



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

**„Der Vergleich der Sprachförderprogramme HIPPY,
Opstapje und Buchstart „Gedichte für Wichte“ unter
dem Aspekt des Zwei- oder Mehrspracherwerbs
von Kindern mit Migrationshintergrund“**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 01.07.2013
Vorgelegt von: Izyumska, Tetyana
Matrikel-Nr.: 1990617
Adresse: [REDACTED]
[REDACTED]
E-mail: t.izyumska@gmx.de

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels
Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Andreas Voss

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	3
1 Die Zweisprachigkeit unter dem Aspekt der Migration.....	5
2 Sprachfördernde Programme.....	7
2.1 Die Bedeutung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund	7
2.2 HIPPY (Home Instraction for Parents of Preschool Youngsters)....	8
2.2.1 Zielsetzungen des Programms.....	8
2.2.2 Struktur des Programms.....	9
2.3 Opstapje – Schritt für Schritt	10
2.3.1 Zielsetzungen des Programms.....	10
2.4 Buchstart „Gedichte für Wichte“	11
2.4.1 Ziele des Projekts.....	11
2.4.2 „Gedichte für Wichte“	12
3 Wichtige Aspekte der Zweisprachigkeit	13
3.1 Bilingualer Spracherwerb	13
3.2 Fördernde und hemmende Einflüsse auf die Entwicklung der Zweisprachigkeit.....	16
3.3 Rolle der Eltern	19
4 Analysedesign eines Sprachförderprogramms aus der Perspektive der Zweisprachigkeit	21
4.1 Lernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Kinder	21
4.2 Schwerpunkte eines Sprachförderprogramms auf der Grundlage von Zweisprachigkeit.....	22
5 HIPPY-, Opstapje- und Buchstart-Programme unter dem Aspekt der Zweisprachigkeit	24
5.1 Vergleich der Zielsetzungen der analysierten Programme	24
5.1.1 Analyse des HIPPY-Programms	26
5.1.2 Analyse des Opstapje-Programms.....	31
5.1.3 Analyse des Buchstart-Programms „Gedichte für Wichte“	36

6 Zusammenfassung der Ergebnisse	39
Literaturverzeichnis	44
Internetquellen.....	47
Abbildungsverzeichnis	49
Tabellenverzeichnis	49
Anhang	50

EINLEITUNG

Seit Mitte der 90er Jahre hat das Thema der mehrsprachigen Erziehung der Kinder für die Bildungspolitik zunehmend an Bedeutung gewonnen. Durch die Globalisierung und die zunehmende Mobilität werden kulturelle Diversität und soziale Komplexität neu bewertet. Die Internationalisierungsprozesse, die rasante Entwicklung der Wissenschaften, die politische und wirtschaftliche Weltlage fordern und fördern das Beherrschen mehrerer Sprachen.

Die Zwei- oder die Mehrsprachigkeit wird heutzutage als Reichtum betrachtet. Die Frage nach einer bilingualen Erziehung von Kindern ist zu einem aktuellen Thema in der Gesellschaft geworden (vgl. Fthenakis 2003, 10).

Angesichts der weltweiten Migrationsbewegungen steigt die Anzahl der Kinder, die in einer mehrsprachigen und bikulturellen Situation aufwachsen (vgl. Khounani, 2000). Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2011) wurden 15% der Kinder unter sechs Jahren in binationalen Ehen geboren. Hinzu kommen noch 12% Kinder, deren Eltern nicht-deutsche Herkunft haben. Insgesamt wachsen ca. 27% aller untersechsjährigen Kinder in Deutschland potenziell mehrsprachig auf. Mehr als jeder fünfte Heranwachsende kommt aus einer Migrationsfamilie.

Die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann als Bildungspotential angesehen und als weitere Dimension in den Bildungsprozess integriert werden. Allerdings wird der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Schulerfolg in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Einerseits herrscht im Hinblick auf die aktuelle wirtschaftliche und politische Lage weitgehend Einigkeit darüber, dass die Kompetenz in mehreren Sprachen grundsätzlich als positiv zu betrachten ist. Andererseits haben die Ergebnisse der PISA- und IGLU - Studien dargelegt, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland insgesamt niedrigere Schulleistungen als einheimische Kinder zeigen. Der statistisch belegte schlechtere Schulerfolg von Migrantenkindern wirft aber die Frage auf, durch welche Fördermaßnahmen man den Bildungserfolg von Migrantenkindern verbessern könnte.

Vor diesem Hintergrund wurden unterschiedliche Programmkonzepte entwickelt, die auf eine frühe und präventive Förderung der Kinder in Kompetenzbereichen zielen, die für die schulische Laufbahnentscheidung

maßgeblich sind. Zudem sollen sie dazu dienen, Eltern mit Migrationshintergrund darin zu unterstützen, ihre Kinder zu fördern und sie zu einer aktiven Partizipation am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder zu motivieren.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die drei bundesweit bekannten Förderprogramme HIPPY (Home Instraction for Parents of Preschool Youngsters), Opstapje – Schritt für Schritt und Buchstart „Gedichte für Wichte“, die sich an Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren richten und als kindergartenergänzende und niedrigschwellige Angebote für sozial benachteiligte Familien dienen. Aufgrund ihres Charakters, ihres Aufbaus und der grundgelegten Konzeptionen erreichen diese Programme überwiegend Familien mit Migrationshintergrund, in denen die Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen.

Die Kleinkinderforschung sowie die Hirnforschung belegen: Im Kleinkindalter lernt der Mensch mit besonders hoher Intensität und Geschwindigkeit. Gerade auch für die Sprachentwicklung werden in dieser Lebensphase die wesentlichen Fundamente gelegt (vgl. Röhner 2005, 30). Deshalb müsste insbesondere die Sprachförderung bei den zwei- oder mehrsprachigen Kindern mit berücksichtigt werden.

Im Folgenden werden HIPPY-, Opstapje- und Buchstart-Programme unter dem Aspekt der Zwei- oder Mehrsprachigkeit analysiert und miteinander verglichen. Das Kapitel 2 liefert eine kurze Beschreibung der Ziele und der Rahmenbedingungen der Programme.

Darüber hinaus werden der bilinguale Spracherwerb definiert und einige wichtige Aspekte der Zwei- oder Mehrsprachigkeit erläutert. In diesem Rahmen beschäftige ich mich mit theoretischen Ansätzen der Problematik der zwei- oder mehrsprachigen Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund. Zudem wird untersucht, welche fördernde und hemmende Einflüsse auf die Entwicklung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit vorhanden sind und welche Rolle dabei Eltern spielen. Ausgehend von der Theoriercherche werden die Kriterien für die Analyse und den Vergleich der oben genannten Programme entwickelt.

Die Arbeit schließt mit dem Fazit im Kapitel 6, fasst darin die wichtigsten Ergebnisse der Analyse und des Vergleichs der HIPPY- Opstapje- und Buchstart-Programme zusammen und zieht Schlussfolgerungen für ihre zukünftige praktische Umsetzung.

1 DIE ZWEISPRACHIGKEIT UNTER DEM ASPEKT DER MIGRATION

Ein wichtiger Aspekt der Integration in eine neue Gesellschaft ist der Zweit- oder Drittspracherwerb von Migranten. Dieser Prozess wird von den verschiedenen sozialen Bedingungen, wie den Familien- und Migrationsbiografien der Migranten, dem Herkunftsland, dem Aufnahmeland und dem ethnischen Kontext beeinflusst. Ergebnisse einer Untersuchung zum Thema „Sprache und Integration“ (vgl. Esser 2006, 140) haben nachgewiesen, dass sich diese sozialen Bedingungen auf den Zweitspracherwerb, die Bilingualität, *language shift*, die schulischen (Sprach-) Leistungen beziehungsweise den Bildungserfolg und die Positionierung und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt sowohl positiv als auch negativ auswirken können.

Mehrere Veröffentlichungen (vgl. Apitzsch 2003; Esser 1990) betonen, dass ein spezifischer Kulturkonflikt zwischen traditionsgebundenen Elternhäusern und den Werten der Einheimischen sich häufig negativ auf den Zweit- oder Drittspracherwerb sowie auf die Bildungschancen der Kinder auswirkt. Zudem könnte eine nicht gelungene Aufnahme der ersten Generation in die Gesellschaft bei der zweiten Generation eine Gegenreaktion und die Ablehnung der Kultur und der Werte des Aufenthaltslandes auslösen. Mangelnde Anerkennung, die Eltern und Kinder erfahren, könnte besonders bei der zweiten Generation zu einem beschädigten Selbstwertgefühl führen. Bei der gelungenen Integration, die häufig mit einem höheren Status und größerer Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft gekoppelt ist, haben auch die Kinder der zweiten Generation bessere Bildungschancen.

Ein weiterer Aspekt, der den Zweispracherwerb beeinflussen kann, ist das Prestige der Sprache in der Gesellschaft, was vor allem durch ökonomische, politische und kulturelle Werte bestimmt wird. Der soziale Status einer Sprache wird manchmal auf Menschen übertragen, was zu einer negativen Wahrnehmung der eigenen Zweisprachigkeit beitragen und zur Ablehnung der Muttersprache führen könnte.

Daraus entsteht häufig die Situation, dass Eltern mit ihren Kindern nicht in der Muttersprache, sondern in der Umgebungssprache sprechen, obwohl sie diese nur unvollkommen beherrschen. Kinder, die in dieser Situation aufwachsen,

erleben eine „*doppelte Sprachnot*“, weil die emotionalen Inhalte, die die Muttersprache enthält, in einer fremden Sprache nicht genutzt werden können (vgl. Winter-Heider 2009, 189ff.).

Der Erwerb der Zweisprachigkeit setzt die Pflege und die Beibehaltung der Muttersprache voraus. Die meisten Migranten und Migrantinnen verstehen sich als Angehörige einer multi-kulturellen Gesellschaft, in die sie sich aktiv integrieren möchten, aber ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen. Sie haben häufig ein bikulturelles Selbstbewusstsein und erleben ihre Zwei- oder Mehrsprachigkeit als explizite Bereicherung. Allerdings wird es von der Gesellschaft des Aufnahmelandes zuweilen als Integrationsverweigerung wahrgenommen, wenn die Migranten in ihrem privaten Umfeld nicht die Sprache des Aufnahmelandes, sondern die Muttersprache nutzen (vgl. Merkle 2011, 91).

Die deutschen Bildungseinrichtungen folgten bisher der Auffassung, dass Kinder die Zweitsprache „von selber“ lernen. Die linguistische Studie von Penner (2003) zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern in Kindertagesstätten belegt, dass bereits in vorschulischen Bildungsinstitutionen eine natürliche Sprachprogression bei dem Zweitspracherwerb nicht ausreichend ist, um ein angemessenes Sprachentwicklungsniveau in der Zweitsprache zu erreichen (vgl. Röhner 2005, 7ff.).

Die Problematik der sprachlichen Förderung aus der Perspektive der interkulturellen Bildung steht schon lange im Fokus der wissenschaftlichen Diskussion. Es gilt seit Jahren als nachgewiesen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz und dem potentiellen Bildungserfolg des Kindes gibt (vgl. Gogolin 2005, 13).

Gemäß PISA-Studie erscheint der Schulerfolg als von den Sprachkompetenzen in Deutsch abhängig. Für den Erwerb von Deutsch als Zweit- oder Drittsprache sind die Integrationserfahrungen, die die Familie in Deutschland gemacht hat, von großer Bedeutung. Wie oben dargestellt, werden deutsche Sprachkenntnisse als wichtige Voraussetzung für den Integrationsprozess überall hervorgehoben und umgekehrt: Nicht ausreichende Sprachkompetenz ist ein großer Belastungsfaktor der Migration (vgl. Winter-Heider 2009, 189f.).

2 SPRACHFÖRDERNDE PROGRAMME

2.1 Die Bedeutung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Für die Kinder, die in binationalen Ehen aufwachsen oder deren Eltern zu Hause eine andere Sprache sprechen, als man in der Umgebung spricht, ist die Mehrsprachigkeit zur alltäglichen Normalität geworden. Allerdings stehen diese Kinder unter dem zusätzlichen Druck, die Landessprache auf einem hohen Niveau erlernen zu müssen, damit sie ihre Schullaufbahn erfolgreich meistern und eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren können.

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie in Deutschland (2001) ist die Förderung der frühkindlichen Sprachkompetenzen ein zentrales Thema in Fachkreisen und Öffentlichkeit. Ein Schwerpunkt wurde dabei auf die Stärkung der kindlichen Sprachkompetenz gelegt, besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund, die sich Deutsch als zweite Sprache aneignen, die also in ihrer Lebenswelt mit mehr als einer Sprache aufwachsen (vgl. Friedrich, Siegert 2009, 9).

Darüber hinaus wurden in jüngster Zeit weitere Untersuchungen und Veröffentlichungen, die sich mit der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen, mit dem Ziel durchgeführt, die Hintergründe und Ursachen deren schlechteren Abschneidens zu verstehen (vgl. Kristen 2006, Diefenbach 2007).

Vor diesem Hintergrund steht ein komplexes Thema in der öffentlichen Diskussion: Durch welche Maßnahmen könnte der Bildungserfolg der Kinder verbessert werden. Hinzu kommt auch die Frage nach dem Ausbau der frühkindlichen Bildung und einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Institutionen und den Eltern von benachteiligten Kindern. Aufgrund dessen wurden unterschiedliche Projekte konzipiert, die den Zweck haben, Eltern mit Migrationshintergrund in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und sie darin zu unterstützen, sich aktiv am Entwicklungsprozess ihrer Kinder zu beteiligen und den Bildungsprozess ihrer Kinder erfolgreich zu steuern (vgl. Friedrich, Siegert 2009, 9).

