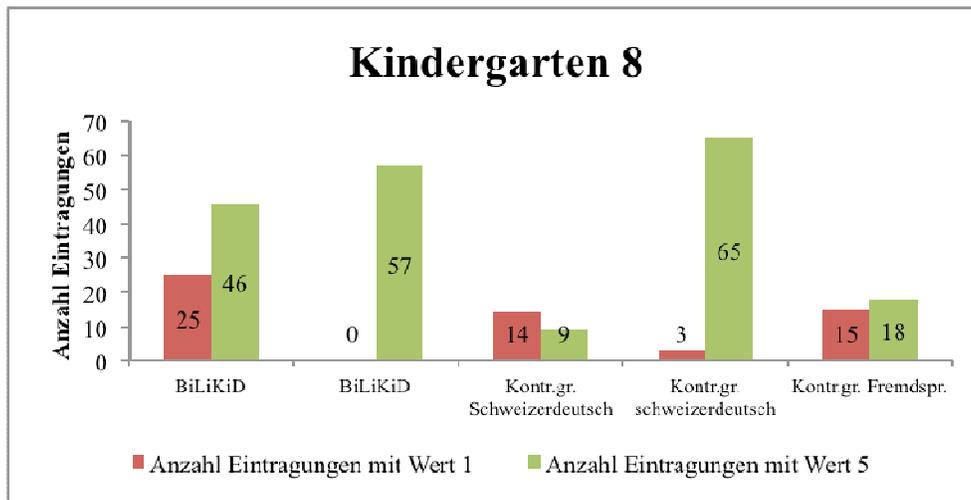


Abbildung 5: Anzahl Extremwerte für die eingetragenen Kinder im Kindergarten 8

Bei der Überprüfung der Einschätzungsqualität anhand der leicht zu beurteilenden Buchstabenkenntnisse zeigt sich, dass die Einschätzungen der Pädagogin im Kindergarten 8 nicht mit den Testwerten übereinstimmen.

Tabelle 15: Einschätzungsqualität im Kindergarten 8 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz

Kind - Messzeitpunkt		«BiLiKiD»				Kontrollgruppe schweizerdeutsch		Kontrollgruppe fremdsprachig			
		Kind 1		Kind 2		Kind 3		Kind 4		Kind 5	
		T3	T4	T3	T4	T3	T4	T3	T4	T3	T4
Test	Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18	1	2	1	2	3	9	3	10	1	0
KIDIT®	Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	4	5	4	3	1	1	---	3	1	3

Charakterisierung der Lehrperson:

Die Lehrperson macht für alle fünf Kinder *sehr viele* Einträge. Sie zeigt eine erkennbare *Tendenz zu hohen Extremwerten*. Die Einschätzungen im Bereich der Buchstabenkenntnisse sind *nicht korrekt*.

Die Lehrperson berichtet im Interview, wie sie die Kinder zu Beginn begleitet: Sie erzählt, wie sich die Kinder im zweiten Kindergartenjahr freuen, wieder zu kommen und dass sie gerade auch den neuen Kindergartenkindern auf verschiedene Art Unterstützung gibt: Zum einen bietet sie emotionale Unterstützung an, lässt Nähe zu und nimmt aufmerksam wahr, was die Kinder machen und können. Wenn es Gelegenheiten gibt, macht sie den Kindern Komplimente oder plaudert mit ihnen. Um die Gemeinschaft aufzubauen, initiiert die Lehrperson häufig Gruppenarbeiten, macht Ausflüge und spielt mit den Kindern. Konsequenterweise werden Rituale und Regeln eingehalten, so dass sich alle Kinder orientieren können (Interview 1, Position 14–79).

Die hier dokumentierte Lehrperson ist sehr engagiert und will nur das Beste bei den Kindern sehen. Dies führt zu hohen Einschätzungen, die aber aufgrund der Testergebnisse und der Einschätzungen der «BiLiKiD»-Spielgruppenleiterinnen einen überhöhten Eindruck machen.

4.3.3 Ambivalente Haltung gegenüber den Kindern und viele Fehleinschätzungen

Nach den Beobachtungen aller Pädagoginnen kann sich das Kind gut bewegen und hat eine sichere Stifthaltung. In der Spielgruppe lässt sich im letzten Spielgruppenjahr beobachten, dass das Kind einen sorgfältigen Umgang mit Gegenständen hat.

Alle anderen Einschätzungen gehen zwischen der türkischsprachigen und der deutschsprachigen Spielgruppenleiterin sowie der Kindergartenlehrperson stark auseinander. Im Kindergarten werden die beobachtbaren Leistungen überall am tiefsten eingeschätzt.

Tabelle 16: Fallbeschreibung Kind 10:
 Überblick entlang den ausgewählten Items für alle vier Testzeitpunkte

Kind 10: weiblich	«BiLiKiD»-Spielgruppe				Kindergarten	
	Bewertung der türkischsprachigen Spielgruppenleiterin		Bewertung der schweizerdeutschsprachigen Spielgruppenleiterin		Bewertung der schweizerdeutschsprachigen Pädagogin	
Messzeitpunkt	T1	T2	T1	T2	T3	T4
Item						
Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel unaufgefordert von der Pädagogin.	4	3	3	2	1	1
Das Kind versteht, was die Symbole in seinem Alltag bedeuten.	3	3	3	3	---	---
Das Kind weiß, woher ein Hühnerer kommt.	4	4	2	3	1	1
Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.	1	4	1	1	1	1
Das Kind ist geschickt in der Anwendung von Werkzeugen und Geräten.	2	3	2	3	---	---
Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.	3	3	3	3	2	2
Das Kind erledigt eine Arbeit ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abubrechen.	3	3	2	2	1	1
Das Kind geht sorgfältig mit Gegenständen um.	4	4	4	4	3	3
Das Kind löst Meinungsverschiedenheiten mit Worten (ohne zu schlagen).	4	4	2	2	1	1
Das Kind hat in der spontanen kindlichen Bildsprache Sinnzeichen für Mensch, Tier, Pflanze, Haus und Alltagsgegenstände entwickelt.	1	3	1	3	1	---
Das Kind hält einen Farbstift, Pinsel etc. richtig in den Fingern.	4	4	3	1	4	4
Das Kind läuft und springt (im Wald) ohne hinzufallen.	4	5	5	5	4	4

Die Lehrperson des Kindergartens 5 hat für alle Kinder sehr viele Eintragungen gemacht, und zwar unabhängig von der Erstsprache der Kinder.

Tabelle 17: Übersicht über die Anzahl der standardisierten Eintragungen im Kindergarten 5 mit einer Zuordnung der Kinder zu der Experimental- und den Kontrollgruppen

Kindergarten 5						
Zuordnung		Anzahl der standardisierten Eintragungen				
		bis 49	50 – 59	60 – 69	70 – 79	80 – 89
«BiLiKiD»	Anzahl					1
Kontrollgruppe 1 schweizerdeutsch	Anzahl					1
Kontrollgruppe 2 fremdsprachig	Anzahl					1

Die Lehrperson des Kindergartens 5 dokumentiert für das «BiLiKiD»-Kind tiefe Extremwerte. Für die anderen Kinder trägt sie sowohl tiefe wie auch hohe Extremwerte ein, beim schweizerdeutschsprachigen Kind sind es 64 Eintragungen mit einem Wert von 5 («trifft zu»).

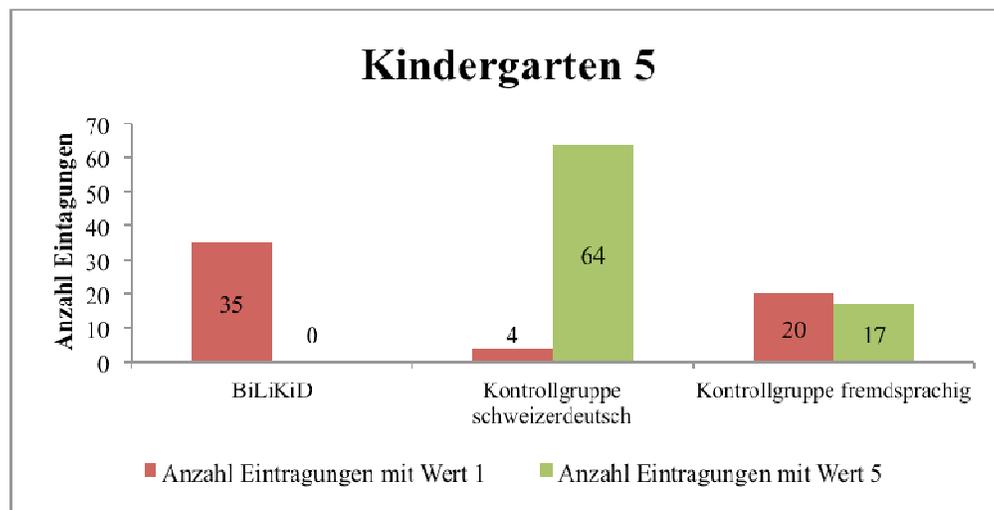


Abbildung 6: Anzahl Extremwerte für die eingetragenen Kinder im Kindergarten 5

Bei der Überprüfung der Einschätzungsqualität anhand der leicht zu beobachtenden Buchstabenkenntnisse zeigt sich, dass die Einschätzungen der Pädagogin im Kindergarten 5 nicht mit den Testwerten übereinstimmen.

Tabelle 18: Einschätzungsqualität im Kindergarten 5 zur Buchstabenkenntnis und zum Wortschatz

Kind - Messzeitpunkt		«BiLiKiD»		Kontrollgruppe schweizerdeutsch		Kontrollgruppe fremdsprachig	
		T3	T4	T3	T4	T3	T4
Test	Anzahl gekannter Großbuchstaben von insgesamt 18	0	0	1	12	0	0
KiDiT®	Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.	---	2	4	2	2	5

Charakterisierung der Lehrperson:

Die Lehrperson macht *sehr viele* Einträge für alle drei Kinder. Sie zeigt eine erkennbare *Tendenz zu Extremwerten*. Die Einschätzungen im Bereich der Buchstabenkenntnisse sind *nicht korrekt*.

Die Lehrperson berichtet im Interview, wie sie die Kinder zu Beginn begleitet: Bereits beim Besuchstag arbeitet sie mit einer Mittelsfigur, welche am ersten Kindergarten tag wieder da ist. Die Lehrperson hat die Erfahrung gemacht, dass bekannte Elemente den Kindern im Übergang helfen. Wenn die Kinder über wenige Deutschkenntnisse verfügen, ist dies für diese Lehrperson unangenehm. Sie kann den Kindern dann nichts erklären. Damit diese Kinder sich aber trotzdem einleben und beteiligen können, baut die Lehrperson viel Bewegung und Lieder in den Unterricht ein. Im Kindergarten 5 sollen sich die Kinder vor allem sehr wohl fühlen und auch Neues lernen (Interview 5, Position 14–79).

In Varianten treffen wir diesen Typ einer Lehrperson mehrfach an: Wer durch die Kinder und ihr Verhalten, allenfalls ihr «Nichtkönnen» unangenehm berührt ist, hat Mühe, die Beobachtungen korrekt einzuschätzen.

4.4 Bewältigung der Übergangssituation

In den Einzelinterviews mit den Kindergartenlehrpersonen wurde unter anderem der Frage nachgegangen, wie die «BiLiKiD»-Kinder den Kindergarteneintritt im Vergleich zu Migrantenkindern ohne bilinguale Spielgruppenerfahrung bewältigen. Die Frage

nach der Bewältigung der Kinder ist eng mit der Frage verbunden, wie sich die Situation des Übergangs von der Familie in den Kindergarten grundsätzlich charakterisiert und wie sie von den Lehrpersonen gestaltet wird.

4.4.1 Schulstart der «BiLiKiD»-Kinder

Aus Sicht der Lehrpersonen des Kindergartens charakterisieren sieben Merkmale die «BiLiKiD»-Kinder in der Anfangssituation der ersten obligatorischen Schulstufe. Die Kinder

- können sich in einer Gruppe zurechtfinden,
- haben bereits einen Ablösungsprozess durchlaufen,
- kennen Spielskripts,
- sind selbstsicherer, aufgeschlossener und aktiver,
- probieren verschiedene Lösungswege aus,
- melden ihre Bedürfnisse an und kennen dafür auch nonverbale Strategien,
- erhalten elterliche Unterstützung und
- verfügen (meist) über einen Grundwortschatz.

Allerdings sind die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder weniger fortgeschritten, als zu erwarten ist. Einige Lehrpersonen geben an, dass die Migrantenkinder der Vergleichsgruppe besser Deutsch sprechen.

Zusätzlich ist in Bezug auf das Spielverhalten zu erwähnen, dass die Spielaktivitäten der «BiLiKiD»-Kinder, welche von den Spielgruppenpädagoginnen und den Lehrpersonen der Kindergartenstufe beschrieben wurden, in allen Fällen mindestens eine Übereinstimmung aufweisen. Aufgrund der Kinderinterviews kann ergänzt werden: «BiLiKiD»-Kinder nutzen mit Abstand am häufigsten Gestaltungsspiele.

Weiter geben die Kinderinterviews auch über die sozialen Kontakte Aufschluss. Fasseing Heim (2011) hält dazu vier Hauptaussagen fest:

1. Es lassen sich bei allen Kindern mit Migrationshintergrund («BiLiKiD» und Kontrollgruppe 2) solche finden, die vorwiegend alleine spielen. Teilweise geben diese Kinder an, dass die Lehrperson etwas mehr mitspielt.
2. Es lassen sich bei allen Kindern mit Migrationshintergrund («BiLiKiD» und Kontrollgruppe 2) solche finden, die regelmäßig mit einer kleinen, feststehenden Gruppe von ein bis drei Kindern spielen. Einige geben an, manchmal auch mit weiteren Kindern zu spielen, die nicht zur festen Kerngruppe gehören.

3. Es lassen sich bei allen Kindern mit Migrationshintergrund («BiLiKiD» und Kontrollgruppe 2) solche finden, die in einer größeren, feststehenden Gruppe von fünf oder sechs Kindern spielen. Auch sie erweitern ihre sozialen Kontakte vereinzelt über ihre Gruppe hinaus.
4. Zwei Kinder mit Migrationshintergrund (beide aus der Kontrollgruppe) geben beinahe alle Kinder der Klasse abwechselnd als Spielpartner an. Sie hinterlassen den Eindruck, noch auf der Suche nach festen sozialen Kontakten zu sein.

Gespielt wird in interethnischen Gruppen, und zwar auch in Klassen, die von anderen Kindern derselben Volksgruppe besucht werden. Dazu spielen Mädchen in der Tendenz eher mit anderen Mädchen, die geschlechtsbezogene Ausrichtung ist bei den Jungen ausgeprägter.

4.4.2 Überblick über die eingeschätzten Leistungen im Vergleich der Teilstichproben

Im schulischen Kontext sind die beobachtbaren Leistungen stets wichtig, und zwar nicht zuletzt in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Kinder zu einer Teilstichprobe.

Wird verglichen, welche Fähigkeiten die Lehrpersonen der Kindergartenstufe bei welcher Kindergruppe beobachten und dokumentieren, wird deutlich, dass die Lehrpersonen für die fremdsprachigen Kinder («BiLiKiD»-Kinder sowie die Kinder der fremdsprachigen Kontrollgruppe) häufiger als für die schweizerdeutschen Kinder niedrige Bewertungen von 1 und 2 eingetragen haben. Auch die Anzahl der standardisierten Eintragungen mit einem mittleren Wert ist bei den beiden fremdsprachigen Teilgruppen größer. Hohe Bewertungen wurden vor allem für die schweizerdeutschen Kinder abgegeben, am wenigsten für die fremdsprachigen Kontrollkinder.

4.4.3 Eingeschätzte Leistungen entlang ausgewählter Bildungsbereiche im Vergleich der Teilstichproben

An dieser Stelle werden die KiDiT[®]-Einschätzungen zusammengefasst und als Mittelwerte für die «BiLiKiD»-Gruppe sowie die beiden Kontrollgruppen der ersten und zweiten Kohorte für die ausgewählten Bildungsbereiche dargestellt. Insgesamt waren 49 Kinder involviert, aber lange nicht für alle Items wurden durch die Lehrpersonen der Kindergartenstufe gleich zu Beginn des Schuljahres Beobachtungen eingetragen.

Die Beobachtungen werden als mittlere Skalenwerte angegeben (gerundet). In die grafische Auswertung werden nur Kinder aufgenommen, für die rund 80 % der möglichen Items des jeweiligen Bildungsbereiches beobachtet und im KiDiT® ausgefüllt wurden. Damit kann sichergestellt werden, dass der Mittelwert der Beobachtungseintragung die beobachtete Fertigkeit des Kindes widerspiegelt.

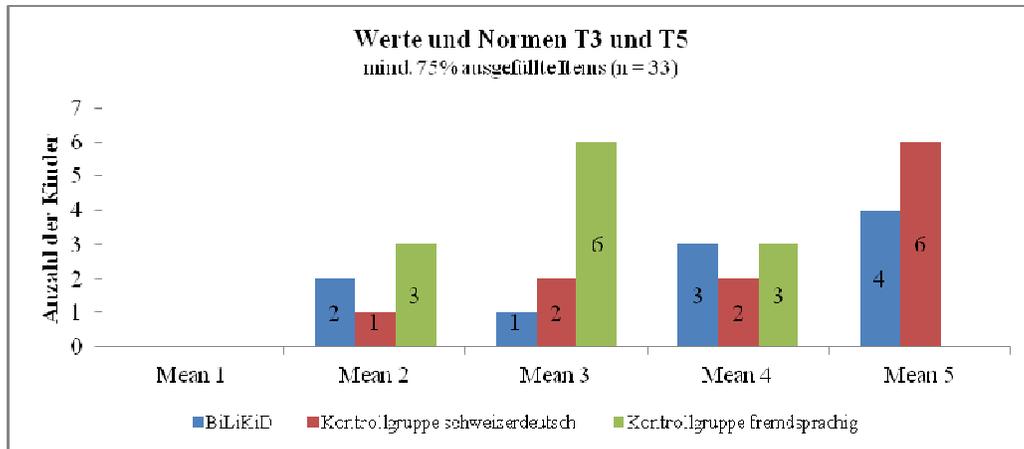


Abbildung 7: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Werte und Normen» aufgeteilt nach Teilstichproben

Im Bereich «Werte und Normen» werden für sieben von zehn «BiLiKiD»-Kinder bereits am Anfang des Kindergartenjahres (T3 und T5) hohe Werte dokumentiert, ähnlich wie für die schweizerdeutschsprachigen Kontrollkinder. So können diese Kinder schon gut Normen nennen, die für alle gelten, sie halten Abmachungen ein und gehen bereits sorgfältig mit Gegenständen des Kindergartenalltags um.

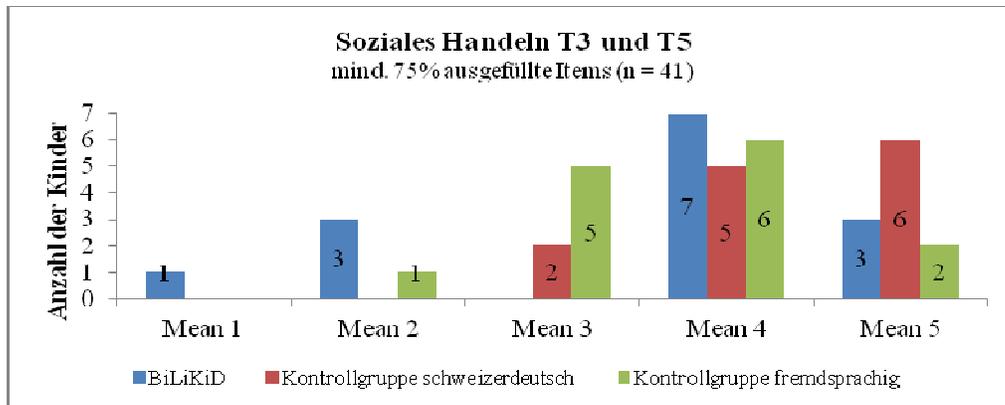


Abbildung 8: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Soziales Handeln» aufgeteilt nach Teilstichproben

Es zeigt sich, dass fast alle «BiLiKiD»-Kinder einen gelungenen Einstieg in die Gruppe geschafft haben (T3 und T5): Die Lehrpersonen beobachten bei zehn von vierzehn Kindern, dass sie immer wieder beziehungsweise meistens einen guten Umgang mit den anderen Kindern haben. Dies gilt in beinahe gleichem Maß für die schweizerdeutschsprachigen Kinder und etwas weniger deutlich für die fremdsprachigen Kontrollkinder.

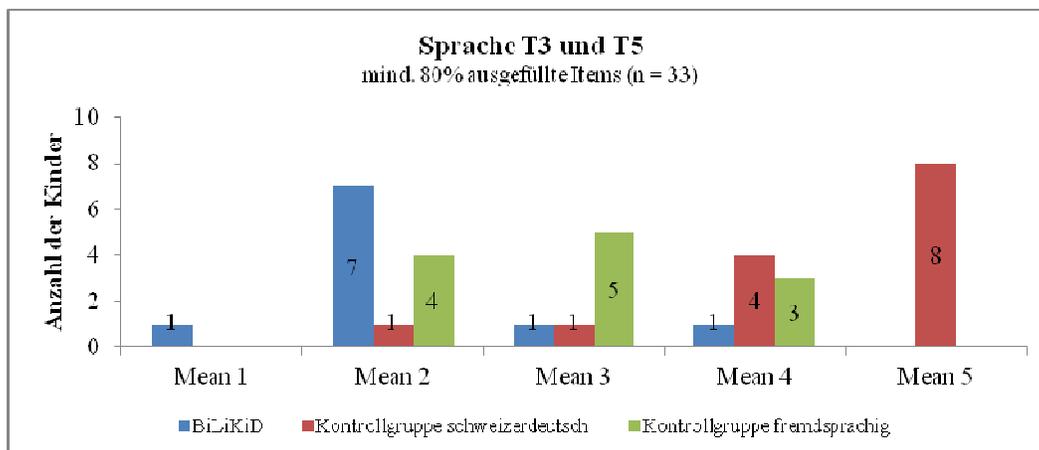


Abbildung 9: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Sprache» aufgeteilt nach Teilstichproben

Im Bereich «Sprache» wird deutlich, dass ein «BiLiKiD»-Kind gute sprachliche Leistungen erbringt und ein weiteres Kind manchmal die im Kindergarten gewünschten sprachlichen Fähigkeiten zeigt. Für den überwiegenden Teil der «BiLiKiD»-Kinder trifft dies nicht zu. Die fremdsprachigen Kontrollgruppenkinder verteilen sich häufiger auf die Bereiche manchmal gute und gute sprachliche Fähigkeiten. Vier dieser Kontroll-

kinder erbringen noch keine gewünschten Fähigkeiten. Die deutschsprachigen Kinder zeigen erwartungsgemäß vorwiegend gute sprachliche Leistungen.