Aus der Vielfalt der Maßnahmen zur Familienbildung lassen sich drei Arten von Angeboten unterscheiden: Universelle, selektive und indizierte Programme. Universelle Maßnahmen richten sich an alle Eltern, unabhängig davon, ob die Kinder und ihre Eltern zu einer Risikogruppe zugehören. Für die speziellen Gruppen, bei denen noch keine Fehlentwicklungen in der körperlichen oder geistigen Entwicklung der Kinder oder im schulbezogenen Bereich vorliegen, werden selektive Maßnahmen eingeführt. Indizierte Programme orientieren sich hingegen an Familien, in denen Störungen in den oben genannten Bereichen vorhanden sind (vgl. Minsel 2007, 306).

In der vorliegenden Arbeit werden drei Projekte zur Familienbildung behandelt: HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters), Opstapje – Schritt für Schritt und Buchstart „Gedichte für Wichte“. Bei HIPPY und Opstapje handelt es sich um selektive familienzentrierte Angebote. Buchstart „Gedichte für Wichte“ ist ein universelles Programm. HIPPY und Opstapje sind Hausbesuchsprogramme mit Geh-Struktur (auch „*home-based*“ genannt), das Projekt Buchstart „Gedichte für Wichte“ hat eine Komm-Struktur (auch als „*center-based*“ bezeichnet) und findet in einer externen Einrichtung statt (vgl. Friedrich, Siegert 2009, 15).

Im Weiteren werden Ziele, Projektkonzeption und Struktur der drei Projekte kurz erläutert.

2.2 HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)

2.2.1 Zielsetzungen des Programms

HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) ist ein international verbreitetes und niedrigschwelliges Frühförderprogramm für Kinder im Vorschulalter. Das Programm wurde Ende der 1960er Jahre in Israel mit dem Ziel entwickelt, Kindern aus sozialökonomischen Familien zu helfen, sich besser auf den Schulbesuch vorzubereiten. Später wurde das Programm von anderen Ländern übernommen. In Deutschland wurde HIPPY erstmals im Jahr 1991 an den Modellstandorten Bremen und Nürnberg durchgeführt. Heutzutage verfügt HIPPY in Deutschland über 22 HIPPY-Standorte. HIPPY Deutschland ist ein Teil

von HIPPY International (vgl. http://www.hippy-deutschland.de/downloads/HIPPY_Dossier.pdf, 2009).

Das Programm richtet sich in erster Linie an Kinder aus Migrantenfamilien. Ziele des Programms (vgl. Springer 2011, 478):

- frühe Förderung der drei- bis sechsjährigen Kinder zur Prävention und Integration;
- Beteiligung der Eltern an den Bildungsprozessen des Kindes;
- Förderung der kognitiven Fähigkeiten;
- Förderung der Eltern-Kind-Beziehung;
- Verbesserung der Bildungschancen des Kindes;
- Vermittlung von Erfolgserlebnissen im Lernbereich;
- Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bei Migrantenkindern;
- Veränderung des Lernmusters in der Familie.

2.2.2 Struktur des Programms

Das HIPPY-Programm hat eine klar definierte Struktur. Es existiert ein feststehendes Curriculum mit Lernmaterialien für Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren sowie eine Erweiterung des Programms für Dreijährige und Sechsjährige in der Grundschule. Weitere feste Programmbestandteile sind regelmäßige Hausbesuche und Gruppentreffen. Die Hausbesucherinnen, die Laienmitarbeiterinnen aus der Zielgruppe sind, bringen das Lernmaterial vierzehntäglich in die Familie mit und weisen die Eltern in den Umgang ein. Die Lernmethode ist das Rollenspiel. Die Hausbesucherinnen werden im Anleitungstreffen mittels Rollenspiel von der Koordinatorin mit den Aktivitäten vertraut gemacht. Die Hausbesucherinnen wenden die gleiche Methode mit den Müttern an.

Hauptakteure sind die Eltern. Tägliche, 15 – 20-minütige gemeinsame Übungen, z.B. Bücher vorlesen, Puzzles zusammensetzen, malen, basteln etc. sollen vorrangig das Kind im kognitiven und sprachlichen Bereich fördern und „fit“ für die Schule machen. Die aktive Einbindung der Eltern, überwiegend Mütter, an den Bildungsprozessen ihrer Kinder ist ein wichtiges Element des Programms.

Das Programm soll in der jeweiligen Landessprache durchgeführt werden. Die Programmdauer beläuft sich auf zwei Jahre (vgl. Springen 2011, 479).

Darüber hinaus bietet HIPPY gezielte Elternbildungsangebote mehrmals pro Programmjahr an, die von der Koordinatorin geleitet werden.

2.3 Opstapje – Schritt für Schritt

„Opstapje - Schritt für Schritt“ ist ein präventives Förderprogramm für Kinder im Alter von sechs Monaten bis drei Jahren. Das Programm stammt ursprünglich aus den Niederlanden und steht in der Tradition der HEAD–Start–Programme aus den USA und des HIPPY – Programms aus Israel. In Deutschland wurde im Jahr 2001 Opstapje als Modellprojekt eingeführt. Opstapje Deutschland e.V. ist seit 2008 gemeinsam mit HIPPY Deutschland e.V. Teil der Arbeitsgemeinschaft für frühe Bildung in der Familie (vgl. Springer 2011, 474).

Im Unterschied zu dem Originalprogramm richtet sich Opstapje - Deutschland nicht nur an Familien mit Migrationshintergrund, sondern auch allgemein an Familien, die Defizite im sozialen Bereich aufweisen, wie z.B. Armut, Arbeitslosigkeit, ungünstige Wohnverhältnisse, belastete familiäre Lebenssituation, persönliche Probleme, chronische Erkrankungen, psychosoziale Probleme. Das Programm ist ein niedrighwelliges Angebot, das zu Hause bei der Familie stattfindet (vgl. Sann, Thrum 2004, 3).

2.3.1 Zielsetzungen des Programms

Die Zielsetzungen von Opstapje beziehen sich wie bei HIPPY auf drei Personengruppen: Die teilnehmenden Eltern, überwiegend handelt es sich um die Mütter, ihre Kinder und geschulte Laienhelferinnen (Hausbesucherinnen, die selbst aus dem Umfeld der Zielgruppe stammen und durch sozialpädagogische Fachkräfte geschult und supervidiert werden).

Die teilnehmenden Eltern werden von den Hausbesucherinnen, die praktische Anleitungen zu Spiel und Lernaktivitäten des Kindes vermitteln, geschult, damit die Eltern selbst den Entwicklungsprozess des Kindes unterstützen können. Die Hausbesucherinnen dienen als Vorbild, „role-model“, sind die ersten vertrauten Ansprechpartnerinnen für die betreute Familie. Kinder sollen im sprachlichen, kognitiven, motorischen und sozialen Kompetenzerwerb

gefördert werden. Zu den Opstapje-Materialien gehören zwölf eigens für das Programm konzipierte Bücher, die in verschiedenen Sprachen erhältlich sind.

Ziele des Opstapje-Programms:

- Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern;
- Sensibilisierung der Eltern für die altersspezifischen Bedürfnisse des Kindes;
- Den Eltern neue Wege zur Förderung der Entwicklung ihres Kindes aufzeigen;
- Verbesserung der Integration der Familien in das soziale Umfeld.

Im Fokus der Arbeit mit der Familie steht die Eltern-Kind-Interaktion. Die ressourcenorientierte Programmarbeit soll zu einem Zugewinn an Selbstwertgefühl und personaler Kontrolle der Eltern beitragen und die Eltern-Kind-Beziehung stärken. Außerdem wird den Eltern Wissen über die Entwicklung und die Erziehung des Kindes in den regelmäßigen Gruppentreffen vermittelt. Zudem wird den Eltern hier die Möglichkeit gegeben, neue Kontakte zu knüpfen und andere Menschen mit ähnlicher Lebenssituation kennen zu lernen.

Die Arbeitssprache des Programms richtet sich nach der Muttersprache der Familien, allerdings kann das Programm das Erlernen der deutschen Sprache unterstützen, weil die Arbeitsblätter für die Eltern auf Deutsch sind (vgl. Sann, Thrum 2004, 4).

2.4 Buchstart „Gedichte für Wichte“

2.4.1 Ziele des Projekts

Buchstart ist ein Projekt der Freien und Hansestadt Hamburg, das von der Kulturbehörde initiiert wurde und ein Teil der Initiative „Lebenswerte Stadt“ ist. Die Anregung zur Idee des Projekts hat das erfolgreiche Programm „Bookstart“ in Großbritannien gegeben und inhaltlich und praktisch lehnt sich Buchstart eng an dieses Programm an.

Die Ziele des Programms sind allen Kleinkindern einen spielerischen Zugang zu Büchern zu ermöglichen und ihre sprachliche Entwicklung frühzeitig zu fördern. Darüber hinaus bietet Buchstart allen in Hamburg lebenden Familien mit Kleinkindern unabhängig von ihrer ethnischen und sozialen Herkunft die

kostenlose Teilnahme an dem Projekt. Folgende Teilziele werden verfolgt (vgl. www.buchstart-hamburg.de):

- Förderung sprachlicher, kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklungsbereiche der Kinder durch angeleitete Übungseinheiten für Familien;
- Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung;
- Erweiterung der familiären Ressourcen: Einbindung der Familien in die Bildungsinstitutionen und -möglichkeiten ihres Stadtteils.

Das Buchstart-Projekt hat zwei Projektfelder. Seit 2007 erhält jedes einjährige Kind in Hamburg durch die Kinderärzte eine Buchstart-Tasche. Die Tasche enthält ein jährlich wechselndes Bilder- und Fingerpuppenbuch, eine Anleitungsbroschüre mit Informationen und Tipps für Eltern und einen Gutschein für eine einjährige Junior-Mitgliedschaft bei den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen.

2.4.2 „Gedichte für Wichte“

„Gedichte für Wichte“-Gruppen sind das zweite Projektfeld von Buchstart. Die Gruppen richten sich an Kinder zwischen 0 und 3 Jahren und ihre Eltern. Ziel der Gruppen ist es, „...die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder mit Hilfe von ersten Liedern, Reimen und Fingerspielen zu fördern und sie spielerisch an Bilderbücher heranzuführen“ (Huber, Schifers 2010, S.4). Die Gruppentreffen finden einmal wöchentlich in kindnahen Einrichtungen statt und sind offen für alle interessierten Familien.

Buchstart setzt besonders auf die Rolle der Eltern. Die Eltern werden in ihrer Rolle als erste und wichtigste Lehrer ihrer Kinder gefördert. Deswegen ist es wichtig, dass die Eltern in der Gruppe aktiv mitmachen, um die Grundlagen, mit denen sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder fördern, zu bekommen.

Der Ablauf der Veranstaltung ist stark ritualisiert. Rituale geben kleinen Kindern ein Sicherheits- und Geborgenheitsgefühl. Es gibt das Begrüßungsritual, Lieder singen und abwechselnde Fingerspiele spielen, das gemeinsame Anschauen der Bücher und das Verabschiedungsritual.

Die „Gedichte für Wichte“ - Veranstaltung ist keine „pädagogische Stunde“, sondern eine Gelegenheit für Kinder und ihre Eltern gemeinsam Freude-, Spaß-, Rhythmus-, Musik- und Spracherlebnisse zu haben.

Die reguläre Sprache im „Gedichte für Wichte“- Projekt ist Deutsch. Allerdings gibt es Gruppen, die in einer Fremdsprache durchgeführt werden.

Um alle drei oben beschriebenen Projekte unter dem Aspekt der Zweisprachigkeit analysieren zu können, halte ich es für notwendig, im Folgenden zunächst eine kurze Übersicht über einige grundlegende Definitionen zum Thema „Zweisprachigkeit“ zu geben und einige wichtige Faktoren der bilingualen Erziehung zu erläutern.

3 WICHTIGE ASPEKTE DER ZWEISPRACHIGKEIT

3.1 Bilingualer Spracherwerb

Ein Einblick in die Fachliteratur zum Thema „Zweisprachigkeit“ bzw. „Bilingualität“ lässt erkennen, dass es eine Vielzahl von Definitionen dieses Begriffs gibt, die sich mitunter widersprechen. Sie unterscheiden sich überwiegend nach dem Grad der Sprachbeherrschung und der Funktion der Zweitsprache.

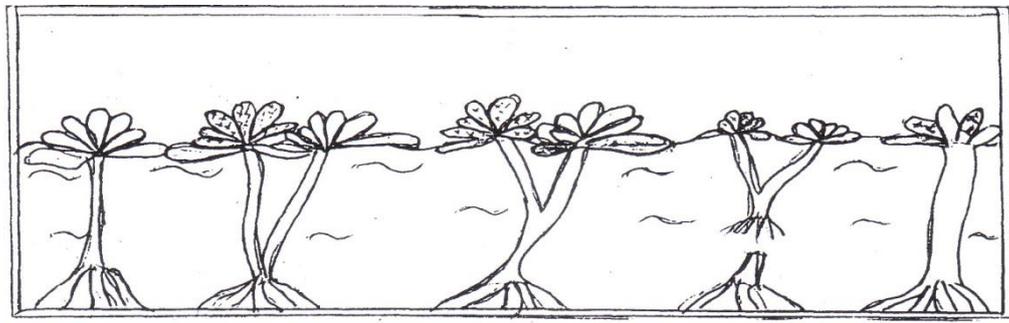
Macky (1983) bezeichnet Zweisprachigkeit als „...die wahlweise Verwendung von zwei oder mehr Sprachen durch eine Person“ (zit.n.Triarch-Herrmann 2006, S.18). Nach der Auffassung von Blocher (1985) ist unter Zweisprachigkeit „...die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften zu verstehen, in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist oder mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird oder in welcher man denkt“ (zit.n.Triarch-Herrmann 2006, S.18).

Für diese Arbeit ist die Definition von Triarch-Herrmann (2006, S.19) relevant, die eine Person als zwei- oder mehrsprachig bezeichnet, wenn sie sich „...in zwei oder mehr Sprachen mündlich oder auch schriftlich sinnvoll ohne große Schwierigkeiten äußern kann“. Darüber hinaus muss sich diese Fähigkeit durch den ständigen und intensiven Kontakt mit einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung entwickelt haben.

Der Zwei- oder Mehrspracherwerb weist zwei grundlegende Merkmale auf: erstens entwickelt sich die Sprachfähigkeit ständig weiter, dieser Entwicklungsprozess wird nie vollständig abgeschlossen. Zweitens bildet die Sprachkompetenz einer zwei- oder mehrsprachigen Person *eine Ganzheit*, die zwar aus den sprachlichen Elementen der zwei oder mehreren Sprachen entsteht, aber eine einzigartige individuelle Zusammensetzung hat (vgl. Triarch-Herrmann 2006, 21).

Weiterhin unterscheidet Apeltauer (1997) im Bereich der Zweisprachigkeit zwischen gleichzeitigem (*simultanem*) und nachzeitigem (*sukzessivem*) Spracherwerb sowie der *additiven Zweisprachigkeit*, der kompetenten Beherrschung von zwei Sprachen, und der *subtraktiven Zweisprachigkeit*, der mangelhaften Beherrschung beider Sprachen.

Abbildung 1. Erstspracherwerb – simultaner Zweispracherwerb – sukzessiver Zweitspracherwerb – unvollständiger Zweispracherwerb.



Die Abbildung 1 nach Jenny (2008, S.112) liefert die Information über verschiedene Arten des bilingualen Spracherwerbs des Kindes, die in einer symbolischen Form dargestellt ist.

Die Sprache entwickelt sich zunächst unsichtbar (wie der unterirdische Teil der Seerosen). Die Grundlagen des Spracherwerbs sind die Beziehungen, die Zuwendung, das Gefühl der Geborgenheit. Bevor das Kind anfängt zu sprechen (sichtbare Blüte), müssen der sprachliche Input, ein gewisses Sprachverständnis und die Sprachverarbeitung vorhanden sein.

Beim *simultanen Spracherwerb* ist die Rede von dem gleichzeitigen Spracherwerb von zwei Sprachen, z.B. wenn Eltern mit ihrem Kind verschiedene Sprachen sprechen. Dadurch, dass jeder Elternteil dem Kind gegenüber in seiner Sprache bleibt, nimmt das Kind die Sprachen getrennt nach Form und Inhalt in

sich auf. Es äußert sich auch in beiden Sprachen (zweites Bild) (vgl. Jenny 2008, 112).

Bei dem *sukzessiven Spracherwerb* lernt das Kind zuerst eine Sprache und dann, ab dem ca. 2.- 3. Lebensjahr, beginnt es, die zweite Sprache zu lernen. Die zweite Sprache muss in die bereits bestehende Gehirnstruktur integriert werden – drittes Bild (vgl. Apeltauer 1997, Below 2011).

Meistens haben Kinder, die von ihrer Geburt an zweisprachig erzogen werden, eine *additive Zweisprachigkeit*. Der Zweispracherwerb hat einen positiven Einfluss auf die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes. Kinder zeigen sich häufig sprachinteressierter, sprachgewandter, offener und toleranter als gleichaltrige einsprachige Kinder.

Bei dem *subtraktiven Zweispracherwerb* liegen hingegen negative Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes vor. Eine Form der subtraktiven Zweisprachigkeit ist *der unvollständige Zweispracherwerb* oder die *doppelte Halbsprachigkeit* (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 25ff.).

Beim unvollständigen Zweispracherwerb (viertes Bild) entstehen Brüche in der kindlichen Sprachentwicklung, z.B. wird die Muttersprache durch Sprachverbote oder ungenügende Eingewöhnung in den Kindergarten abgelehnt. Der Abbruch der Entwicklung der Muttersprache kann auch die Weiterentwicklung der Zweitsprache beeinträchtigen. Das fünfte Bild verdeutlicht die Situation, in der die Eltern lexikalische und grammatikalische Elemente von zwei Sprachen mischen, was es dem Kind erschwert, feste sprachliche Strukturen zu erlernen. Das Sprachverständnis leidet und die Sprache des Kindes bleibt unzulänglich (vgl. Jenny 2008, 112).

Der unvollständige Zweispracherwerb kann einerseits nur die Oberflächenstruktur der Sprache betreffen. In diesem Fall (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 27f.):

- verfügen Kinder über einen begrenzten Wortschatz in beiden Sprachen;
- bilden sie kurze Sätze oft mit grammatischen und morphologischen Fehlern;
- können sie keine korrekte Aussprache aufweisen;
- benutzen sie ein gemischtes Sprachsystem.

Andererseits kann der unvollständige Spracherwerb die Tiefenstruktur der Sprache beeinträchtigen: Kinder haben Schwierigkeiten

- abstrakte Begriffe zu verstehen und zu gebrauchen;
- Textinhalte zu verstehen und wiederzugeben;
- eine Folgerung aus dem vorgegebenen Text abzuleiten;
- abstrakte und komplizierte Zusammenhänge zu verstehen und auszudrücken.

In den meisten Fällen haben Kinder mit einer subtraktiven Zweisprachigkeit eine verzögerte Sprachentwicklung und emotionale Probleme. Als Folge davon treten die negativen Auswirkungen des unvollständigen Zweispracherwerbs bei der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes auf.

3.2 Fördernde und hemmende Einflüsse auf die Entwicklung der Zweisprachigkeit

Was könnte Sprach- und Entwicklungsstörungen bei Kindern verursachen? Könnte allein die Auswirkung der Zweisprachigkeit dafür verantwortlich sein? Laut Sprachwissenschaftlern (vgl. Winter-Heider 2009, Apeltauer 1997, Triarchi-Herrmann 2006, Gogolin 2005) verursacht allein die Zwei- oder Mehrsprachigkeit keine Sprachentwicklungsstörungen. Im Gegenteil, das zweisprachige Aufwachsen kann eine günstige Voraussetzung für die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes sein. Die Zweisprachigkeit in früher Kindheit wirkt sich nicht nur auf den Spracherwerb der zweiten Sprache positiv aus, sondern beeinflusst auch andere Entwicklungsbereiche des Kindes. Es wurde festgestellt, dass die zweisprachigen Kinder (vgl. Kielhöfer, Jonekeit, 2002):

- über größere kognitive Flexibilität als die einsprachigen Kinder verfügen;
- einen frühzeitigen Erwerb eines metasprachlichen Bewusstseins zeigen;
- eine größere soziale Sensibilität zeigen und anpassungsfähiger sind als gleichaltrige einsprachige Kinder.

Nicht jede Zweisprachigkeit weist automatisch einen additiven Bilingualismus auf. In Anlehnung an die Theorie des Spracherwerbsforschers Cummins (1982) kann sich die zweisprachige Erziehung positiv oder negativ auf

die kognitive kindliche Entwicklung auswirken. Dies hängt von dem Sprachentwicklungsniveau ab, welches das Kind in beiden Sprachen erreichen konnte. Es wird angenommen, dass es drei *Entwicklungsschwellen* in der Sprachkompetenz gibt (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 90ff.):

- *Das niedrigste Stockwerk*: die begrenzte Zweisprachigkeit, bei der das Kind nicht ausreichende Kenntnisse in beiden Sprachen besitzt.
- *Das mittlere Stockwerk*: die einseitige Zweisprachigkeit, bei der das Kind seinem Alter entsprechende Kenntnisse in einer der beiden Sprachen besitzt.
- *Das höchste Stockwerk*: die ausgeglichene Zweisprachigkeit, bei der das Kind seinem Alter entsprechende Kenntnisse in beiden Sprachen besitzt, was sich positiv auf die kognitive Entwicklung auswirkt.

Nach der Ansicht von Cummins muss das mittlere Stockwerk überwunden werden, damit die zweisprachige Erziehung einen positiven Einfluss auf die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten des Kindes hat. Wenn die sprachliche Entwicklung des Kindes auf dem niedrigsten Stockwerk bleibt, dann könnten negative Auswirkungen bei seiner Entwicklung auftreten.

Cummins stellt in seiner Theorie die Sprachkompetenz in den Vordergrund und zieht den Einfluss der anderen wichtigen Faktoren wenig in Betracht, wie die emotionale, kulturelle und soziale Entwicklung des Kindes.

Denn der kindliche Spracherwerb wird nicht nur von biologischen und kognitiven, sondern auch von emotionalen und sozialen Entwicklungsprozessen begleitet und beeinflusst. Als Ursache für Entwicklungsstörungen eines zweisprachigen Kindes ist normalerweise ein komplexes Ursachensystem aus Umwelt- und Individualfaktoren verantwortlich. Die Sprachwissenschaftlerin Triarchi-Herrmann (2006, 71ff.) zählt zu diesen Faktoren:

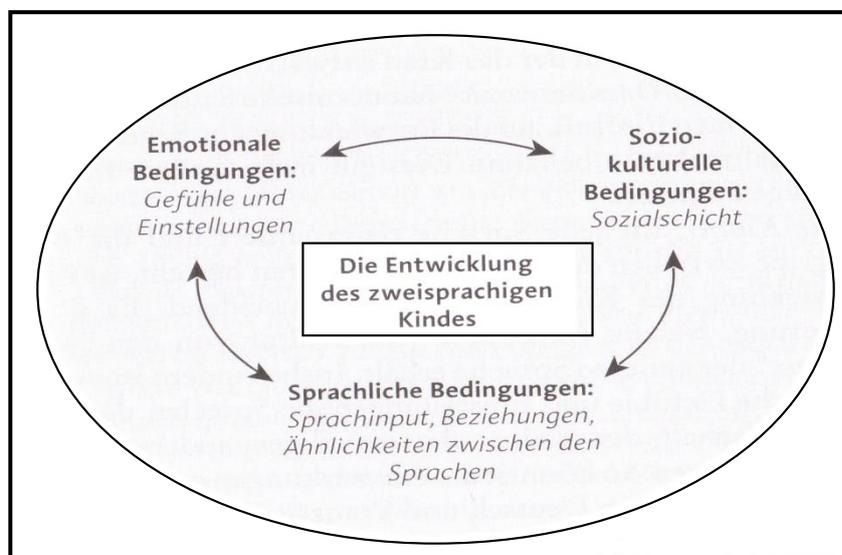
- eine Verzögerung in der Gesamtentwicklung des Kindes oder in bestimmten Bereichen (z.B. in der motorischen, senso-motorischen, geistigen oder emotionalen Entwicklung);
- eine Verarmung oder Ablehnung des sprachlichen Angebots;

- die Bezugspersonen verwenden in der Kommunikation mit dem Kind eine „Mischsprache“ (Wörter aus zwei oder drei Sprachen in einem Satz gemischt);
- ungünstige Sozialisationsbedingungen.

Wenn bei einem zweisprachigen Kind einige der oben dargestellten Bedingungen zusammen kommen, dann kann eine Sprachstörung durch die zusätzliche Belastung des Erwerbs zweier unterschiedlicher Sprachen hervorgerufen werden. Wie schon erwähnt wurde, verursacht allein die Zweisprachigkeit keine Sprachstörung, allerdings kann sie bei einer aufgetretenen Sprachstörung als Verstärker und Multiplikator wirken (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 72ff.).

In der Abbildung 2 nach Triarchi-Herrmann (2006, S.93) wird das System der Einflussfaktoren, die sich auf die Entwicklung des zweisprachigen Kindes auswirkenden, präsentiert. Es lässt sich in drei große Untersysteme einteilen: emotionale, sozio-kulturelle und sprachliche Bedingungen. Diese Bedingungen ergänzen sich gegenseitig und sind miteinander verbunden. Zudem bestehen Zusammenhänge sowohl zwischen den drei Untersystemen als auch zwischen den Faktoren jedes Untersystems. Daraus entwickelt sich eine Dynamik, die bei jedem zweisprachigen Kind unterschiedlich ist.

Abbildung 2. Einflussfaktoren auf die Entwicklung des zweisprachigen Kindes



Die sozio-kulturellen Bedingungen umfassen den sozio-ökonomischen Status der Familie und das Prestige ihrer jeweiligen Sprache in der Gesellschaft.

Die emotionalen Bedingungen beinhalten die Wahrnehmung, Gefühle und Einstellungen gegenüber der eigenen Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei einem Kind. In vielen Fällen werden Sprachentwicklungsstörungen von psychischen Problemen verursacht.

Zu den *sprachlichen Bedingungen* gehören die sprachliche Umwelt, der das zweisprachige Kind täglich begegnet, und die linguistischen Beziehungen zwischen den beiden Sprachen bzw. Ähnlichkeiten oder Unterschiede in den Strukturen, die beide Sprachen aufweisen (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 94ff.).

Die Analyse der Faktoren, die das zweisprachige Aufwachsen des Kindes positiv oder negativ beeinflussen können, lässt behaupten, dass die Zweisprachigkeit allein keinen Risikofaktor für Kinder darstellt. Die zwei- oder mehrsprachigen Kinder entwickeln sich ähnlich wie Einsprachige. Die Einflussfaktoren, die auf die Zweisprachigkeit einen fördernden oder hemmenden Einfluss haben, bilden ein komplexes Ursachensystem aus individuellen, familiären und sozialen Bedingungen.