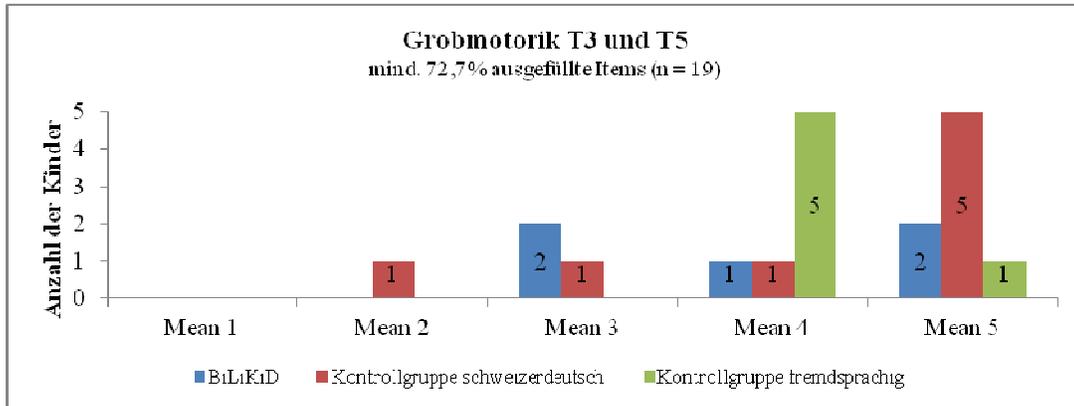


Abbildung 10: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Grobmotorik» aufgeteilt nach Teilstichproben

Zu Beginn des ersten Kindergartenjahres (T3 und T5) dokumentieren die Lehrpersonen im Bereich «Bewegung/Grobmotorik»²⁶ eher hohe Bewertungen für die Kinder aller Gruppen. In diesem Bereich zeigen die fremdsprachigen Kinder mindestens gleich gute Fähigkeiten wie die schweizerdeutschsprachigen Kinder. Insgesamt werden aber nur für 19 der 47 Kinder überhaupt verschiedene Bewegungsarten beobachtet und dokumentiert.

²⁶ In den Reliabilitätsanalysen zeigte sich, dass «Bewegung» und «Grobmotorik» dieselbe Kompetenz misst. Entsprechend werden die Resultate an dieser Stelle gemeinsam berichtet.

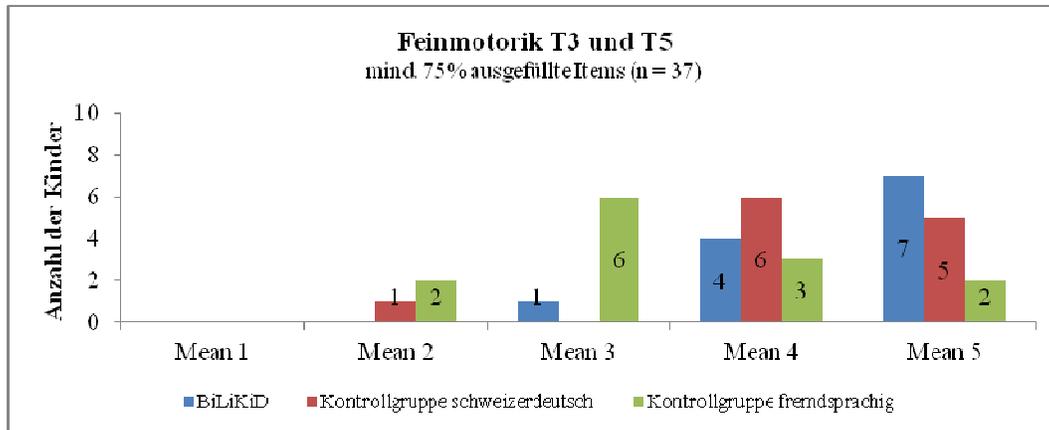


Abbildung 11: Erreichte Mittelwerte im Bildungsbereich «Feinmotorik» aufgeteilt nach Teilstichproben

Im Bereich «Feinmotorik» befinden sich die «BiLiKiD»-Kinder beim Kindergartenstart (T3 und T5) in der Spitzengruppe: sieben von zwölf Kindern werden mit einem Durchschnittswert 5 («trifft zu») bewertet. Damit liegen sie an der Spitze aller Kinder. Auch die anderen «BiLiKiD»-Kinder beherrschen feinmotorische Fertigkeiten zumindest in Ansätzen und können diese auch im neuen Umfeld zeigen und anwenden.

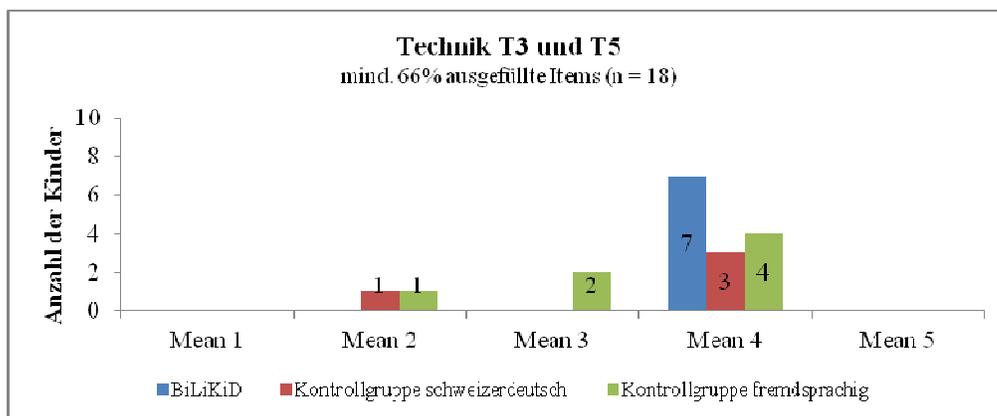


Abbildung 12: Erreichte Mittelwerte im Bereich «Technik» aufgeteilt nach Teilstichproben

Im Bereich «Technik» – welcher beispielsweise auch den Umgang mit Werkzeugen umfasst – wird allen dokumentierten «BiLiKiD»-Kindern von den Lehrpersonen attestiert, dass sie die als standardisierte Beobachtungspunkte formulierten Fertigkeiten bereits gut zeigen. Die dokumentierten Beobachtungen zu Kindern aus den beiden Kontrollgruppen streuen deutlich breiter.

5. Diskussion

Die vorliegende Evaluation befasst sich mit der Erhöhung der Chancengerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund, indem ein optimaler Start in die obligatorische Schulzeit angestrebt wird. Das Konzept «BiLiKiD» greift in diesen Bereich aktiv ein und versucht den Kindern die Integration in unsere Gesellschaft und damit indirekt auch ins Bildungssystem zu erleichtern.

Im ersten Teil dieses Kapitels erfolgt die Diskussion über das methodische Vorgehen. Es wird diskutiert, wie geeignet die einzelnen Methoden an sich sowie im Zusammenspiel waren und wie sie auf die Kinder gewirkt haben. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse kritisch analysiert. Schließlich folgt die Abrundung der Thematik in Form einer auf dieser Untersuchung basierenden Vision.

5.1 Diskussion des methodischen Vorgehens

In der Untersuchung wurden die Kinder zum einen mit dem Beobachtungsverfahren KiDiT[®], zum anderen – ab Eintritt in den öffentlichen Kindergarten – zusätzlich mit dem normierten Test «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache» untersucht. Nach den Testsituationen wurden jeweils Postskripts der entsprechenden Untersuchungssituation angefertigt.

Ergänzend erfolgten Interviews mit sämtlichen Pädagoginnen auf institutioneller Seite sowie Interviews mit den getesteten Kindern. Bei letzteren lag der Fokus auf dem Erlebnisbereich im Kindergarten und den damit verbundenen integrativen Elementen.

5.1.1 Beobachtungsdaten als Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten

Die betreuenden Pädagoginnen dokumentierten ihre Beobachtungen über vier Messzeitpunkte im KiDiT[®]. Die Messdaten konnten somit über die gesamte Zeit erhoben werden, und zwar in verschiedenen Bildungsbereichen. Dies gelang über die Institutionsgrenzen hinweg. Beobachtungen sind ein übliches Mittel, um Verhaltensweisen von jungen Kindern zu erfassen, da viele Fertigkeiten und Wissensbestände wegen den geringen sprachlichen Möglichkeiten noch nicht über Tests erfasst werden können, Tests teilweise überhaupt nicht existieren oder den Kindern die Testsituation sehr unange-

nehm ist. So bot das Beobachtungswerkzeug KiDiT[®] eine ideale Möglichkeit, um Daten über die Kinder der Studie zu sammeln.

Das nicht invasive Verfahren birgt aber gleichzeitig den Nachteil, dass Beobachtungen und Einschätzungen von Lehrpersonen subjektive Anteile widerspiegeln und damit eine gewisse Ungenauigkeit einhergehen kann. Diese Beeinträchtigung wird in den Ergebnissen einiger Lehrpersonen der Kindergartenstufe sichtbar: Es gibt Fälle, in denen die Werte in den Wissensbereichen zum letzten Messzeitpunkt tiefer liegen als in den vorhergehenden. Da dieses Phänomen aber nur vereinzelt auftaucht, lässt sich vermuten, dass die Lehrpersonen in diesen Fällen ihre Einschätzungen durch die eingeforderten Beobachtungen und in der vertieften Auseinandersetzung mit den Eintragungen ins Beobachtungstool präzisiert haben.

Ein weiterer Vorteil des hier angewandten Vorgehens war, dass für die Spielgruppenzeit für jedes Kind jeweils zwei unabhängige Einschätzungen (eine der deutschsprachigen und eine der türkischsprachigen Spielgruppenleiterin) vorliegen. So wird sichtbar, wie die standardisierten Beobachtungseinträge mit der sprachlichen Verständigung zwischen der jeweiligen Pädagogin und den Kindern zusammenhängen.