3.3 Rolle der Eltern

Wie im Kapitel 3.2 erwähnt wurde, spielen die Familie und der unmittelbare Lebensraum des Kindes eine wichtige Rolle nicht nur für die kindliche Sprachentwicklung, sondern auch für die Gesamtentwicklung und die Bildungsprozesse des Kindes. Der Aufbau der Eltern-Kind-Beziehung wird durch die Sprache begleitet. Die Sprache ist ein wesentlicher Teil des familiären Bindungssystems (vgl. Krappmann, 1993).

Für die zweisprachigen Kinder ist besonders das sprachliche Umfeld von großer Bedeutung. Die Intensität der sprachlichen Anregungen, die das Kind täglich von seinem Umfeld bekommt, beeinflusst insbesondere den Rhythmus seines Spracherwerbs. Je mehr sprachliche Anregungen das Kind bekommt, desto besser erwirbt das Kind die Sprache, unabhängig davon, ob es um den Erst- oder Zweitspracherwerb geht (vgl. Montanari 2007, 21, Triarchi-Herrmann 2006, 100ff.).

Durch sprachliche und emotionale Zuwendung, die Eltern-Kind-Interaktion in einer angenehmen Atmosphäre sowohl für das Kind als auch für die Eltern werden die Sprechfreude und das Mitteilungsbedürfnis gefördert. Die Gefühle, die bei jedem Gespräch bewusst oder auch unbewusst dem Kind vermittelt werden,

beeinflussen entscheidend die Sprachentwicklung des Kindes (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 100ff.).

Neben der Quantität der Eltern-Kind-Interaktionen betont Montanari (vgl. 2007, 21) die Wichtigkeit der Qualität der gemeinsamen Beschäftigung. Die Sprachwissenschaftlerin weist darauf hin, dass das Niveau der sprachlichen Anregungen, die dem Kind geboten werden, altersgemäß sein soll und „...etwas über dem Entwicklungsstand des Kindes liegen...“ (Montanari 2007, S.21). Den Eltern kommt die Aufgabe zu, dem Kind unterschiedliche Sprachanlässe zu schaffen, damit das Kind selber „...aussuchen kann, was zu seinem momentanen Lernstand und zu seinen Lernbedürfnissen passt“ (Montanari 2007, S.21). Je besser die Qualität der sprachlichen Eltern-Kind-Interaktion ist, desto besser ist die Sprachentwicklung des Kindes (vgl. Montanari 2007, 21f.).

Ein weiterer Faktor, der sich positiv auf den Zweispracherwerb auswirkt, ist die funktionale Trennung der Sprachen: „*Eine Person – eine Sprache*“, die vom französischen Linguisten Grammont stammt (vgl. Montanari 2000, 2003, Triarchi-Herrmann 2006, Madden, 2008). Diese Strategie gibt dem Kind die Möglichkeit, jede Sprache mit einer Person oder mit einer Situation zu verbinden und auch die beiden Sprachsysteme zu unterscheiden. Dies hilft, zwischen den beiden unterschiedlichen Lexika und Regelsystemen der beiden Sprachen zu differenzieren und sie auf diese Art und Weise am besten getrennt zu erwerben (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, 103ff.). Eine quantitativ häufige Mischung der beiden Sprachen auf lexikalischer und grammatikalischer Ebene, was oft in vielen Familien vorkommt, kann den Spracherwerb bei Kindern negativ beeinflussen (vgl. Zydati 2000, 56f.).

In den Fällen, in denen zu Hause eine andere als die Umgebungssprache gesprochen wird, empfehlen Erzieherinnen oder Lehrer den Eltern häufig, mit dem Kind die Umgebungssprache zu sprechen. Sie meinen, dass das Kind dadurch am schnellsten die Umgebungssprache erwirbt und sich besser integrieren kann. Montanari (2007, 35ff.) und Triarchi-Herrmann (2006, 107 ff.) weisen darauf hin, dass dieser Standpunkt zu einer Barriere sowohl in der Sprachentwicklung als auch in der emotionalen und kognitiven Entwicklung des Kindes führen könnte. Einerseits wird der Erwerb der Zweitsprache direkt von dem Erstspracherwerb beeinflusst. Andererseits ist es für den kindlichen Spracherwerb förderlich, wenn die Sprachanregungen, die das Kind bekommt, von Personen stammen, die diese

Sprache als Muttersprache beherrschen. Dadurch werden spezielle Elemente der Sprache, Gefühle oder Gestik und Mimik dem zweisprachigen Kind übermittelt.

Zusammenfassend nennt Apeltauer (1997) die Faktoren, die das zweisprachige Aufwachsen beeinflussen können (vgl. Winter-Heider 2009, 161):

- Eindeutigkeit des Inputs (Personen- oder Situationengebundenheit);
- Qualität des Inputs (z.B. die Bezugsperson selbst ist Mutter- oder Zweisprachler);
- Quantität des Inputs;
- Relevanz und Wertigkeit der Sprache.

Obwohl die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg ist, spielen auch die familiären Lebensumstände und die Haltung der Eltern zentrale Rollen für die Bildungslaufbahn und den Bildungserfolg des Kindes. Ob sich das Kind in einer günstigen Lebenssituation befindet oder es noch Migrations- oder Fluchterfahrungen, die Trennung der Eltern oder Konflikte in der Familie verarbeiten muss, prägt die sprachlichen, schulischen oder andere Leistungen des Kindes (vgl. Montanari 2007, 20f.).

4 ANALYSEDESIGN EINES SPRACHFÖRDERPROGRAMMS AUS DER PERSPEKTIVE DER ZWEISPRACHIGKEIT

4.1 Lernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Kinder

Häufig sind die Prozesse des Zweispracherwerbs und die Beibehaltung der Muttersprache gegenläufig. Deswegen sind erfolgreiche Modelle der Förderung zweisprachiger Kinder diejenigen, die gleichzeitig die Entwicklung in der Erstsprache und die Förderung in der Zweitsprache didaktisch konsequent berücksichtigen können (vgl. Röhner 2005, 9).

Bei dem Eintritt in eine Bildungsinstitution in Deutschland bringen die Kinder mit einer Migrationsgeschichte unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mit. Einige beherrschen nur die Erstsprache, andere verfügen über mehr oder weniger entwickelte Formen von Zweisprachigkeit. Diese verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen lassen sich an folgenden Gruppen aufzeigen (vgl. Bainski 2005, 28):

-
- *Balanciert zweisprachige Kinder*: Erst- und Zweitsprache werden auf gleichem Niveau beherrscht;
 - *Bilinguale Kinder mit dominanter Erst- bzw. Familiensprache*: Beide Sprachen werden gesprochen, aber die Familiensprache ist besser entwickelt;
 - *Bilinguale Kinder mit dominanter Zweitsprache (Deutsch)*;
 - *Monolinguale Kinder*: beherrschen nur die Familiensprache;
 - *Kinder mit Deutsch als Drittsprache*.

Diese Differenzen der Lernvoraussetzungen zeigen die unterschiedlichen Spracherwerbsbedingungen bei den Kindern und weisen auf die Notwendigkeit eines Sprachstandserhebungsverfahrens hin. Aufgrund dieser Diagnose sollten adäquate Lernangebote im Sinne von Förderung und Stärkung der kindlichen Kompetenzen angelegt werden (vgl. Bainski 2005, 28).

4.2 Schwerpunkte eines Sprachförderprogramms auf der Grundlage von Zweisprachigkeit

Heutzutage existiert in Deutschland eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen für Kinder. Sie richten sich an Kinder in verschiedenen Altersgruppen und haben unterschiedliche Zielsetzungen. In der vorliegenden Arbeit werden die drei im zweiten Kapitel beschriebenen Sprachförderprogramme: HIPPY, Opstapje und Buchstart „Gedichte für Wichte“ analysiert und miteinander unter dem Aspekt der zweisprachigen Erziehung verglichen. Um diese Programme untersuchen zu können, müssen zuerst Kriterien für die Recherche und Analyse eines Sprachförderprogramms für die zwei- oder mehrsprachigen Kinder auf den Grundlagen der vorliegenden Theorie entwickelt werden.

Reich und Roth (2002) zufolge sollte ein solches Sprachförderprogramm in erster Linie den qualifizierten Erwerb der deutschen Sprache bei der gleichzeitigen Förderung der Kompetenzen in den jeweiligen Familiensprachen gewährleisten und sich an folgenden Erkenntnissen der internationalen Zweitsprachenerwerbsforschung orientieren (vgl. Bainski 2005, 29):

- Der Zweispracherwerb bedeutet ein Wechselverhältnis von Erst- und Zweitsprache, die Sprachen stützen sich im Erwerb gegenseitig;
- Der Spracherwerb verläuft über verschiedene Lernstadien hinweg;

-
- In beiden Sprachen unterrichtete Kinder verfügen über bessere metasprachlichen Kompetenzen;
 - Die schulische Berücksichtigung der dominanten Sprache unterstützt den Zweitspracherwerb;
 - Marginalisierung und Stigmatisierung der Herkunfts- bzw. Familiensprachen haben eine negative Auswirkung auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit ;
 - Voraussetzungen schulischer Erfolge bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sind: Koordinierung und Langfristigkeit von Förderung.

Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder haben einen anderen Sprachlernprozess als Einsprachige, die später eine Fremdsprache zusätzlich lernen. Deswegen erzielen laut der internationalen Forschung die Modelle der konsequenten Bilingualität sowie die Programme der sprachlichen Förderung, die gezielt die Familiensprache mit einbeziehen, mehr Erfolg, als die Programme, die allein auf die Vermittlung der Zweitsprache setzen. Darüber hinaus sind eine ausreichende Dauer und sinnvoll aufeinander abgestimmte und schlüssig aufeinander aufgebaute Maßnahmen wichtig für die effektive Förderung des Kindes (vgl. Bainski 2005, 29f.).

Im Folgenden werden die Kriterien für die Analyse eines Sprachförderprogramms unter der Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs skizziert.

1. Die Berücksichtigung der Spracherwerbsbedingungen sowie des gesamten Entwicklungsstandes des Kindes.
2. Die Integration der Sprachstandserhebung als Grundlage individueller Förderung in bestimmten Lernabschnitten.
3. Die Förderung der additiven Zweisprachigkeit: eine positive Einstellung sowohl zu der Familiensprache und eigenen Zweisprachigkeit als auch zu der deutschen Sprache, die Erweiterung des Wortschatzes in beiden Sprachen, die Vermeidung von der Mischung der grammatikalischen Strukturen der beiden Sprachen etc.
4. Parallele didaktisch konsequente Förderung sowohl in Deutsch als auch in der Familiensprache.

-
5. Die Kontinuität des Programms und aufeinander abgestimmte und aufgebaute Lernschritte.
 6. Dem Kindesalter angemessene sprachliche Anregungen und Lernaktivitäten, die etwas über dem Entwicklungsstand des Kindes liegen.
 7. Lernaktivitäten und -gegenstände richten sich an realen Lebenssituationen und Problemen handlungsorientiert aus. Die Einbeziehung der familiären und kindlichen Erfahrungen.
 8. Eltern oder andere Bezugspersonen sind die Partner für die Sprachförderung des Kindes.
 9. Regelmäßige Evaluation der Ergebnisse.

Weiterhin ist es notwendig, bei der Analyse und dem Vergleich von Programmen die Zielsetzung und Rahmenbedingungen der untersuchten Programme mit zu berücksichtigen.

5 HIPPY-, OPSTAPJE- UND BUCHSTART-PROGRAMME UNTER DEM ASPEKT DER ZWEISPRACHIGKEIT

5.1 Vergleich der Zielsetzungen der analysierten Programme

Die untersuchten Programme HIPPY, Opstapje und Buchstart „Gedichte für Wichte“ wurden nach dem Vorbild schon existierender und international verbreiteter Förderprogramme für Kinder entwickelt und an die soziokulturellen Gegebenheiten in Deutschland angepasst. Die Zielsetzungen von allen drei Programmen beziehen sich in erster Linie auf die Kinder, die nicht institutionell gefördert werden, und deren Eltern.

Die analysierten Programme sind die Frühförderprogramme im Bereich von Family Literacy, die das Ziel verfolgen, die frühkindliche Entwicklung zu unterstützen und gleichzeitig die elterlichen Erziehungskompetenzen zu stärken. Obwohl im Fokus der analysierten Programme die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes steht, wird die bilinguale Sprachbildung des Kindes nicht als Hauptziel der Programme angesehen.

HIPPY-, Opstapje- und Buchstart-Programme haben einen präventiven Charakter und sollen den teilnehmenden Kindern bessere Startchancen für eine gelingende Bildungsbiografie verschaffen. Neben der Förderung von sprachlichen

und kognitiven Kompetenzen werden auch die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes zur Entfaltung gebracht. Im Mittelpunkt der analysierten Programme steht die Eltern-Kind-Interaktion, die zur Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung beiträgt. Als Ausgangspunkt für die drei Programmkonzeptionen werden Erkenntnisse angenommen, dass eine enge Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern eine wichtige Basis für die frühen positiven Lernerfahrungen ist. Eltern werden in ihrer maßgeblichen Aufgabe gefördert, für ihre Kinder die ersten und die wichtigsten Lehrer zu sein.

Die Programme legen großen Wert auf die gezielte Förderung des Kindes. Jedes Programm ist für einen bestimmten Altersbereich entwickelt: Opstapje – frühkindliche Förderung (ab 18 Monaten bis drei Jahren), Buchstart – frühkindliche Sprachförderung (von 0 bis drei Jahren), HIPPY – kindergartenergänzende Förderung des Kindes und dessen Vorbereitung auf die Schule (von drei bis sechs Jahren). Die Programme sind niedrighschwellige Angebote, was den Zugang zur Teilnahme an diesen Angeboten auch den sozial benachteiligten Familien ermöglicht.