Für weitere Studien, in welchen KiDiT[®] eingesetzt werden soll, kann es hilfreich sein, eine verpflichtende Schulung für die Pädagoginnen durchzuführen, in welcher die für die Fragestellung zentralen Items eingeführt und anhand von Beobachtungsbeispielen gemeinsam eingeschätzt und diskutiert werden. Dies könnte – zusammen mit der begleitenden Unterstützung des Forscherteams, die den Pädagoginnen in dieser Untersuchung bereits zur Verfügung stand – die Genauigkeit der Daten weiter verbessern.

5.1.2 Testdaten als Dokumentation von Lern- und Entwicklungsschritten

Der Test «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache» und die damit einhergehende Testsituation sind insgesamt kritisch zu beurteilen. Für viele Kinder, vor allem für jene mit guten Sprachkenntnissen, waren sowohl die Testsituation als auch die Aufgaben interessant und motivierend. Es erfüllte sie mit Freude und einem gewissen Maß an Stolz, den Forschenden ihren Wissensstand zeigen zu können. Für die Kinder mit Migrationshintergrund und noch geringen Deutschkenntnissen indes schien die Testsituation teilweise äußerst unangenehm und beunruhigend, wenn nicht gar bedrohlich. Die Verhaltensweisen der fremdsprachigen Kinder waren in der Testsituation denn auch

sehr unterschiedlich: Die einen wichen schnell auf ihre Familiensprache aus, die anderen versuchten die abgefragten Bereiche mit Hilfe ihres noch geringen Wortschatzes möglichst gut zu umschreiben. Einige Kinder berichteten alles, was sie konnten (auch wenn dies in keinem Zusammenhang mit dem Test stand), andere Kinder verstummten völlig oder sie verweigerten gar die Zusammenarbeit. Zum Testzeitpunkt am Ende des ersten Kindergartenjahres (T4) waren die Kinder insgesamt um einiges sicherer. Es schienen aber nicht alle besonders motiviert zu sein, die teilweise als Rätsel eingekleideten Aufgaben bei «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache» zu lösen und gleichzeitig das gemeinsame Spiel mit den anderen Kindern der Gruppe zu verpassen.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den Messbereich des Tests «wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache»: Der Test soll Kinder ab vier Jahren erfassen; dies gelingt nur bedingt. Gerade für Kinder mit wenig Deutschkenntnissen sind die Anweisungen wie auch die Aufgaben im Test anspruchsvoll. Aber auch bei sehr sprachgewandten Kindern kann dies zu Situationen führen, welche höchstens mit viel Kreativität gelöst werden können. Eine anekdotenhafte Illustration: Im Wortschatz-Bereich werden Begriffe aus unterschiedlichen Wortfeldern möglichst spezifisch oder als Überbegriffe abgefragt. An einer Stelle müssen die Kinder zur Erreichung der vollen Punktezahl Oberbegriffe nennen. Einmal sind es Teller, Tassen und Untertassen die als »Geschirr« benannt werden müssen, ein anderes Mal sieht man eine Banane, einen Apfel, Birnen und Trauben; das Kind soll den Oberbegriff «Obst» äußern. Gleich anschließend erscheint ein Bild eines Papageis auf einem Ast. Ein vierjähriges Mädchen konnte auf Anhieb alle vorher zu erratenden Oberbegriffe nennen. Beim letzten Beispiel meinte sie: «Das ist ein Papagei und ein Ast, aber wie man diesen beiden zusammen sagt, weiß ich nicht!» Vielen Kindern war eine so selbstbewusste Antwort aber nicht möglich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Testsituationen den Kindern dann Spaß machen, wenn sie diese erfolgreich bewältigen können.

5.1.3 Daten aus den Interviews

Für die Interviews mit den Kindern wurden Fotos aus ihrem Kindergarten beigezogen. Zudem erfolgte für die Gespräche weitestgehend der Einsatz von Personen mit derselben Erstsprache wie diejenige der Kinder.

Die Fotos weckten bei sämtlichen Kindern großes Interesse. Sie berichteten ungehemmt, mit wem sie befreundet sind und an welchen Orten im Kindergarten sie bereits gespielt hatten. Auch die Bewertung der verschiedenen Alltagssituationen im Kindergarten, die über die drei Körbchen mit den Smileys vorgenommen wurde, war unproblematisch. Es bleibt noch zu vermerken, dass die Gespräche mit den Kindern mit einer durchschnittlichen Dauer von einer knappen halben Stunde an der oberen Zeitgrenze lagen.

Die Interviews mit den Lehrpersonen der Kindergartenstufe waren von großer Offenheit und Interesse an der Studie gekennzeichnet. Sie dauerten in der Regel zwischen 45 Minuten und einer Stunde.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen ein vielfältiges Bild und regen zu Denkanstößen an. Allgemein ist anzumerken, dass aufgrund der geringen Fallzahlen die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden, aber wichtige Hinweise für die Weiterarbeit liefern können. Für diesen Evaluationsbericht steht aber die Fragestellung im Zentrum:

Wie gelingt den «BiLiKiD»-Kinder der Start ins öffentliche Schulsystem?

Die Antwort auf diese Fragestellung lautet: ja. Bis auf ein Kind haben alle «BiLiKiD»-Kinder die Anfangssituation im Kindergarten bestens bewältigt: Die Kinder erkennen die Abläufe in den Kindergärten schnell, richten sich danach und finden auch Anschluss in der Kindergruppe. Dabei hilft ihnen, dass sie Regelspiele und andere Spielformen bereits gut beherrschen. Dies zeigt sich zum einen in den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen, zum anderen aber auch in den eingetragenen KiDiT[®]-Daten: Bis auf ein Kind weisen alle «BiLiKiD»-Kinder bei den standardisierten Beobachtungspunkten im Bereich «Identität, Soziales und Werte» eher hohe Werte auf.

Auch viele weitere Aspekte des Kindergartenalltages bewältigen die Kinder gut: Sie beherrschen verschiedene Schreib- und Bastelwerkzeuge, können an musischen Aktivitäten teilhaben und auch bei grobmotorischen Aktivitäten fallen sie nicht auf. Offensichtlich gelingt es den «BiLiKiD»-Spielgruppenleiterinnen durch die verwendeten methodischen Elemente (fester Ablauf der Halbtage, eine reichhaltige

Lernumgebung des freien Spiels, das wöchentliche Geschichtenerzählen in schweizerdeutscher und türkischer Sprache), den Kindern wichtige Aspekte der regionalen (Schul-)Kultur näher zu bringen und ihnen so den Einstieg in die öffentliche, obligatorische Schulzeit zu erleichtern. Der bei Schaich (2011) gefundene, für Vorschuleinrichtungen nicht anschlussfähige familiäre Habitus in Migrantenfamilien, wurde durch den «BiLiKiD»-Spielgruppenbesuch erweitert, so dass beinahe alle Kinder problemlos in das öffentliche Schulsystem einstiegen. Ein Ausschnitt aus einem Interview mit einer Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache soll dies verdeutlichen:

Also, ich habe einfach die Erfahrung gemacht, dass jetzt in den beiden Kindergärten sechs Kinder zusammen gekommen sind, die kein Wort Deutsch sprechen konnten und sechs Kinder, die auch nicht spielen konnten, die noch kein Puzzle oder Lego in der Hand hatten oder irgendein Spielzeug. Und dann ist mir einfach bei Claudia²⁷ aufgefallen, dass die schon auch ein paar Wörter gekannt hat, dass sie einem schon sagen konnte, was sie möchte oder was sie nicht möchte. Und dass sie eben mit den Sachen spielen kann. Und ich denke, Kinder wie Fatima haben einen riesigen Vorteil gegenüber den anderen, die die Sprache nicht können und zum Beispiel auch keinen Formbegriff haben oder keinen Zahlbegriff – wenn ihnen alle die Spiele fehlen, die die anderen Kinder der Spielgruppe eben schon machen, also vor dem Kindergarten. («BiLiKiD»-Interview; Position 9–15)

Darüber Hinaus ist die kulturvermittelnde Zusammenarbeit mit den Eltern speziell herauszuheben: Der intensive Einbezug der Eltern nimmt verschiedene Ebenen ins Blickfeld. Neben Information und Begleitung steht die Vermittlung weiterer frühkindlicher Bildungsangebote im Zentrum der Bemühungen. Die Eltern können in den «BiLiKiD»-Spielgruppen für sich und die ganze Familien weiterführende Informationen beziehen und so neben der Spielgruppenzeit ihre Kinder unterstützen, die Herausforderungen des Alltages zu meistern (vgl. zu den Wirksamkeitsfaktoren Schulte-Haller, 2010; Stamm et. al. 2009a; Stamm et. al., 2009b; Gisbert, 2004).

5.3 Fazit

Wie die Daten zeigen, konnten die «BiLiKiD»-Spielgruppen mit einem wenig intensiven Angebot (knapp drei Stunden pro Woche) bei den jungen Kindern bereits Vieles erwirken: Die Kinder fanden sich beim Start im Kindergarten sehr gut in ihrer neuen

²⁷ Der Name wurde zur Sicherung der Anonymität geändert.

Gruppe zurecht. Sie schlossen Freundschaften und bis auf ein Kind hielten bereits zu Beginn alle die im Kindergarten geltenden Regeln ein. Die «BiLiKiD»-Kinder erfassten zudem die institutionellen Abläufe im Kindergarten sofort und konnten ihre Bedürfnisse adäquat einbringen.

Im Freispiel – und damit auch bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern – kamen ihnen ihre Interessen zu Gute, welche sie im Spielgruppenumfeld mit verschiedenen Spielmaterialien bereits aufgebaut hatten. Diese Überlegungen gehen mit der Theorie von Fink (1992) konform. Weiter ist zu betonen, dass die Fertigkeiten im feinmotorischen Bereich bei den «BiLiKiD»-Kindern durch die regelmäßigen Bastelaktivitäten äußerst gut aufgebaut wurden. Hier befanden sich die Kinder am Start der Kindergartenzeit in der Spitzengruppe.

Die «BiLiKiD»-Kinder konnten im Kindergarten an ihre in der Spielgruppe aufgebauten Interessen und Fertigkeiten anknüpfen. Wenn es um die Erhöhung der Chancengerechtigkeit geht, müssen Angebote im Frühbereich den Kindern viele verschiedene Erfahrungsfelder eröffnen. Das heißt, dass die Kinder ihre nähere und weitere Umgebung mit der Unterstützung von Erwachsenen erkunden dürfen, sich damit in unterschiedlichem Gelände bewegen und bei alltäglichen Aktivitäten aller Art (von naturwissenschaftlichen bis hin zu musischen Aktivitäten usw.) mitwirken können. Innerhalb dieser Erfahrungsfelder wird Sprache begleitend und adaptiv eingesetzt. So bauen die Kinder nicht nur Wissen und Fertigkeiten auf, sondern auch die Anfänge einer breit angelegten Bildungssprache. Aufgrund der Datenanalyse scheinen die «BiLiKiD»-Kinder in zwei Feldern besonders wenig Sprache aufgebaut zu haben. Diese sollen hier noch einmal umrissen werden:

- Die Kinder sollen, wie bei Röhner (2009) vorgeschlagen, mit altersgemäß angepassten, spannenden (naturwissenschaftlichen) Phänomenen und Begebenheiten konfrontiert werden. Dies auf Deutsch, handlungsorientiert und am besten nicht nur im Kindergartenraum. Dabei kann die türkischsprachige Spielgruppenleiterin mitspielen und gegebenenfalls Übersetzungshilfe leisten. Die Leitung solcher Sequenzen muss bei der deutschsprachigen Spielgruppenleiterin liegen, so dass das Handeln und Experimentieren mit der Regionalsprache begleitet und durch viele Wiederholungen gefestigt wird.
- Mathematik scheint ein weiteres Gebiet zu sein, welches viel mehr in den deutschsprachigen Alltag der vorschulischen, außerfamiliären Betreuung eingebaut werden sollte. Hier geht es um grundlegende mathematische Fähigkeiten, die mit den Kindern geübt werden können: Spielgegenstände, beispielsweise

Autos, gerecht unter zwei Kindern aufzuteilen und diesen Vorgang zusätzlich zu benennen, gemeinsam ein 3-D-Sudoku mit echten Gegenständen legen (vgl. Walter-Laager, Pfiffner & Schwarz, 2010, S. 4) und die entsprechenden Regeln verbalisieren oder eine Perlenkette mit einem einfachen Muster auffädeln.

Eine zusätzliche Bedingung für einen erfolgreichen Start in die obligatorische Schulzeit hat sich als zwingend erwiesen: Die respektvolle, positive Haltung der Kindergartenlehrperson dem Kind gegenüber. Wenn diese seitens der Schule fehlt, werden die zuvor gemachten Lernschritte und aufgebauten Erfahrungen in der noch fremden Kultur in Kürze zu Nichte gemacht.

Abschließend bleibt festzuhalten: Wenn die Chancengerechtigkeit für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund erhöht werden soll, müssen diese Kinder die Anforderungen der obligatorischen Schule bereits vor dem Schulstart (in den meisten Deutschschweizer Kantonen also vor dem Kindergartenanfang) kennenlernen können. Dies kann im familiären oder im institutionellen Umfeld geschehen, falls die Kinder zuhause kulturell völlig andere oder auch eher wenig Anregungen erhalten. Die «BiLiKiD»-Spielgruppe bietet eine sehr sinnvolle Möglichkeit dafür.

Literatur

- Auernheimer Georg (2010, 4. Auflage). Schiefelage im Bildungswesen: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert Jürgen & Schümer Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeileiligung und Kompetenzerwerb. Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann & M. Weiß (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich (S. 323-410).
- Baumert Jürgen, Watermann Rainer & Schümer Gundel (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), 46-71.
- Bayer Nicole (2011). Entwicklung der Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Ergebnisse einer Leistungsmessung bei fremdsprachigen Züricher Kindergartenkinder. Zürich: Universität Zürich (Dissertation).
- Becker Birgit (2010). Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (S. 139-163).
- Becker Rolf & Lauterbach Wolfgang (2008, 3. Auflage). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beelmann Wolfgang (2006). Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprobleme beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovac.
- Betz Tanja (2010). Kindertageseinrichtungen, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: Doris Bühler-Niederberg, Johanna Mierendorff & Andreas Lange (Hrsg.). Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 117-144).
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009b). Quims. Zürich: Volksschulamt. Online unter: www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS/Schulen.html [2.10.2010].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010). Rahmenkonzept Spielgruppe plus. Spielgruppen mit einem Schwerpunkt in der Sprachförderung. Zürich: Amt für Jugend- und Berufsberatung und Volksschulamt.

- BiLiKiD – Zweisprachige Spielgruppe. Online unter: www.bilikid.ch.
- Bohnsack Ralf (2007, 5. Auflage). Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (S. 369-384).
- Büchner Peter (2008). Der Zugang zu hochwertiger Bildung unter Bedingungen sozialer kultureller und individueller Heterogenität. Über die Bedeutung des Bildungsorts Familie. In: Werner Thole, Hans-Günther Rossbach, Maria Fölling-Albers & Rudolf Tippelt (Hrsg.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich (S. 183-195).
- Busse Susann & Helsper Werner (2008). Schule und Familie. In: Werner Helsper & Jeannette Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 469-494).
- Caprez-Krompæk Edina (2010). Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatkundlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Chudaske Jana, Lindner-Müller Carola, Hentschel Martin & Arnold Karl-Heinz (2008). Kompetenzentwicklung in multilingualen Schulklassen (KEIMS): Ergebnisse einer Sprachstandsuntersuchung bei Grundschulern der dritten Klassenstufe. In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.). *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung Band 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S.118-122).
- Diefenbach Heike (2008, 3. Auflage). Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 221-247).
- Diefenbach Heike (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diez Gieser Maria Teresa & Simoni Heidi (2008). *Wissenschaftliche Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien. Längsschnittuntersuchung im Kanton Zürich*. Zürich: Marie Meierhofer-Institut für das Kind.
- Dirim Inci (2005). Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Gogolin Ingrid, Neumann Ursula & Roth Hans-Joachim (Hrsg.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann (S. 81-86).

- Eicher Iris & Tsakmaki Barbara (2009). Frühe bilinguale Diagnostik mit dem SETK-2 – Altersgruppe 2,0 bis 2,11. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Jg. 17, Ausg. 4 (S. 264-272).
- Esser Hartmut (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 69-86).
- Esser Hartmut, Becker Birgit & Biedinger Nicole (2006). Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit und der Übergang in die Grundschule. Reaserachtext. DFG-Projekt. Online unter: http://www.mzes.uni-mannheim.de/projekte/pro_zeit_d.php?Recno=246 [12.10.2011].
- Fasseing Heim Karin (2011). Erfolgreich im Kindergarten starten? Eine empirische Untersuchung zur Bewältigung des Kindergarteneintritts von türkischen Kindern einer bilingualen schweizerdeutsch-türkischen Integrationsspielgruppe. Fribourg: Universität Fribourg (Masterarbeit).
- Faust Gabriele (2008). Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen. In: Werner Thole, Hans-Günther Rossbach, Maria Fölling-Albers & Rudolf Tippelt (Hrsg.). Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich (S. 225-240).
- Fend Helmut (2008, 2. durchgesehene Auflage). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fink Benedykt (1992). Interessenentwicklung im Kindesalter aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Andreas Krapp & Manfred Prenzel (Hrsg.) Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff (S. 53-84).
- Flick Uwe, von Kardorff Ernst & Steinke Ines (2007, 5. Auflage). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franceschini Rita (2008). Früher Spracherwerb und frühes Lernen: Wie nutzen wir die Chancen. In: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.). Mehrsprachiges Aufwachsen in der frühen Kindheit. Fakten, Voraussetzungen, Möglichkeiten für einen gelenkten Spracherwerb. Band 1. Weimar; Berlin: verlag das netz (S. 13-20).
- Fuhs Burkhard (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Frederike Heinzl (Hrsg.), Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München: Juventa (S. 87-104).

- Gisbert, K. (2004). Lernen lernen, Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gogolin Ingrid (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11 (S. 79-90).
- Gogolin Ingrid (2010, 4. Auflage). Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Georg Auernheimer (Hrsg.). Schieflage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 33-50).
- Gogolin Ingrid & Lange Imke (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig Material Band 2. Münster; New York; München & Berlin: Waxmann.
- Gogolin Ingrid & Neumann Ursula (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotz Tanja (2005). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergang. Hamburg: Kovac.
- Griebel Wilfried & Niesel Renate (2011). Übergänge verstehen und Begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Gruber Hans & Mandl Heinz (1996). Das Entstehen von Expertise. In: Joachim Hoffmann u.a. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie Serie 2: Kognition; Band 7: Lernen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe (S. 583-615).
- Hacker Hartmut (2001). Übergänge. In: Einsiedler Wolfgang, Margarete Götz, Hartmut Hacker, Joachim Kahlert, Rudolf W. Keck & Uwe Sandruchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 243-252). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harazd Bea (2008). Was kennzeichnet Eltern, die die Grundschulempfehlung nicht wahrnehmen? In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.). Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung Band 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 95-98).
- Helmke Andreas (2005, 4. Auflage). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper Werner, Kramer Rolf-Torsten, Thiersch Sven & Ziems Carolin (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz & Ulrich Trautwein (Hrsg.). Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 126-152).

- Hopf Arnulf, Zill-Sahm Ivonne & Franken Bernd (2004). Vom Kindergarten in die Grundschule. Weinheim; Basel: Beltz.
- Jampert Karin, Best Petra, Guadatiello Angela, Holler Doris & Zehnbauer Anne (2007, 2. Auflage). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar; Berlin: verlag das netz.
- Jampert Karin, Zehnbauer Anne, Best Petra, Sens Andrea, Leuckefeld Kerstin & Laier Mechthild (2009). Kinder-Sprachen stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar; Berlin: verlag das netz.
- Jeuk Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Keller Karin & Grob Alexander (2010). Mehr Qualität und breiterer Zugang. Zweitspracherwerbe bei familienergänzender Betreuung von Vorschulkindern. In: Psychoscope. Frühförderung und Inklusion. Heterogenität als Chance. Vol. 31, 6 (S. 8-11).
- Klein, Wolfgang (1992, 3. Auflage). Zweitspracherwerb: Eine Einführung. Frankfurt: Hain.
- Knapp Werner, Kucharz Dietmut & Gasteiger-Klicpera Barbara (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Stiftung Ravensburger Verlag. Weinheim; Basel: Beltz.
- Knopf Monika (1998). Gedächtnisentwicklung im Verlauf der Lebensspanne. In: Heidi Keller (Hrsg.). Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber (S. 517-446).
- Koitzsch Franziska (2010). Die Praxiserprobung der „Bildungs- und Lerngeschichten“ in Schweizer Kitas: Wie sieht das konkret aus? – Das Implementierungsteam berichtet. Franziska Koitzsch & Corina Wustmann: Frühe Bildung! – Wie bitte? Kitas machen sich auf den Weg. Das MMI begleitet sie. Newsletter zum Projekt »Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich«. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (S. 11-13).
- Kristen Cornelia & Dollmann Jörg (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz & Ulrich Trautwein (Hrsg.). Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 205-229).

- Krolak-Schwerdt Sabine, Böhmer Matthias & Gräsel Cornelia (2009). Verarbeitung von schülerbezogenen Informationen als zielgeleiteter Prozess. Der Lehrer als »flexibler Denker«. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23, (3-4), (S. 175-186).
- Kronig Winfried (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Kutluca Aslihan (2010). Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich unter Einbezug der Eltern. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität (unveröffentlichte Bachelorarbeit).
- Lanfranchi Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Leu Rudolf, Flämig Katja, Frankenstein Yvonne, Koch Sandra, Pack Irene, Schneider Kornelia & Schweiger Martina (2010, 3. Auflage). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar; Berlin: verlag das netz.
- Leu Rudolf & Flämig Katja (2007). Bildungs- und Lerngeschichten – ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts. In: Norbert Neuß (Hrsg.). Bildungs- und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor (S. 55-72).
- Limbird Christina & Stanat Petra (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und Wirksamkeit. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat & Rainer Watermann (Hrsg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen zu Pisa 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (257-302).
- Lisker Andresa (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- List Gudula (2007, 2. Auflage). Zur Anbahnung mehr- und quersprachiger Kompetenzen in vorschulischen Bildungseinrichtungen. In: Karin Jampert, Petra Best, Angela Guadiatiello, Doris Holler & Anne Zehnauer (Hrsg.). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar; Berlin: verlag das netz (S. 29-32).
- List Gudula (2005). Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hrsg.). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann (S. 51-58).