Bei den drei Programmen lässt sich die so genannte *Triangualität* beobachten. Dies bedeutet, dass in den Arbeits- und Lernprozess drei Figuren einbezogen werden: bei HIPPY und Opstapje - die Koordinatorin vor Ort, die Hausbesucherin und die teilnehmende Mutter mit dem Kind; bei Buchstart „Gedichte für Wichte“ – die Programmkoordinatorin, die Gruppenleiterin und der teilnehmende Elternteil mit dem Kind.

Obwohl die analysierten Programme gewisse Ähnlichkeiten in den Zielsetzungen haben und hauptsächlich auf die frühkindliche Förderung zielen, unterscheiden sie sich nach Schwerpunkten, Struktur und Rahmenbedingungen. HIPPY und Opstapje sind die Hausbesuchsprogramme mit einer Geh-Struktur, bei denen die Förderung direkt in der Familie erfolgt. Buchstart „Gedichte für Wichte“ hat im Gegensatz eine Komm-Struktur, das Gruppentreffen findet in verschiedenen sozialen Einrichtungen statt.

Während HIPPY und Opstapje sich insbesondere an bildungsbenachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund richten, schenkt Buchstart allen einjährigen Kindern eine Buchstart-Tasche und die „Gedichte für Wichte“-Gruppen sind für alle Kinder und ihre Eltern unabhängig von Sozialstatus und Herkunft zugänglich.

Die drei analysierten Programme werden durch einen wissenschaftlichen Beirat begleitet und unterstützt: HIPPY und Opstapje durch die Impuls Deutschland gGmbH: *Frühe Bildung in der Familie*; Buchstart durch das Buchstart-Team in Zusammenarbeit mit dem eigens gegründeten Buchstart-Beirat und die AG Epidemiologie & Evaluation an der Klinik für Kinderpsychosomatik des UKEs.

5.1.1 Analyse des HIPPY-Programms

Eine grundlegende Voraussetzung für eine gelungene monolinguale oder bilinguale Sprachentwicklung und den Bildungserfolg von Kindern ist die Lernförderung im Elternhaus. Die Konzeption des HIPPY-Programms setzt die Rolle der Eltern bzw. Mütter als zentrale Vermittlerinnen von Sprache voraus und bezieht sie aktiv in den Lernprozess ihrer Kinder ein.

In der Programmkonzeption werden die Eltern bzw. die Mütter als wichtigste Akteure angesehen, die einerseits die notwendigen Kenntnisse ihrem Kind beibringen und andererseits Interesse, Lernerfolg oder Probleme des Kindes nach außen repräsentieren. Über den Kontakt zu einer Hausbesucherin - in der Regel eine Mutter aus demselben Kulturkreis wie die teilnehmende Familie und mit HIPPY-Erfahrung – wird mit dem teilnehmenden Elternteil eine vertrauliche Arbeitsatmosphäre aufgebaut, damit die Eltern verschiedene Lehr-, Lern-, Erziehungs- oder Integrationsprobleme mit der erfahrenen Fachkraft offen besprechen können.

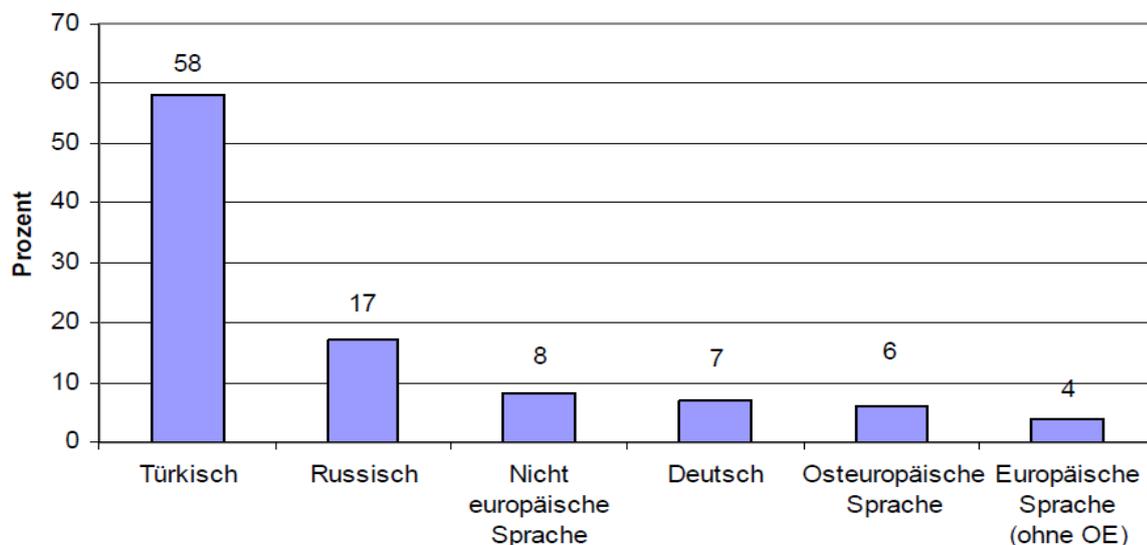
Ergebnisse der Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern aus dem Jahr 2008, die von dem Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) durchgeführt wurde, weisen darauf hin, dass bei 95% der Hausbesuche offene Gespräche über Probleme des Kindes geführt wurden. Bei 98% der Besuche wurde von den Hausbesucherinnen die Arbeitsatmosphäre mit den Müttern und Kindern zu Hause als sehr gut bezeichnet. Dies lässt darauf schließen, dass die Programmrichtlinie - die Stärkung der erzieherischen Kompetenzen der Eltern und deren Unterstützung auf dem Weg zu ihrer aktiven Beteiligung an dem Lernprozess ihrer Kinder - die teilnehmenden Eltern zu den *wichtigsten Partnern/innen für die Förderung ihres Kindes macht*.

Sie vermitteln die Information über den Entwicklungsstand und die Lernfortschritte ihres Kindes an die Hausbesucherin. Aufgrund dieser Information

werden gemeinsam weitere Lernschritte des Kindes entsprechend den im Programm aufeinander aufgebauten Aktivitäten eingeplant. Darüber hinaus wird den Eltern die Durchführung von den HIPPY-Lernaktivitäten überlassen. Entsprechend der Programmkonzeption sollten die Mütter mit ihren Kindern täglich je 15 bis 20 Minuten die Lernaktivitäten durchspielen, z.B. HIPPY-Bücher vorlesen, malen, basteln, Rollenspiele spielen.

Das HIPPY-Programm verfügt über *kein Sprachstandserhebungsverfahren bei der Aufnahme des Kindes ins Programm*. Allerdings wird bei der Rekrutierung der Teilnehmer/innen an dem Programm ein Aufnahmegespräch mit der Programmkoordinatorin durchgeführt. Bei diesem Gespräch werden bestimmte soziodemographische Daten und die Spracherwerbsbedingungen in der Familie erfragt und Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes eingeholt (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 8). Zu den wichtigsten Zielen von HIPPY gehört die Förderung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes, vor allem im Hinblick auf die deutsche Sprache. Dementsprechend kann man annehmen, dass *bei der Durchführung des Programms sowohl die Sprachentwicklung des Kindes als auch die familiäre Sprachsituation mit berücksichtigt werden*.

Abbildung 3. Familiensprache



Die Abbildung 3 (ifb-Befragung von Eltern mit HIPPY-Kindern in Bayern, 2005-2007, Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, S.24) illustriert die familiären Spracherwerbsbedingungen bei den teilnehmenden Kindern. Das dargestellte Diagramm zeigt ein breites Spektrum der verwendeten Sprachen im Alltag bei den

teilnehmenden Familien. Innerhalb der Familie wird überwiegend die Familiensprache gesprochen: 93% der befragten Familien benutzen zu Hause eine Sprache, die sich von der Umgebungssprache Deutsch unterscheidet bzw. 58% - Türkisch, 17% - Russisch, 18% - eine andere Sprache. Die Familiensprache Deutsch wurde nur bei 7% der Befragten genannt.

Die Ergebnisse der Befragung haben darauf hingewiesen, dass die Eltern beim Spracherwerb ihrer Kinder häufig den von den Sprachwissenschaftler/innen empfohlenen Weg wählen: Sie bringen ihren Kindern zuerst die Muttersprache bei und bauen dann darauf eine Zweitsprache auf (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 24). Dies weist auf die Motivation und das Bestreben der Eltern hin, sich kompetent bei der Sprachförderung ihrer zwei- oder mehrsprachigen Kinder zu verhalten.

Das Interview mit der HIPPY-Koordinatorin, das im Rahmen der Evaluation der HIPPY-Materialien für 3-jährige Kinder von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften im Jahre 2011 gemacht wurde, verdeutlicht die Richtlinie des HIPPY-Programms für der Überwindung der Schwierigkeiten des zwei- oder mehrsprachigen Spracherwerbs. Die Koordinatorin betont, dass bei der Durchführung der Lernaktivitäten bei zweisprachigen Kindern, bei denen zu Hause als Familiensprache nicht Deutsch gesprochen wird, der Schwerpunkt auf ihrer Muttersprache liegen sollte. Sie sagt, dass die Mütter die Sprache benutzen sollten, in der sie sich besser ausdrücken und ihre Gefühle und Emotionen am besten übermitteln können. Zudem müssen die Eltern jede Art von Mischsprache vermeiden.

„...Sie (Eltern) sollen, wenn sie Türkisch reden, sollen sie wirklich in Türkisch den ganzen Satz auch sagen. Oder eben wenn sie Deutsch reden in Deutsch den ganzen Satz. Nicht vermischen die Begriffe...“ (nicht veröffentlichter Abschlussbericht an Impuls Deutschland GmbH, HAW Hamburg, BABE, Evaluation des HIPPY-Materialien für 3-jährigen, 2011; aufgenommen von V. Billigmann und J.Zare).

Infolgedessen lassen die oben genannten Faktoren annehmen, dass durch das HIPPY-Programm die kindliche Sprachentwicklung positiv beeinflusst wird, was zu der *Förderung einer additiven Zweisprachigkeit beiträgt*.

Für eine erfolgreiche Durchführung des Programms sollten die teilnehmenden Familien zwei Programmjahre bzw. 18 Monate im Programm bleiben. Ein HIPPY-Jahr besteht aus dreißig Wochen, während derer unter der Anleitung von der Koordinatorin des HIPPY-Projektes rund fünfzehn

Gruppentreffen mit gezielten Elternbildungsangeboten stattfinden. Außerdem wird die teilnehmende Familie von der Hausbesucherin vierzehntägig zum Anleitungstreffen besucht. Im Laufe dieser Treffen werden die Eltern mit den Lernmaterialien vertraut gemacht und die Lernaktivitäten werden mittels Rollenspiel übermittelt. Die Eltern können detaillierte Fragen zu den HIPPY-Büchern und den Lernaktivitäten sowie über die möglichen Schwierigkeiten bei der Durchführung der Übungen an die Hausbesucherin stellen. Dies verweist auf *eine gewisse Kontinuität und gut entwickelte Struktur* des Programms.

Bei dem HIPPY-Programm existiert ein feststehendes Curriculum mit Lernmaterial für die Kinder. Die entwickelten HIPPY-Lernmaterialien bestehen im Wesentlichen pro Programmjahr abhängig von dem Alter des Kindes aus fünf bis neun Geschichtenbüchern und 8 bis 30 Aktivitätenheften. Die Aktivitätenhefte enthalten Übungen, Spiele, Bastelanleitungen und Gesprächsanregungen für die Förderung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung. Die HIPPY-Aktivitätenhefte und - Bilderbücher sind *nur in der deutschen Sprache* vorhanden. Dies erschwert die Durchführung von Spielen und Lernaktivitäten und könnte die Lernmotivation bei den Kindern reduzieren. Laut der ifb-Befragung haben 12% der teilnehmenden Kinder Probleme Deutsch zu verstehen und 7% der Kinder Deutsch zu sprechen.

Außerdem haben die Evaluationsergebnisse der ifb-Studie nachgewiesen, dass HIPPY-Materialien *altersgerecht* sind und *die Lernschritte aufeinander abgestimmt und aufgebaut sind*. Das Lernmaterial entspricht den Anforderungen eines Bildungsangebotes für sozial benachteiligte (bildungsferne) Familien (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 37ff.).

Für die Realisierung von vielen HIPPY-Lernaktivitäten werden unterschiedliche Gegenstände aus der Natur oder dem Haushalt sowie Buntstifte, Wachsmalkreiden, Schere und Kleber eingesetzt. Alle Spiele und Aktivitäten sind in engen Wohnverhältnissen durchführbar. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Aktivitäten in den Augen der Eltern sinnvoll sind und den Kindern viel Freude bringen. Am meisten Spaß machen das Malen (1.Jahr – 49%, 2.Jahr – 54%) und Basteln (1.Jahr – 64%, 2.Jahr – 47%), Vorlesen (1.Jahr – 47%, 2.Jahr – 56%) (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 45ff.).

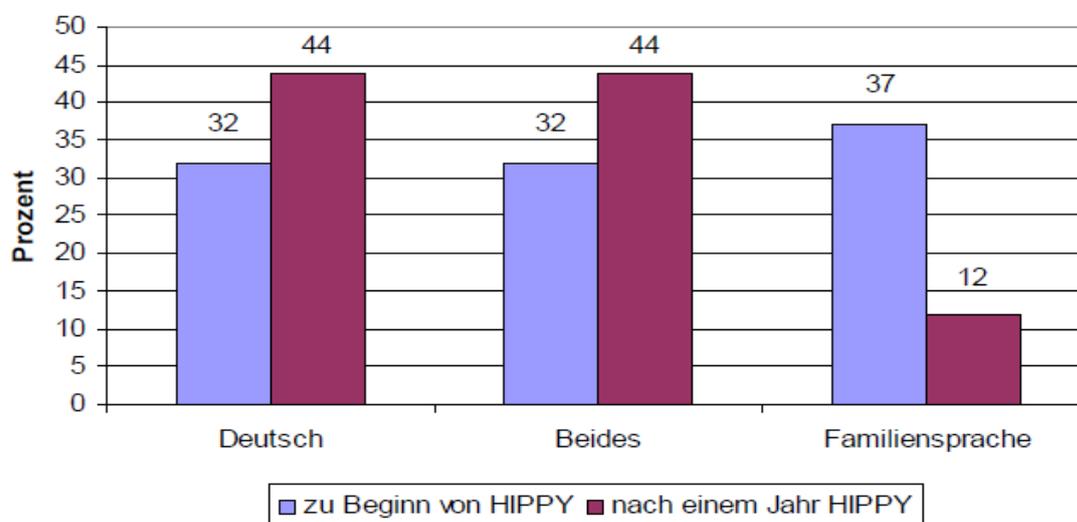
Ein fester Bestandteil des Programms ist das Vorlesen von HIPPY-Büchern. Die Bücher unterscheiden sich thematisch und haben unterschiedliche

Beliebtheit bei den Kindern. Nach den Angaben der ifb-Befragung sollten die Mütter auf einer Skala von 1 „sehr gut“ bis 6 „gar nicht“ bewerten, wie gut das jeweilige Buch ihrem Kind gefallen hat. Die Notenspanne liegt zwischen 1,56 und 2,07 (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 47). Die Werte der Befragung weisen auf *die Zufriedenheit mit Themen und Inhalten der HIPPY-Bücher* hin.

Wichtige Zielsetzung des HIPPY-Programms ist die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse der Kinder. Allerdings betrachten die Organisatoren des Programms das Problem der zweisprachigen Entwicklung aus der Perspektive der entwicklungspsychologischen Forschung. Das Kind sollte nicht nur auf das Erlernen der deutschen Sprache fixiert werden, sondern gezielt sowohl in der Familiensprache als auch in Deutsch gefördert werden (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 53ff.). Dies verweist auf eine gewisse Flexibilität des Programms.

Vor diesem Hintergrund motivieren die Hausbesucherinnen die Eltern, ihren Kindern regelmäßig Geschichten vorzulesen. Laut der ifb-Studie steigt die Anzahl der Eltern, die mindestens einmal pro Woche ihrem Kind etwas vorlesen oder eine Geschichte erzählen, nach dem 1. Programmjahr von 65% auf 90%. Eine deutliche Zunahme zeigt die Gruppe von Eltern, die ihrem Kind mehrmals pro Woche vorlesen oder Geschichten erzählen; sie steigt von 27% auf 48% (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 54f.).

Abbildung 4. Vorlese- und Erzählsprache



In der Abbildung 4 (ifb-Befragung von Eltern mit HIPPY-Kindern in Bayern, 2005-2007; Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, S.56) wird die Sprache

dargestellt, in der Eltern ihrem Kind ein HIPPY-Buch vorlesen oder eine Geschichte erzählen. Aus dem Diagramm ist zu entnehmen, dass fast ein Drittel der Eltern für das Vorlesen und Erzählen entweder beide Sprachen oder nur Deutsch benutzen. Der Anteil der Eltern, die für das Vorlesen oder Erzählen ihre Familiensprache verwenden, ist deutlich geringer bzw. von 37% auf 12 % gesunken. Daraus kann man schließen, dass sich die Vorlesungssprache in Richtung Deutsch oder zum zweisprachigen Vorlesen verschoben hat.

Das letzte und wichtige Kriterium für die Analyse des Programms ist eine regelmäßige Evaluation des Programms. In der Modellphase wurde die wissenschaftliche Begleitung des Programms von dem Deutschen Jugendinstitut übernommen. Das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) hat in den Jahren 2005-2007 eine Evaluationsstudie durchgeführt. Darüber hinaus gibt es *eine Reihe von unterschiedlichen Veranstaltungen, die der Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung des Programms dienen*: z.B. Schulungen für neue Koordinatorinnen und Hausbesucherinnen, interne Befragungen (vgl. Springer 2011, 476ff.).

5.1.2 Analyse des Opstapje-Programms

Im Unterschied zu dem HIPPY-Programm richtet sich Opstapje an Kinder von sechs Monaten bis drei Jahren. Die Zielsetzung, die Struktur und die Rahmenbedingungen des Programms sind ähnlich wie bei HIPPY. Die Zielgruppe des Opstapje sind nicht nur Familien mit Migrationshintergrund, sondern auch sozial benachteiligte deutsche Familien und Multiproblemfamilien. Ausgehend vom Thema der vorliegenden Arbeit werden für die Analyse des Programms nur Familien in Betracht gezogen, deren Familiensprache sich von der Umgebungssprache Deutsch unterscheidet und deren Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen.

Im Mittelpunkt des Programms steht die Eltern-Kind-Interaktion. Durch das Programm sollen in erster Linie die Frequenz von positiven Eltern-Kind-Interaktionen erhöht und Interaktionsmuster zwischen Eltern und Kind einübt und stabilisiert werden. Durch die Teilnahme am Opstapje sollen sowohl die Qualität als auch die Quantität der Eltern-Kind-Interaktionen verbessert werden. Im Idealfall, wenn sich die Eltern motiviert an dem Programm beteiligen, konsequent Lernaktivitäten zu Hause mit ihrem Kind einüben, sollte sich dies positiv nicht nur

auf die Sprachentwicklung, sondern auch auf die gesamte Entwicklung des Kindes auswirken. Daraus kann man ableiten, dass *die Eltern durch das Opstapje-Programm zu den wichtigsten Förderpartnern für ihr Kind gemacht werden.*

Diese Einschätzung wird bestätigt durch die Ergebnisse der Evaluation des Opstapje-Programms, die von der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin von 2006 bis 2008 durchgeführt wurde. Die Abbildung 5 (Schumann, Willenbring, Evaluationsbericht zum Projekt „Opstapje – Schritt für Schritt“, Berlin 2009, S.15) zeigt die Ergebnisse der Befragung der teilnehmenden Opstapje-Familien. Auf die Frage an die Eltern über die Häufigkeit der Verwendung von Spielmaterialien hat über 80% der Befragten „sehr häufig“ geantwortet. Nach der Einschätzung der Hausbesucherinnen hat sich der alltägliche Umgang mit dem Kind verbessert (vgl. Schumann, Willenbring 2009, 15).

Infolge dessen kann man behaupten, dass sich die teilnehmenden Familien im Laufe des Programms häufiger mit ihrem Kind beschäftigen und spielen. Zudem trägt Opstapje zu einer Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung bei.

Abbildung 5. Häufigkeit der Nutzung des Spielmaterials

Bewertung des Spielmaterials	Mittelwert (Standard- abweichung)	Minimum	Maximum
Wie häufig benutzen Sie das Spielmaterial, wenn Sie zwischen den Hausbesuchen mit Ihrem Kind spielen?	8,16 (1,76)	4,0	10,0

(N=45; alle Befragten; 1=fast nie; 10=sehr häufig)

Bei der Aufnahme ins Programm wird kein spezielles Sprachstandserhebungsverfahren bei dem Kind durchgeführt. Trotzdem werden Familien mit Kleinkindern nach einem Aufnahmegespräch mit der Programmkoordinatorin in das Opstapje-Programm aufgenommen. Bei diesem Gespräch erkundigt sich die Koordinatorin über die familiäre Situation und den Entwicklungsstand des Kindes.

Die Ergebnisse der Opstapje-Befragung (2009) haben nachgewiesen, dass bei den Familien mit Migrationshintergrund ein wichtiges Motiv für die Teilnahme an dem Programm die kompetente Begleitung der Sprachentwicklung ihres Kindes

ist (vgl. Willenbring 2009, 7). Deswegen müssten jedoch bei der Aufnahme in Opstapje von Migrantenfamilien die Familiensprache und der Themenkomplex des Aufwachsens von Kindern unter Bedingungen von Zweisprachigkeit mit berücksichtigt werden.

Das Programm hat eine Gesamtdauer von etwa 18 Kalendermonaten, was zwei Opstapje-Programm Jahren entspricht. *Dies verweist auf eine gewisse Kontinuität des Programms.*

Die Opstapje-Spielaktivitäten sind altersgerecht entwickelt und haben einen Fördercharakter. Mit dem Blick auf das Kind ist das Ziel von Opstapje, ein vielfältiges Spielangebot für Kinder in den wöchentlich wechselnden Aktivitäten zu schaffen. Während des Spiels bekommt das Kind die Möglichkeit, unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit der physikalischen Umwelt unter Einbezug von alltäglichen Haushaltsgegenständen in die Spielaktivitäten zu sammeln. Im Lauf des Programms soll die sprachliche Entwicklung des Kindes durch die begleitende Verbalisierung und gezielte Übungseinheiten zur Begriffsbildung stimuliert werden (vgl. Sann, Thrum 2005, 24).

Zu den Spielaktivitäten gehören zwölf pädagogisch konzipierte Opstapje-Bilderbücher und andere Spielmaterialien, z.B. Holzbausteine, Fingerpuppen, Lotto, Puzzle etc. Zudem werden die Eltern von den Laienhelferinnen angeleitet, wie sie selbst mit Alltagsgegenständen und Haushaltmaterialien Spielsituationen gestalten können, z.B. Wäsche nach Farben oder Gegenstände nach Größe sortieren. *Die Opstapje-Lernaktivitäten richten sich aus an den realen Lebenssituationen des Kindes.*

Die Abbildung 6 (Schumann, Willenbring, Evaluationsbericht zum Projekt „Opstapje – Schritt für Schritt“, Berlin, 2009, S. 15) liefert die Information über die Bewertung der Opstapje-Spielaktivitäten hinsichtlich der Qualität, der Anregung des kindlichen Interesses und Sinnhaftigkeit. 85% der befragten Personen haben die Materialien sehr positiv bewertet.

Abbildung 6. Bewertung des Spielmaterials

Bewerten Sie bitte das Spielmaterial Opstapje!	N	Mittelwert (Standardabweichung)	Minimum	Maximum
Qualität	45	8,69 (1,50)	5,0	10,0
Interesse anregend	45	8,53 (1,24)	5,0	10,0
Sinnhaftigkeit	44	8,71 (1,34)	5,0	10,0

(Qualität - 1=sehr schlechte Qualität, 10=sehr gute Qualität; Interesse anregend - 1=uninteressant/ langweilig, 10=sehr interessant, anregend; Sinnhaftigkeit - 1=wenig sinnvoll, 10=sehr sinnvoll)

Die Opstapje-Evaluation hat darauf hingewiesen, dass am häufigsten die Opstapje-Bilderbücher bei den Kindern besonders gut ankamen (Ca. 50% der befragten Familien) (vgl. Willenbring 2009, 13). *Die Bilderbücher wurden auch unter dem Aspekt der Zweisprachigkeit entwickelt.* Sie sind in Türkisch, Arabisch, Indonesisch und weiteren Sprachen erhältlich (vgl. Springer 2011, 475). Aufgrund dessen kann man annehmen, dass *die Sprachförderung der Kinder aus Migrantenfamilien parallel sowohl auf Deutsch als auch in der Familiensprache durchgeführt wird.*

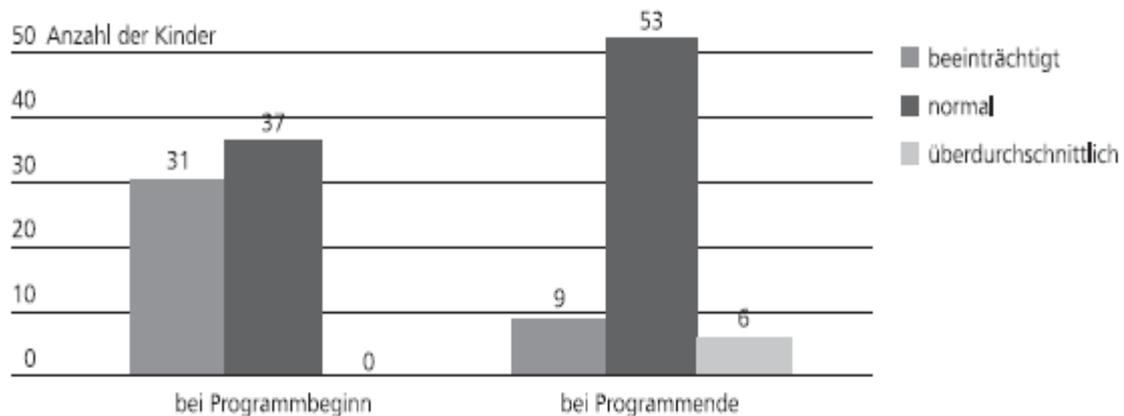
Neben den Spielmaterialien erhalten die Eltern Arbeitsblätter mit Spielanregungen, Tipps zur Umsetzung und Information zur Förderung des Kindes. Die Arbeitsblätter sind nur auf Deutsch. Während die Spielmaterialien und Bilderbücher in den Familien häufig benutzt wurden, fanden die Arbeitsblätter vergleichsweise wenig Anwendung: Ca. 50% der Befragten benutzen die Arbeitsblätter selten oder „fast nie“ (vgl. Willenbring 2009, 14).