- Maaz Kai, Baumert Jürgen & Trautwein Ulrich (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (12) (S. 11-46).
- Maaz Kai, Baumert Jürgen & Trautwein Ulrich (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (2010). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 69-102).
- Marx Edeltrud & Keller Karten (2010). Effekte eines induktiven Denktrainings auf die Denk- und Sprachentwicklung bei Vorschulkindern und Erstklässlern in benachteiligten Stadtteilen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24 (2) (S. 139-146).
- Merkens Hans (2008). Wie Saba in die Risikogruppe kommt. Schulische Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Grundschule. Ausgabe 2 (S. 39-41).
- Merkens Hans (2010). Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. In: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corina Steber & Weibke Waburg (Hrsg). Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 33-54).
- Ministerium für Kultur, Jugend und Sport – Baden-Württemberg (2011). Expertenrat ›Herkunft und Bildungserfolg‹. Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Baden-Württemberg.
- Moser Urs & Berweger Simone (2007). wortgewandt & zahlenstark: Testinstrument Sprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Moser Urs, Stamm Margrit & Hollenweger Judith (2005). Für die Schule bereit? Oberentfelden: Sauerländer (S. 113-128).
- Neubauer Aljoscha & Stern Elsbeth (2007). Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Neuenschwander Markus, Balmer Thomas, Gasser-Dutoit Annette, Goltz Stefanie, Hirt Ueli, Ryser Hans & Wartenweiler Hermann (2005). Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Osterwalder Fritz (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte staatliche und öffentliche Institution? In: Hans Badertscher & Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.). Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt (S. 237-278).

- Penner Zvi (2003). *Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkinder*. Berg: kon-lab.
- Petersen Inger (2007). *Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit – frühe Sprachförderung in Kindergarten und Schule*. In: Christiane Brokmann-Nooren, Iris Gereke, Hanna Kiper & Wilm Renneberg (Hrsg.). *Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 194-206).
- Pfiffner Manfred & Walter-Laager Catherine (2009). *Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht. Empirische Studie: Einflüsse der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Pohlmann Sanna & Kluczniok Katharina (2008). *Eltern vor der Entscheidung über die vorzeitige Einschulung ihres Kindes – eine qualitative Interviewstudie im Rahmen von BiKS*. In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.). *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung Band 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 275-279).
- Przyborski Aglaja & Riegel Julia (2010). *Gruppendiskussion und Fokusgruppe*. In Günther Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 436-448).
- Rabe-Kleberg Ursula (2010). *Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit*. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 45-54).
- Radtke Frank-Olaf (2008). *Schule und Ethnizität*. Werner Helsper & Jeannette Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 651-672).
- Reich Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar; Berlin: verlag das netz.
- Reich Hans H. (2009). *Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit*. In: Ursula Neumann & Hans. H. Reich (Hrsg.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FörMig Edition 6*. Münster: Waxmann (S.63-90).
- Röhner Charlotte (2009). *Sprachförderung von Migrantenkinder im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens*. Wuppertal: Universität Wuppertal.

- Roos Jeanette, Polotzek Silvana & Schöler Hermann (2010). EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm »Sag'mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder«. Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Rosenthal Robert & Jacobson Lenore (1968). Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim: Beltz.
- Schäfer Gerd (2007b, 2. Auflage). Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Gerd Schäfer (Hrsg.). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin; Düsseldorf; Mannheim: Cornelsen (S. 75-178).
- Schaich Ute (2011). Der Übergang aus der Familie in die Kinderkrippe. Die Bedeutung kultureller, sozialer und geschlechtsbezogener Faktoren. In: Frühe Kindheit, 4. Berlin: Die Deutsche Liga für das Kind (S. 7-13).
- Schneider Thorsten (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. Zeitschrift Erziehungswissenschaften, 14, 3 (S. 371-396).
- Schneider Wolfgang, Hasselhorn Marcus & Körkel Joachim (2003). Entwicklung des Gedächtnisses und Metagedächtnisses im Kindes- und Jugendalter. In Wolfgang Schneider & Monika Knopf (Hrsg.), Entwicklung, Lehren und Lernen. Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert (S. 15-34). Göttingen: Hogrefe.
- Schulte-Haller, M. (2009). Frühförderung, Encouragement précoce, Sostegno alla prima infanzia. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM, Recommandations de la Commission fédérale pour les questions de migration CFM, Raccomandazioni della Commissione federale della migrazione CFM. Bern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehauser, M. & Muheim, V. (2009a). Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg.
- Stamm, M., Burger, K. & Reinwand, V. (2009b). Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen? Empirische Befunde und kritische Anmerkungen zur frühpädagogischen Forschung. Zeitschrift für Sozialpädagogik 3(09), 226-243.
- Stamm Margrit (1998). Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Schlussbericht der Projektetappe 1995 bis 1998. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stamm Margrit, Burger Kaspar & Reinwand Vanessa-Isabelle (2009). Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 3 (S. 226-243).

- Tracy Rosemarie (2009). Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des »Streitfalls«. In: Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (S. 163-196).
- Ulich Michaela & Mayr Toni (2008). Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Kindergarten – der Beobachtungsbogen SISMIK. In: Argyro Panagiotopoulou & Ursula Carle (Hrsg.). Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Schneider Verlag, Hohengehren (S. 12-22).
- Viernickel Susanne & Völkl Petra (2009). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner Lilli (2010). Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern – SCREEMIK2 als differenzialdiagnostisches Abgrenzungsmittel für russisch-deutsche und türkisch-deutsche Kinder. In: Sprachheilarbeit (2) (S. 54-64).
- Wagner-Willi Monika & Widmer-Wolf Patrik (2009). Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU. Zürich: Universität Zürich.
- Walter Catherine & Fasseing Karin (2002). Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik. Winterthur: ProKiga.
- Walter-Laager Catherine, Pfiffner Manfred R. & Schwarz Jürg (2009). KiDiT®. Online unter: <http://www.kidit.ch> und www.kidit.de [25.10.2011].
- Weinert Sabine (2004). Fremdspracherwerb in der Langzeitperspektive: sind Kinder die besseren Sprachlerner? In: Gabriele Faust, Margarete Götz, Hartmut Hacker & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.). Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 119-138).

Anhang I

I.I Übersicht: KiDiT[®]-Items Version 2.0

KiDiT[®]-Items Version 2.0 Aufbau entlang der Struktur des Lehrplanes für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich Autorenschaft/Mitwirkende:	
<ul style="list-style-type: none"> • Dr. Catherine Walter-Laager, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg • Dr. Manfred R. Pfiffner, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg • Dr. Barbara Bader, Hochschule der Künste Bern • Dr. Nicole Bayer, Universität Zürich • Prof. Dr. Marianne Grassmann, Humboldt-Universität zu Berlin • Prof. Dr. Remo H. Largo, Universitäts-Kinderklinik Zürich • PD Dr. Urs Moser, Universität Zürich • Prof. Dr. Dr. h.c. (em.) Fritz Oser, Universität Fribourg • Prof. Dr. Claudia Schomaker, Leibniz Universität Hannover • Prof. Dr. Maria Spychiger, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt a.M. • Prof. Dr. Daniel Süss, Universität Zürich • Dr. Barbara Zollinger, Zentrum für kleine Kinder, Winterthur 	
Symbolische Kompetenz im Spiel	<p>Das Kind spricht sich mit anderen Kindern über Rollen im Spiel ab (bspw. »Du bist die Ärztin.«).</p> <p>Das Kind hat klare Vorstellungen von bestimmten Themen und kann sie im Spiel allein oder mit anderen Kindern umsetzen (bspw. spielt es »Mutter-Vater-Kind-Spiele« oder »Friseur«).</p> <p>Das Kind kann im Spiel unterschiedliche Rollen einnehmen.</p> <p>Das Kind kann eine Rolle während längerer Zeit aufrechterhalten.</p>
Sprache und Kommunikation	<p>Das Kind kann übliche Formulierungen für Begrüßungs-, Dank- oder Entschuldigungssituationen passend einsetzen (bspw. »Es tut mir leid.«, »Wie geht's?«).</p> <p>Das Kind kann seine aktuellen Gefühle verständlich in Worte fassen.</p> <p>Das Kind stellt beim Hören von Erzählungen Verständnisfragen (bspw. »Wer hat das gemacht?«, »Warum ist er traurig?«, »Wohin gehen sie?«).</p> <p>Das Kind hört beim Erzählen zu.</p> <p>Das Kind kann zwei- bis dreiteilige Anweisungen ausführen, ohne zu schauen, was die anderen tun (bspw. »Klatscht dreimal in die Hände und stampft danach einmal mit den Füßen!«).</p> <p>Das Kind kann Gegenstände, Handlungen, Personen und Situationen differenziert beschreiben, ohne Passe-par-tout-Wörter (»das«, »der«, »dort«, »so«, »Dings«, »tun«) zu verwenden.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Verben korrekt.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Adjektive korrekt.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Präpositionen korrekt.</p> <p>Das Kind bildet korrekte Sätze.</p> <p>Das Kind kann ein Erlebnis oder eine Geschichte logisch und zusammenhängend erzählen.</p> <p>Das Kind stellt Fragen.</p> <p>Wenn das Kind Hilfe braucht, dann fragt es danach.</p>
Frühe Literacy	<p>Das Kind weist beim Anschauen von Bilderbüchern (andere) auf Einzelheiten hin.</p> <p>Das Kind schreibt Kritzelbriefe, Einkaufslisten oder Ähnliches.</p> <p>Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.</p> <p>Das Kind schreibt seinen Vornamen.</p> <p>Das Kind findet Reimwörter.</p>
Medien	<p>Das Kind beschreibt Ausschnitte aus einem kürzlich gesehenen Film oder einer Fernsehsendung nachvollziehbar.</p> <p>Das Kind kann die überredende Absicht von Werbung erkennen, indem es Merkmale benennen kann, welche Werbung von anderen Medienangeboten unterscheidet.</p> <p>Das Kind benutzt Audiomedien selbständig (bspw. an-/ausschalten; CD/Kassette einlegen und starten).</p>