Laut Untersuchungen des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2004, das das Opstapje-Programm in seiner Modellphase wissenschaftlich begleitet und evaluiert hat¹, weisen die Kinder aus der Untersuchungsgruppe nach dem Programmende wesentliche Fortschritte in sprachlichen und kognitiven Bereichen auf. Wenn zu Programmbeginn fast die Hälfte der Opstapje-Kinder als mindestens leicht entwicklungsverzögert in diesen Bereichen eingestuft wurde, konnte ein großer Teil der Kinder am Ende des Programms diesen Entwicklungsrückstand

¹ entwicklungspsychologische Untersuchungen wurden von dem Institut für Psychologie, Methodik – Diagnostik – Evaluation, Abteilung Diagnostik und Differentielle Psychologie, Universität Bremen im Auftrag von DJI durchgeführt

aufholen und sich weiter in Richtung eines altersgerechten kognitiven Entwicklungsstandes bewegen. Die Abbildung 7 (Sann, Thrum 2005, S.43) verdeutlicht die Ergebnisse dieser Untersuchungen.

Abbildung 7. Kognitive Entwicklung der Kinder



Obwohl die Sprachentwicklung der Opstapje-Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, nicht explizit untersucht wurde, kann man trotzdem behaupten, dass *die kognitive und sprachliche Entwicklung bei diesen Kindern auch durch das Programm gefördert wird*, da knapp 55% der befragten Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund kamen (überwiegend mit türkischer oder russischer Familiensprache) (vgl. Sann, Thrum 2005, 3).

In Bezug auf die Förderung der additiven Zweisprachigkeit bei den Opstapje-Kindern mit Migrationshintergrund wurde keine Untersuchung durchgeführt. Allerdings weisen die subjektiven Einschätzungen der befragten Hausbesucherinnen auf einen verbesserten alltäglichen Umgang der Eltern mit ihren Kindern hin. Außerdem hat sich im Verlauf des Programms die mütterliche Spielfeinfühligkeit und Responsivität gesteigert (vgl. Sann, Thrum 2005, 42f.). Aufgrund dieser Faktoren kann man vermuten, dass durch Opstapje die Eltern-Kind-Bindung gestärkt wird. Dies beeinflusst positiv sowohl den Erst- als auch den Zweitspracherwerb des Kindes.

Das Programm Opstapje wurde in der Modellphase durch das DJI wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation wurden in das Programm eingearbeitet (vgl. Springer 2011, 477). Zudem wurde die Durchführung des Programms in Berlin-Lichtenberg von der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin in dem Zeitraum vom 01.11.2006 bis zum

30.04.2008 wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Darüber hinaus gehören regelmäßige Schulungen der Laienhelferinnen zur Qualitätssicherung des Programms.

5.1.3 Analyse des Buchstart-Programms „Gedichte für Wichte“

Das Buchstart-Projekt setzt sich das Ziel, die frühkindliche sprachliche Entwicklung durch das gemeinsame Bilderbuchvorlesen zu fördern. In diesem Fall geht es nicht um den Versuch, Lesen formal und systematisch zu unterrichten, sondern Kindern einen spielerischen Zugang zu Büchern zu ermöglichen und ihre sprachliche Entwicklung frühzeitig zu fördern. Erste haptische Erfahrungen mit Bilderbüchern (Anfassen, Greifen, Begreifen von Bilderbüchern) werden mit der qualitativen Eltern-Kind-Interaktion in Zusammenhang gebracht. Durch die regelmäßige frühkindliche Sprachförderung soll die spätere Lesekompetenz und damit die allgemeine Lernfähigkeit des Kindes verbessert werden.

Im Unterschied zu HIPPY und Opstapje hat das Buchstart „Gedichte für Wichte“-Programm eine Komm-Struktur und richtet sich an alle Familien mit Kleinkindern bis drei Jahren unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem sozioökonomischen Niveau. Die Teilnahme an den Gruppen-Veranstaltungen ist freiwillig und kostenlos.

Die Aufnahme in das Programm setzt keine Sprachstandserhebung bei dem Kind voraus. Die Teilnahme an dem Programm ist jederzeit ohne vorherige Anmeldung möglich. Der offene Charakter der Gruppenveranstaltungen „Gedichte für Wichte“ könnte manchen Eltern helfen, Kommunikationshemmungen zu überwinden, sich besser an verschiedene Bildungsinstitutionen anzubinden und sich leichter zu integrieren. Andererseits können Eltern genauso leicht ihre Beteiligung an dem Programm ohne Absprache mit der Gruppenleiterin abbrechen. Dies könnte sich negativ auf die Planung der Gruppenveranstaltung und die Gruppendynamik auswirken.

Laut Bericht von N.Kuhn (2007, 51), Buchstart Projektleiterin, in dem nationalen und internationalen Erfahrungsaustausch „Bookstart - Lesestart“, unterscheidet Buchstart von allen anderen Förderungskampagnen, dass *die Zweisprachigkeit ein wichtiges Thema für Buchstart ist und es sich in der Projektarbeit widerspiegelt.* In der Konzeption des Programms ist festgelegt, dass die Eltern mit ihrem Kind in der Sprache kommunizieren können, in der sie sich

sicher und wohl fühlen. Es gibt „Gedichte für Wichte“-Veranstaltungen, die mehrsprachig durchgeführt werden. Buchstart empfiehlt in seiner Veranstaltung Lieder und Fingerspiele in verschiedenen Sprachen zu benutzen. Zudem enthält die Anleitungsbroschüre für Eltern Informationen in mehreren Sprachen, es werden darin interessante Fragen für Eltern mit Migrationshintergrund behandelt, z.B. „Ich lese gern vor, aber mein Deutsch ist nicht so gut...“ oder „Wie soll ich vorlesen?“ etc. Ergebnisse der Programmevaluation, die von 2008 bis 2009 durch die AG Epidemiologie & Evaluation an der Klinik für Kinderpsychosomatik des UKE durchgeführt wurde, haben gezeigt, dass 23.5% der teilnehmenden Eltern an „Gedichte für Wichte“-Gruppen nicht aus Deutschland kamen (vgl. <http://www.buchstart-hamburg.de/download.php>).

Buchstart betrachtet Mehrsprachigkeit als eine Bereicherung. Eltern können mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache kommunizieren und Lieder und Fingerspiele aus ihrem Kulturkreis einbringen und in der Gruppe vorstellen. Wichtiger als das Vorlesen ist es, bei der ersten Buchbetrachtung über das, was man sieht, ins Gespräch zu kommen. Während dieses sprachlichen Austauschs wird die Sprachkompetenz des Kindes aktiv gefördert. Auch legt Buchstart viel Wert darauf, wie mit dem Kind bei dem Buchanschauen gesprochen wird. Kinder entdecken durch das Zuschauen neue Objekte, die sie wieder erkennen und später benennen können. Sie nehmen Kontakt auf mit der Bezugsperson, die mit ihnen das Buch zusammen anschaut und erwarten eine Bestätigung (vgl. Huber, Schifers 2010, 7).

Aus diesem Grund wird Eltern empfohlen, mit Kindern möglichst in ganzen Sätzen zu sprechen und Gegenstände mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel zu benennen. Anstatt die fehlende Aussprache und Grammatik bei Kindern zu korrigieren, wiederholt man den Satz in der richtigen Form. So lernt das Kind durch das Hören in einer positiven Art und Weise.

Ausgehend vom Konzept des Programms und aus eigener Erfahrung als Gruppenleiterin einer „Gedichte für Wichte“-Gruppe kann angenommen werden, dass durch das Programm eine positive Einstellung sowohl zu der Familiensprache als auch zu der Umgebungssprache Deutsch bei mehrsprachigen Familien gefördert wird. Bei den mehrsprachigen Veranstaltungen werden Lieder und Fingerspiele in beiden Sprachen gesungen. Mit Hilfe von Bilderbüchern haben manche Eltern versucht, den kindlichen Wortschatz parallel

in beiden Sprachen zu erweitern. Kinder werden von der Bezugsperson zu differenzierten Beschreibungen angeregt und zu sprachlichen Reflexionen des Gehörten motiviert. Aufgrund dieser Faktoren kann man annehmen, dass *durch die Teilnahme an den „Gedichte für Wichte“-Veranstaltungen die additive Zweisprachigkeit des Kindes gefördert wird.*

Das Programm „Buchstart“ sieht die Wichtigkeit der Rolle der Eltern bei der Förderung der Sprachentwicklung ihres Kindes und setzt dabei besonders auf lokale Vernetzung und die aktive Mitarbeit der Eltern. Während der „Gedichte für Wichte“ – Veranstaltung erhalten die teilnehmenden Eltern durch die Gruppenleiterin einen Input für die Durchführung von Spiel- und Förderaktivitäten bzw. Fingerspielen, Liedern, Reimen etc. Die Zeit, die Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen vorlesend mit ihrem Kind verbringen, hat einen großen Einfluss auf die emotionale Entwicklung des Kindes. Der Körperkontakt mit der Bezugsperson gibt dem Kind ein Sicherheitsgefühl. Die gemeinsam erlebte Vertrautheit und Innigkeit in der Eltern-Kind-Interaktion beeinflusst die Entwicklung des Kindes.

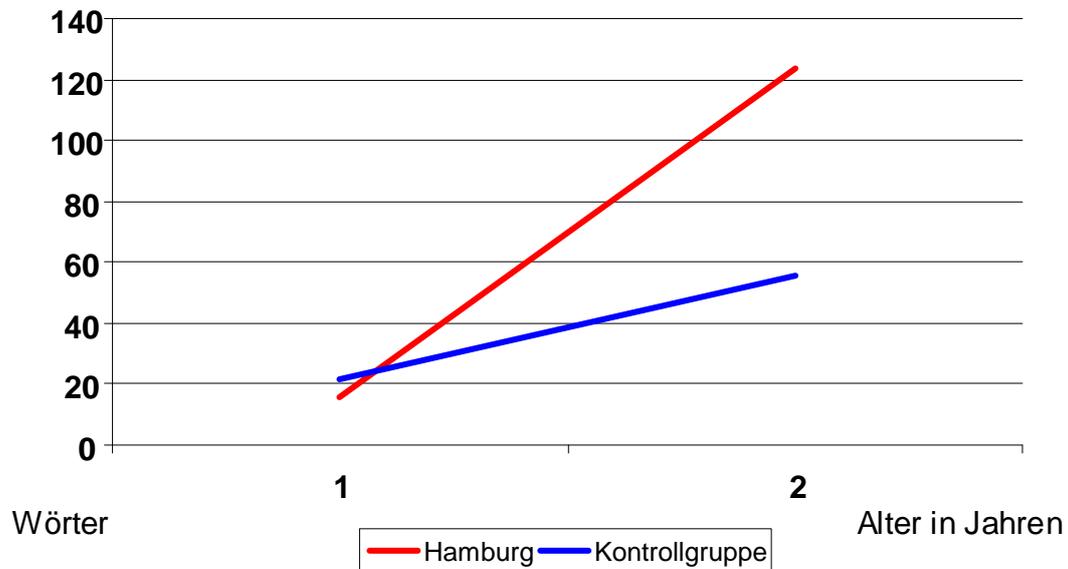
Seit 2007 läuft das Programm kontinuierlich und findet wöchentlich in vielen Hamburger Stadtteilen statt. Laut Evaluationsergebnissen sind Bilderbücher, Lieder, Fingerspiele und andere Aktivitäten, die in den „Gedichte für Wichte“-Gruppen von Buchstart empfohlen wurden, altersgerecht. 94.1% der befragten Eltern sind ziemlich oder sehr zufrieden mit dem Konzept der „Gedichte für Wichte“-Gruppen.

In den 6 Monaten der Nachbefragung haben 48,9 % der Eltern, die an dem Programm teilgenommen haben, begonnen, häufiger als früher mit ihrem Kind Bücher anzuschauen. Zudem ist die Zahl der Eltern, die inzwischen ein festes Leseritual für ihr Kind eingeführt haben, von 37.6% auf 61.6% gestiegen.

Zudem hat die Evaluation des Buchstart-Projekts interessante Ergebnisse in Bezug auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz bei Buchstart-Kindern präsentiert. Die Abbildung 8 (Evaluation des Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf 2009, Folie 14) verdeutlicht die Entwicklung im Spracherwerb bei Kindern, die regelmäßig an einer Veranstaltung „Gedichte für Wichte“ teilgenommen haben im Vergleich zu der Kontrollgruppe (aus Bremen und dem Hamburger Umland). Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass Buchstart-Kinder mit 2 Jahren mehr als doppelt so viele Wörter wie die Kontrollgruppe sprechen,

obwohl beide Gruppen zu Beginn des Projekts (mit einem Jahr) einen vergleichbar hohen Sprachstand aufwiesen.

Abbildung 8. Der Spracherwerb der Kinder



Zu der Qualitätssicherung des Buchstart-Programms tragen die Ergebnisse der externen Evaluation bei. Das Programm wurde 2007-2009 durch das Zentrum für Frauen-, Kinder- und Jugendmedizin, Klinik und Poliklinik für Kinder und Jugendpsychosomatik des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf evaluiert. Zu den Evaluationsbereichen gehörten die Eltern- und die Ärztebefragung. Darüber hinaus wurden die Effektivität und die Nutzung der Buchstart-Taschen und die Zufriedenheit der teilnehmenden Eltern an den „Gedichte für Wichte“-Gruppen evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation wurden veröffentlicht.

Zusätzlich werden von dem Buchstart-Team regelmäßige Schulungen für die Kursleiterinnen durchgeführt. Bei regelmäßigen Treffen zwischen der Programmkoordinatorin „Gedichte für Wichte“ und den Gruppenleiterinnen, die zwei oder drei Mal im Jahr stattfinden, werden die neuen Bücher und Lieder vorgestellt und Fragen aus der Praxis diskutiert.