Natur	<p>Das Kind berichtet in Gesprächen Detailwissen zu Tieren (bspw. dass Vögel Eier legen und Säugetiere lebend gebären).</p> <p>Das Kind ordnet den Jahreszeiten je 2 typische Naturveränderungen zu (bspw. im Frühling sprießen Blumen, es wird wärmer. Im Sommer ist es heiß, manchmal gibt es Gewitter. Früchte wachsen an Sträuchern oder Bäumen.).</p> <p>Das Kind erkennt 3 Pflanzen der näheren Umgebung.</p> <p>Das Kind formuliert den Grund für den Schattenwurf.</p>
Technik	<p>Das Kind ist geschickt in der Anwendung von Werkzeugen und Geräten (bspw. Hammer, Säge, Webrahmen, Feile, Schraubenzieher) und kann diese funktionsgerecht einsetzen.</p> <p>Das Kind experimentiert und kennt verschiedene »Antriebsarten« (bspw. Anschieben eines Autos, Kugel auf schiefer Ebene, Luftballonauto/-rakete, Werfen eines Papierfliegers).</p> <p>Das Kind experimentiert mit Magneten in seinem Spielumfeld und setzt den Mechanismus richtig ein (bspw. beim Benutzen der »Briobahn«).</p>
Mathematik	<p>Das Kind kann von einer beliebigen Zahl an sicher bis 20 vorwärts weiterzählen.</p> <p>Das Kind kann Vorgänger und Nachfolger einer Zahl angeben.</p> <p>Das Kind bildet zum Auszählen Strukturen und nutzt beispielsweise die »Kraft der Fünf«.</p> <p>Das Kind kann von 10 bis 1 rückwärts zählen.</p> <p>Das Kind nimmt eine Menge von 4 Elementen auf einen Blick wahr (simultan erfassen).</p> <p>Das Kind repräsentiert Zahlen durch Mengen.</p> <p>Das Kind löst einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben, die in Rechengeschichten eingekleidet sind, mit oder ohne Material.</p> <p>Das Kind löst einfache Verdopplungs- und Halbierungsaufgaben (bspw. im Spiel oder mit Alltagsgegenständen).</p> <p>Das Kind erkennt Gesetzmäßigkeiten in geometrischen Mustern und kann diese nach erkannten Regeln fortsetzen.</p> <p>Das Kind identifiziert Formen von Figuren und Körpern (bspw. Dreieck, Kreis, Quadrat, Rechteck, Würfel und Kugel) in der Umgebung und auf Abbildungen.</p> <p>Das Kind kann Eigenschaften der Grundformen Kreis, Dreieck und Viereck in Zeichnungen oder verbal wiedergeben.</p> <p>Das Kind erstellt Bauwerke nach Modellen oder zeichnerischen Vorlagen.</p> <p>Das Kind führt einfache (direkte) Größenvergleiche durch.</p> <p>Das Kind kennt die Wochentage und kann den aktuellen sowie den vorangegangenen und den nachfolgenden Tag korrekt benennen.</p> <p>Das Kind zeigt im Spiel Kenntnisse der Münzen und Geldscheine.</p> <p>Das Kind geht bei der Erledigung von Aufgaben planmäßig vor.</p>
Identität	<p>Das Kind formuliert, zu welchen »Zugehörigkeitsinseln« es gehört (bspw. »Ich gehöre zur Familie Meier, zum Freund Max, zur Kindergärtnerin Frau Müller, zur Musikgruppe ‚Schalmei‘«).</p> <p>Das Kind ordnet Gefühle wie Trauer, Freude, Angst, Interesse in Geschichten den Protagonisten zu.</p> <p>Das Kind reagiert auf emotionale Äußerungen anderer Kinder verständnisvoll.</p> <p>Das Kind weint oder tobt nicht, wenn es im Spiel verliert.</p> <p>Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt.</p> <p>Das Kind erledigt eine Arbeit ohne sich ablenken zu lassen oder bei Schwierigkeiten abzugeben.</p>
Werte und Normen	<p>Das Kind nennt Normen, die für alle gelten.</p> <p>Das Kind hält Abmachungen ein.</p> <p>Das Kind zählt Bräuche auf, die ihm persönlich wichtig sind (bspw. Nikolaus, Weihnachten).</p> <p>Das Kind geht sorgfältig mit Gegenständen (bspw. Spielsachen, Bilderbücher) um.</p>
Soziales Handeln	<p>Das Kind tröstet ein weinendes Kind.</p> <p>Das Kind hat zeitweilig (über einige Wochen) eine Freundschaft zu einem anderen Kind.</p> <p>Das Kind löst Meinungsverschiedenheiten mit Worten (ohne andere zu schlagen).</p> <p>Das Kind nimmt im Spiel Ideen anderer Kinder auf.</p>

Künste, kulturelle Bildung	<p>Das Kind anerkennt eigene Werke und Werke anderer Kinder (bspw. Erzeugnisse im Zusammenhang mit Musik, Tanz, Liedern, Werkarbeiten, Bildern) indem es sie kommentiert, spezielle Details bemerkt, dem anderen Kind Fragen stellt oder ein Kompliment macht.</p> <p>Das Kind nennt mindestens 2 Berufe, die mit Musik zu tun haben oder kann mindestens 2 Musikstücke benennen (auch Songs; Stil und Sparte spielen dabei keine Rolle).</p> <p>Das Kind interessiert sich für Werke von KünstlerInnen, auch wenn sie nicht explizit auf Kinder ausgerichtet sind.</p> <p>Bei musikalischen Aktivitäten in der Gruppe ist das Kind dabei und koordiniert sich musikalisch mit den andern Kindern (in der Bewegung, stimmlich, mit Instrumenten).</p>
Wahrnehmung und Musik	<p>Das Kind verfügt über die musikalischen Parameter Tonhöhe (hohe – tiefe Töne) und Lautstärke (laut – leise) und kann diese umsetzen (mit der Stimme oder in der Bewegung).</p> <p>Das Kind gestaltet alleine oder in der Gruppe mit einfachen Instrumenten oder Alltagsgegenständen etwas musikalisch (bspw. Thema aus einer Geschichte, Umsetzung eines Bildes, einer Stimmung).</p> <p>Das Kind reagiert auf Musik und zeigt musikalische Reaktionen (bspw. mit rhythmisierter Bewegung oder Mitsingen oder konzentriertem Hinhören).</p> <p>Das Kind singt mindestens ein Lied mit erkennbarer Melodie.</p> <p>Das Kind kennt mindestens 3 Instrumente und kann sie benennen.</p>
Wahrnehmung und Gestalten	<p>Das Kind unterscheidet die Farben Rot, Blau, Gelb, Grün, Orange, Violett, sowie Braun, Grau, Schwarz, Weiß, Silber und Gold, indem es sie beispielsweise sortiert oder benennt.</p> <p>Das Kind unterscheidet Materialien oder Oberflächenstrukturen (bspw. rau, fein, biegsam oder brüchig), indem es diese sortiert oder benennt.</p> <p>Das Kind beobachtet gestalterische Produkte anderer Kinder und übernimmt beispielsweise Bildelemente oder entwickelt Bildideen in der eigenen Arbeit weiter.</p> <p>Das Kind setzt funktionale Vorstellungen mit Materialien und Werkzeugen um, indem es beispielsweise mit Recyclingmaterialien ein Auto mit Rädern oder ein Ufo für eine Spielfigur oder ein Haus für Zwerge baut.</p> <p>Das Kind nutzt Gestaltungsmaterialien sowie Natur- und Alltagsmaterialien (bspw. Fäden, Büroklammern, Stoffreste, Tannenzapfen, Steine oder Fahrradschlauchgummis) kreativ.</p> <p>Das Kind hat in der spontanen kindlichen Bildsprache Sinnzeichen für Mensch, Tier, Pflanze, Haus und Alltagsgegenstände entwickelt.</p> <p>Das Kind drückt zeichnerisch Stimmungen wie Freude, Enttäuschung oder Stolz aus.</p> <p>Das Kind ist lernbereit für neue Arbeitstechniken; es kann sich ein Verfahren aneignen, anwenden und in andere Situationen transferieren.</p>
Bewegung	<p>Das Kind läuft und springt im Freien, ohne hinzufallen.</p> <p>Das Kind läuft in spielerischen Situationen sein Alter in Minuten.</p> <p>Das Kind kann an verschiedenen Geräten stützen und hängen (bspw. am Stufenbarren, an den Schaukelringen).</p> <p>Das Kind kann die Sprossenwand kletternd queren.</p>
Grobmotorik	<p>Das Kind kann sitzend und hängend Schwung auslösen und weit durch den Raum schaukeln und schwingen.</p> <p>Das Kind balanciert beispielsweise auf einem Strich, Seil oder einer Bank.</p> <p>Das Kind springt mehrmals hintereinander im Schwungseil.</p> <p>Das Kind schlägt einen Purzelbaum vorwärts.</p> <p>Das Kind prellt einen Ball von der Größe eines Gymnastikballs mindestens viermal hintereinander.</p> <p>Das Kind kann einen größeren Ball, der ihm aus ca. 2 Meter Entfernung präzise zugeworfen wird, fangen.</p> <p>Das Kind nimmt eine Körperposition ein und hält diese für 5 bis 10 Sekunden (bspw. beim Stoptanz).</p>
Feinmotorik	<p>Das Kind schneidet runde und eckige Formen aus.</p> <p>Das Kind hält einen Farbstift, Pinsel etc. zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger.</p> <p>Das Kind malt Bilder aus und bleibt dabei innerhalb der Linien.</p> <p>Das Kind kann ein Haus mit Dach zeichnen.</p>
Gesundheit	<p>Das Kind zieht Jacke und Schuhe selbstständig an.</p> <p>Das Kind geht selbständig auf die Toilette (Toilettenbenutzung, Hände waschen, abtrocknen).</p> <p>Das Kind benennt gesunde Nahrungsmittel und Getränke.</p>

I.II Übersicht: KiDiT®-Items Version 2.0, DaZ-Bereich

Symbolische Kompetenz im Spiel	<p>Das Kind spricht sich mit anderen Kindern über Rollen im Spiel ab (bspw. »Du bist die Ärztin.«).</p> <p>Das Kind hat klare Vorstellungen von bestimmten Themen und kann sie im Spiel allein oder mit anderen Kindern umsetzen (bspw. spielt es »Mutter-Vater-Kind-Spiele« oder »Friseur«).</p> <p>Das Kind kann im Spiel unterschiedliche Rollen einnehmen.</p> <p>Das Kind kann eine Rolle während längerer Zeit aufrechterhalten.</p>
Sprache und Kommunikation	<p>Das Kind nimmt Kontakt mit der DaZ-Lehrperson auf (bspw. indem es sie anschaut).</p> <p>Das Kind beginnt, sich sprachlich zu äußern.</p> <p>Das Kind hört beim Erzählen zu.</p> <p>Das Kind versteht einfache Anweisungen zu Alltagserfahrungen aus dem direkten Umfeld mit nonverbaler Unterstützung.</p> <p>Das Kind kann zwei- bis dreiteilige Anweisungen ausführen, ohne zu schauen, was die anderen tun (bspw. »Klatscht dreimal in die Hände und stampft danach einmal mit den Füßen!«).</p> <p>Das Kind gibt Antworten mit Einwortsätzen.</p> <p>Das Kind bildet Sätze, die formal noch viele Fehler aufweisen.</p> <p>Das Kind ist bereit, auf implizite oder explizite Korrekturen einzugehen, ohne dass es deswegen verstummt.</p> <p>Das Kind kann übliche Formulierungen für Begrüßungs-, Dank- oder Entschuldigungssituationen passend einsetzen (bspw. »Es tut mir leid.«, »Wie geht's?«).</p> <p>Das Kind benutzt Pronomen korrekt.</p> <p>Das Kind konjugiert die im Unterricht geübten Verben korrekt.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Verben korrekt.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Adjektive korrekt.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Präpositionen korrekt.</p> <p>Das Kind benutzt Artikel korrekt.</p> <p>Das Kind bildet korrekte Sätze.</p> <p>Das Kind kann seine aktuellen Gefühle verständlich in Worte fassen.</p> <p>Das Kind stellt beim Hören von Erzählungen Verständnisfragen (bspw. »Wer hat das gemacht?«, »Warum ist er traurig?«, »Wohin gehen sie?«).</p> <p>Das Kind kann Gegenstände, Handlungen, Personen und Situationen differenziert beschreiben, ohne Passe-par-tout-Wörter (>das«, >der«, >dort«, >so«, >Dings«, >tun«) zu verwenden.</p> <p>Das Kind kann ein Erlebnis oder eine Geschichte logisch und zusammenhängend erzählen.</p> <p>Das Kind stellt Fragen.</p> <p>Wenn das Kind Hilfe braucht, dann fragt es danach.</p>
Frühe Literacy	<p>Das Kind weist beim Anschauen von Bilderbüchern (andere) auf Einzelheiten hin.</p> <p>Das Kind schreibt Kritzelbriefe, Einkaufslisten oder Ähnliches.</p> <p>Das Kind erkennt Buchstaben aus seinem Namen und weist andernorts darauf hin.</p> <p>Das Kind schreibt seinen Vornamen.</p> <p>Das Kind findet Reimwörter.</p>
Sprache in verschiedenen Bildungsbereichen	<p>Das Kind kann von einer beliebigen Zahl an sicher bis 20 vorwärts weiterzählen.</p> <p>Das Kind kann Vorgänger und Nachfolger einer Zahl angeben.</p> <p>Das Kind kann von 10 bis 1 rückwärts zählen.</p> <p>Das Kind identifiziert Formen von Figuren und Körpern (bspw. Dreieck, Kreis, Quadrat, Rechteck, Würfel und Kugel) in der Umgebung und auf Abbildungen.</p> <p>Das Kind führt einfache (direkte) Größenvergleiche durch.</p> <p>Das Kind kennt die Wochentage und kann den aktuellen sowie den vorangegangenen und den nachfolgenden Tag korrekt benennen.</p> <p>Das Kind zeigt im Spiel Kenntnisse der Münzen und Geldscheine.</p> <p>Das Kind zählt Bräuche auf, die ihm persönlich wichtig sind (bspw. Nikolaus, Weihnachten).</p> <p>Das Kind unterscheidet die Farben Rot, Blau, Gelb, Grün, Orange, Violett, sowie Braun, Grau, Schwarz, Weiß, Silber und Gold, indem es sie beispielsweise sortiert oder benennt.</p> <p>Das Kind unterscheidet Materialien oder Oberflächenstrukturen (bspw. rau, fein, biegsam oder brüchig), indem es diese sortiert oder benennt.</p> <p>Das Kind benennt gesunde Nahrungsmittel und Getränke.</p>

Anhang II

Übersicht: Reduzierte KiDiT[®]-Items für Kinder im Spielgruppenalter
(«BiLiKiD»)

KiDiT[®]-Items für «BiLiKiD»	
Kommunikation	<p>Das Kind begrüßt und verabschiedet sich mit der üblichen Grußformel von der PädagogIn.</p> <p>Das Kind kann seine aktuellen Gefühle verständlich in Worte fassen.</p> <p>Das Kind spricht sich mit anderen Kindern über Rollen im Spiel ab (bspw. »Du bist die Ärztin.«).</p>
Sprache	<p>Das Kind kann Gegenstände, Handlungen, Personen und Situationen differenziert beschreiben, ohne Passe-par-tout-Wörter (»das«, »der«, »dort«, »so«, »Dings«, »tun«) zu verwenden.</p> <p>Das Kind verwendet gebräuchliche Verben, Adjektive und Präpositionen korrekt.</p> <p>Das Kind bildet korrekte Sätze.</p> <p>Das Kind kann ein Erlebnis oder eine Geschichte logisch und zusammenhängend erzählen.</p> <p>Das Kind findet Reimwörter.</p> <p>Das Kind schreibt seinen Vornamen.</p> <p>Das Kind hat klare Vorstellungen von bestimmten Themen und kann sie im Spiel allein oder mit anderen Kindern umsetzen (bspw. spielt es »Mutter-Vater-Kind-Spiele« oder »Friseur«).</p> <p>Das Kind kann im Spiel unterschiedliche Rollen einnehmen, variieren und über längere Zeit aufrechterhalten.</p> <p>Das Kind weist beim Anschauen von Bilderbüchern (andere) auf Einzelheiten hin.</p> <p>Das Kind stellt beim Hören von Erzählungen Verständnisfragen (bspw. »Wer hat das gemacht?«, »Warum ist er traurig?«, »Wohin gehen sie?«).</p> <p>Das Kind kann zwei- bis dreiteilige Anweisungen ausführen, ohne zu schauen, was die anderen tun (bspw. »Klatscht dreimal in die Hände und stampft danach einmal mit den Füßen!«).</p>
Natur	<p>Das Kind berichtet in Gesprächen Detailwissen zu Tieren (beispielsweise, dass Vögel Eier legen und Säugetiere lebend gebären).</p> <p>Das Kind ordnet den Jahreszeiten je zwei typische Naturveränderungen zu (z.B: Im Frühling spriessen Blumen, es wird wärmer oder im Sommer ist es heiss, manchmal gibt es Gewitter, Früchte wachsen an Sträuchern oder Bäumen).</p> <p>Das Kind erklärt, welches die Voraussetzungen für das Schlüpfen von Kücken sind.</p> <p>Das Kind kann Tiernamen dem richtigen Bild zuordnen.</p> <p>Das Kind weiss welche Laute zu welchen Tieren gehören.</p>
Technik	<p>Das Kind ist geschickt in der Anwendung von Werkzeugen und Geräten (wie beispielsweise Hammer, Prickelnadel (Stüpfli), Schere) und kann diese funktionsgerecht einsetzen.</p> <p>Das Kind experimentiert und kennt verschiedene »Antriebsarten« (z.B. Anschieben eines Autos, Kugel auf schiefer Ebene, Luftballonauto/-rakete, Werfen eines Papierfliegers,...).</p> <p>Das Kind wendet das Hebelgesetz auf der Wippe intuitiv richtig an.</p> <p>Das Kind experimentiert mit Magneten in seinem Spielumfeld und setzt den Mechanismus intuitiv richtig ein (beispielsweise beim Benützen der Briobahn).</p>
Mathematik	<p>Das Kind kann von einer beliebigen Zahl an sicher bis 10 vorwärts weiterzählen.</p> <p>Das Kind kann von 3 bis 1 rückwärts zählen.</p> <p>Das Kind nimmt eine Menge von 4 Elementen auf einen Blick wahr (simultan erfassen).</p> <p>Das Kind erkennt Gesetzmässigkeiten in geometrischen Mustern und kann diese nach erkannten Regeln fortsetzen.</p> <p>Das Kind identifiziert Formen von Figuren und Körpern (Dreieck, Kreis, Quadrat) in der Umgebung und auf Abbildungen.</p> <p>Das Kind kann einfache (direkte) Grössenvergleiche durchführen.</p> <p>Das Kind kennt sein Alter.</p>

Identität	Das Kind formuliert, zu welchen »Zugehörigkeitsinseln« es gehört (beispielsweise «Ich gehöre zur Familie Meier, zum Freund Max, zur Kindergärtnerin Frau Müller, zur Musikgruppe ‚Schalmei‘ »). Das Kind reagiert auf emotionale Äusserungen anderer Kinder verständnisvoll. Das Kind versucht, etwas noch einmal zu bewältigen, wenn es nicht auf Anhieb gelingt. Das Kind erledigt eine Arbeit ohne sich ablenken zu lassen, ohne bei Schwierigkeiten abzubrechen.
Werte	Das Kind nennt Normen, die für alle gelten. Das Kind hält Abmachungen ein. Das Kind geht sorgfältig mit Gegenständen (beispielsweise Spielsachen, Bilderbücher) um.
Soziales Handeln	Das Kind hat zeitweilig (über einige Wochen) eine Freundschaft zu einem anderen Kind. Das Kind löst Meinungsverschiedenheiten mit Worten (ohne andere zu schlagen). Das Kind nimmt im Spiel Ideen anderer Kinder auf.
Wahrnehmung	Das Kind unterscheidet die Farben Rot, Blau, Gelb, Grün, Orange, Violett, sowie Braun, Grau, Schwarz, Weiss, Silber und Gold indem es sie beispielsweise sortiert oder benennt. Das Kind unterscheidet Materialien oder Oberflächenstrukturen wie z.B. rau, fein, biegsam oder brüchig indem es diese beispielsweise sortiert oder benennt. Das Kind interessiert sich für die gestalterischen Produkte anderer Kinder und übernimmt beispielsweise Bildelemente oder entwickelt Bildideen in der eigenen Arbeit weiter.
Gestalten und Kreativität	Das Kind nutzt Gestaltungsmaterialien sowie Natur- und Alltagsmaterialien wie z.B. Fäden, Büroklammern, Stoffreste, Tannenzapfen, Steine oder Veloschlauchgummis kreativ. Das Kind hat in der spontanen kindlichen Bildsprache Sinnzeichen für Mensch, Tier, Pflanze, Haus und Alltagsgegenstände entwickelt. Das Kind singt mindestens ein Lied mit erkennbarer Melodie. Das Kind kennt mindestens 3 Instrumente und kann sie benennen. Das Kind ist lernbereit für neue Arbeitstechniken; es kann sich ein Verfahren aneignen, anwenden und in andere Situationen transferieren.
Bewegung	Das Kind läuft und springt im Wald, ohne hinzufallen. Das Kind traut sich in die Höhe zu klettern und hinabzuspringen. Das Kind ist motorisch geschickt und verletzt sich selten. Das Kind läuft in spielerischen Situationen sein Alter in Minuten.
Grobmotorik	Das Kind kann sitzend und hängend Schwung auslösen und weit durch den Raum schaukeln und schwingen. Das Kind balanciert beispielsweise auf einem Strich, Seil oder einer Bank. Das Kind schlägt einen Purzelbaum. Das Kind prellt einen Ball von der Grösse eines Gymnastikballs mindestens viermal hintereinander. Das Kind kann einen grösseren Ball aus ca. 2 Meter Entfernung fangen und gezielt mit Hand und Fuss zupassen. Das Kind führt mit einem Kleingerät wie beispielsweise Reif oder Ball verschiedene Kunststücke aus. Das Kind kann eine Körperposition einnehmen und halten.
Feinmotorik	Das Kind schneidet runde und eckige Formen aus. Das Kind hält einen Farbstift, Pinsel etc. richtig in den Fingern. Das Kind malt Bilder aus und bleibt dabei innerhalb der Linien. Das Kind kann ein Mensch mit Kopf und Gesicht zeichnen.
Gesundheit	Das Kind benennt die Funktionen von Sinnesorganen wie Augen, Ohren, Nase oder Mund. Das Kind zieht Jacke und Schuhe selbstständig an. Das Kind geht selbstständig auf die Toilette.