6 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Die Analyse und der Vergleich der Förderprogramme HIPPY, Opstapje und Buchstart unter dem Aspekt der Förderung der Zweisprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund nach den entwickelten Kriterien hat gezeigt, dass bei allen

Programmen die mehrsprachige Erziehung ein wichtiges Thema ist. Die für die Analyse der Programme entwickelten Kriterien sind maßgeblich erfüllt.

Obwohl Opstapje und Buchstart sich nicht nur an Familien mit Migrationshintergrund richten, werden auch die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder aus zwei- oder mehrsprachigen Familien und die familiäre Sprachsituation bei der Programmgestaltung mit berücksichtigt. Die „Arbeitssprache“ bei den drei Programmen richtet sich nach der Muttersprache der Eltern und des Kindes. Eltern können sich frei entscheiden, welche Sprache sie in der Kommunikation mit ihrem Kind benutzen.

Der Schwerpunkt bei der Förderung der Entwicklung des Kindes bei Opstapje, HIPPY und Buchstart „Gedichte für Wichte“ liegt bei der Initiierung und Unterstützung der qualitativen Eltern-Kind-Interaktion. Die Freude an gemeinsamen Aktivitäten, wie z.B. Bilderbücher anschauen, Geschichten vorlesen oder gemeinsames Spielen und Lernen wird gefördert. Durch die Teilnahme an diesen Programmen werden die Eltern motiviert, die ersten und wichtigsten Lehrer und Partner ihres Kindes zu sein. Eltern werden als Experten ihres Kindes angesprochen und in ihrer Erziehungskompetenz unterstützt, nicht orientiert an ihren Defiziten, sondern an ihren Stärken. Durch die Anleitung und mit Hilfe von unterschiedlichen Materialien, z.B. Arbeitsblätter, Spielaktivitäten, Bilderbücher etc. werden sie auf die Förderung ihres Kindes vorbereitet.

Das regelmäßige gemeinsame Bilderbuchvorlesen oder –anschauen gehört zu den wichtigsten Aktivitäten bei HIPPY, Opstapje und Buchstart. Kommunikative Spiele bei der Beschäftigung mit Büchern prägen die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des Kindes. Diese Interaktion wird von sprachlichen Äußerungen begleitet und ihre emotionale Bedeutung verbindet sich mit der Muttersprache. Dies gibt Eltern eine Möglichkeit, gemeinsam mit ihrem Kind in einer ruhigen Atmosphäre Geschichten in Büchern zu genießen und dadurch die Erfahrungen und Interessen des Kindes zu erweitern. All diese Prozesse sind wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung einer sprachlich- literarischen Grundbildung (vgl. Whitehead 2004, 299).

Darüber hinaus sollte durch die Teilnahme an diesen Programmen eine positive Einstellung sowohl zu der Familiensprache als auch zu der Umgebungssprache gefördert werden. Dafür sprechen die Ergebnisse der HIPPY- (vgl. Bierschock, Dürnberger, Rupp 2008, 86ff.) und Opstapje-Evaluation (vgl.

Sann, Thrum 2005, 42ff.), die zeigen, dass die teilnehmenden Familien mit Migrationshintergrund nach dem Programmende über bessere Deutschkenntnisse verfügten und zufriedener mit ihrer sozialen Integration waren. Das emotionale Wohlbefinden der Eltern in der Kultur des Aufnahmelandes wirkt sich positiv auf die Eltern-Kind-Beziehung aus und gilt als eine wichtige Voraussetzung des erfolgreichen kindlichen Zweispracherwerbs.

Entsprechend dem Buchstart-Konzept sind die „Gedichte für Wichte“-Gruppen bei der Planung der Veranstaltung offen für neue Lieder, Reime, Fingerspiele, Bücher etc. aus verschiedenen Kulturkreisen. Ein respektvoller Umgang mit einer anderen Kultur und Sprache wird als eine Grundvoraussetzung für die gruppenleitenden pädagogischen Kräfte gesehen. Geschichten, Reime, Lieder etc., die teilnehmende Eltern aus ihrer Kultur oder Kindheit mitbringen und ihrem Kind vorstellen, helfen eine positive emotionale Basis zu schaffen, auf der sowohl bilinguale als auch monolinguale Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt und gefördert werden.

HIPPY, Opstapje und Buchstart bieten altersgerechte Aktivitäten für die teilnehmenden Kinder an. Spiel- und Lernaktivitäten sind strukturiert und handlungsorientiert. In vielen angeleiteten Lern- oder Spielsituationen werden Alltagsgegenstände angewendet. Die Materialien sind für verschiedene Altersstufen konzipiert: HIPPY-Materialien für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, Opstapje-Materialien unterscheiden sich genauso nach dem Alter des Kindes, Buchstart-Bilderbücher existieren sowohl für Babys als auch für Kleinkinder.

Obwohl HIPPY- und Opstapje-Materialien jeder Kindesaltersgruppe angemessen entwickelt wurden, ist in den Programmen vorgesehen, dass die Kinder gleiche Aktivitäten und Aufgaben mit gleichem Lerntempo entsprechend dem Programmaufbau zu Hause üben. Eine Differenzierung von Lern- und Spielaktivitäten innerhalb einer Altersgruppe könnte zu einer Motivationssteigerung sowohl bei Eltern als auch bei ihren Kindern führen. Die Erweiterung der Spiel- und Lernaktivitäten von einem einfachen und reproduktiven Niveau auf ein erhöhtes und produktives Niveau, in dem die Aufgaben etwas über dem Entwicklungsstand des Kindes liegen, könnte die Möglichkeiten der individuellen Förderung des Kindes in bestimmten Lernabschnitten verbessern.

Für die konsequente Förderung der Zweisprachigkeit bei den teilnehmenden Kindern wäre es empfehlenswert, die HIPPY-Materialien bzw. Bilderbücher und Aktivitätenhefte parallel in zwei Sprachen – in Deutsch und in der Herkunftssprache der Eltern bzw. des teilnehmenden Elternteils zu entwickeln, damit die Eltern die vorgeschlagenen Spiele und Aktivitäten abwechselnd in zwei Sprachen durchführen können. Obwohl die Eltern bei der Durchführung von den Lernaktivitäten und Spielen oft die Familiensprache benutzen, erschweren mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache häufig sowohl bei den Eltern als auch bei dem Kind die Realisierung der Spiel- und Lernaktivitäten.

Das Buchstart-Programm richtet sich an alle Familien mit Kleinkindern in Hamburg, unabhängig von ihrer Familiensprache. Allerdings könnte von dem Buchstart-Team eine Liste mit Buchempfehlungen von zwei- oder mehrsprachigen Kinderbüchern für Eltern erstellt werden, um die zwei- oder mehrsprachigen Familien auf ihrem Weg zu der Förderung ihres Kindes beim Zwei- oder Mehrspracherwerb zu unterstützen.

Die drei analysierten Programme sind langfristig geführte Modelle, die eine regelmäßige Beschäftigung der Eltern mit ihren Kindern beabsichtigen. Allerdings wünschen sich über 30% der befragten Opstapje-Eltern eine Erweiterung des Programms und eine dauerhaftere Unterstützung in ihrer Kindererziehung. Ausgehend von den Ergebnissen der Opstapje-Evaluation in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Veränderungen bei dem Kind wurde nachgewiesen, dass neun Monate nach dem Programmende die erzielten Verbesserungen bei den Kindern wieder auf das Ausgangsniveau zurück gingen (vgl. Sann, Thrum 2005, 40ff.). Dies zeigt, wie wichtig es ist, die mit dem Programm begonnene spezifische Förderung der Kinder in der Familie fortzusetzen.

Über 80% der befragten Buchstart-Familien wünschen sich „Gedichte für Wichte“-Gruppen für Kinder ab vier Jahren (vgl. Evaluation des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf 2009). Eine Fortentwicklung des Programms für ältere Kinder im Rahmen der Literacy-Förderung in Kindertageseinrichtungen im erzieherischen Alltag wäre empfehlenswert, weil in diesem Alter viele Kinder anfangen, eine Kindertageseinrichtung zu besuchen.

In Übereinstimmung mit den Grundkonzeptionen von Buchstart, Opstapje und HIPPY werden für die Aufnahme in die jeweiligen Programme keine Sprachstandserhebungsverfahren durchgeführt. Buchstart ist ein offenes

Programm, was Eltern die Möglichkeit gibt, jederzeit mit dem Programm anzufangen und es zu beenden. Bei Opstapje und HIPPY könnte die Entwicklung eines standardisierten Beobachtungsverfahrens helfen, den Entwicklungsstand der teilnehmenden Kinder besser zu begleiten und zu steuern und die individuellen Lernfortschritte jedes Kindes in der Anfangs- und Endphase zu vergleichen.

HIPPY, Opstapje und Buchstart werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert, was für die Qualitätssicherung und die Qualitätskontrolle der analysierten Programme spricht.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Universität Gesamthochschule Kassel: Langenscheidt.
2. Apitzsch, Ursula (2003): Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation. In: Psychosozial 93 (Jg.), S. 67-80.
3. Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 26-40.
4. Chilla, Solveig, Rothweiler, Monika, Babur, Ezel (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen. Störungen. Diagnostik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
5. Cummins, Jim (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 34-43.
6. Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
7. Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs. Frankfurt am Main: Campus.
8. Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003). Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
9. Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa Verlag, S.13-25.
10. Huber, Anete, Schifers, Renate. (2010): „Gedichte für Wichte“. Unterlagen für Gruppenleiterinnen und –leiter.

-
11. Jenny, Claudia (2008): Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
 12. Kielhöfer, Bernd, Jonekeit, Sylvie (2002): Zweisprachige Kindererziehung. 11. Aufl. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
 13. Khounani, Pascal M. (2000): Binationale Familien in Deutschland und die Erziehung der Kinder. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Khounani.
 14. Kretschmer, Christine (2003): Bilderbuch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen.
 15. Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierungen in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 58, Heft 1, 79-97.
 16. Kuhn, Nina (2007). „Buchstart – Kinder lieben Bücher“ in Hamburg. Bookstart – Lesestart. Ein nationaler und internationaler Erfahrungsaustausch, in: Kreibich, H.& Aufenanger, S. (Hrsg.). Dokumentation der Konferenz. Mainz, 14./15.6.2007.Schriftenreihe der Stiftung Lesen. S.51-53.
 17. Madden, Elena (2008): Our trilingual children. Zlatoust: St.Petersburg.
 18. Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S.83-99.
 19. Minsel, Beate (2007): Stichwort: Familie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg., Heft 3/2007, S. 299-316.
 20. Montanari, Elke (2007): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen, 5.Aufl. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
 21. Montanari, Elke (2007): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten, Schule. 7.Aufl. München: Kösel-Verlag.
 22. Nicht veröffentlichte Abschlussarbeit an Impuls Deutschland gGmbH (2011): Evaluation der HIPPY-Materialien für 3-jährige, HAW Hamburg, Bildung und Erziehung in der Kindheit.
 23. Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa Verlag.

-
24. Springer, Monika (2011): Konzepte der Eltern- und Familienbildung, in Fischer, Veronika, Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 473-480.
 25. Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
 26. Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. 2. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
 27. Winter- Heider, Christiane E. (2009): Mutterland Wort. Sprache, Spracherwerb und Identität vor dem Hintergrund von Entwurzelung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
 28. Whitehead, Marian R. (2004): Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (*literacy*) in der frühen Kindheit. Übersetzung aus dem Englischen: Ladwig, A., Fachliche Bearbeitung: Oberhuemer, P. In: Fthenakis, W. (Hrsg.). Frühpädagogik international. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295 – 313.
 29. Whitehead, Marian R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Fthenakis, W. & Oberhuemer, P. (Hrsg.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
 30. Zudatiß, Wolfgang (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbkonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.

INTERNETQUELLEN

1. Below, Andrej (2011): Zweisprachigkeit. Bilinguismus, online unter http://www.migelo.de/tl_files/images/expertise/Andrej_Below_Zweisprachigkeit.pdf (Zugriff 1.08.12).
2. Evaluation eines kulturpädagogischen Programms in Hamburg zur Sprachfrühförderung (2009). Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Zentrum für Frauen-, Kinder- und Jugendmedizin, Klinik und Poliklinik für Kinder und Jugendpsychosomatik, online unter <http://www.buchstart-hamburg.de/download.php> (Zugriff 8.04.13).
3. Bierschock, Kurt, Dürnberger, Andrea, Rupp, Marina (2008): Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern. Ifb – Materialien. Staatsinstitut für Familienforschung Bamberg, online unter http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2008_3.pdf (Zugriff 3.03.13).
4. Ein Geschenk fürs Leben: Buchstart. Gratis-Buchpaket für alle einjährigen Kinder in Hamburg (2007), online unter <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=699> (Zugriff 15.03.13).
5. Friedrich, Lena, Siegert, Manuel, Schuller, Karin (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper 24. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, online unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp24-foerderung-bildungserfolge.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff 25.03.13).
6. HIPPY Deutschland (2009), online unter http://www.drk-kiju.de/sites/default/files/u1/Konzept_Hippy.pdf (Zugriff 4.04.13)
7. HIPPY Deutschland e.V. Kurzinformation (2009), online unter http://www.hippy-deutschland.de/downloads/HIPPY_Dossier.pdf (Zugriff 25.05.13).
8. Schumann, Monika, Willenbring, Monika, Beier, Kai (2009): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Förderprogramm für Kinder (ab 18

Monaten) aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien in Berlin-Lichtenberg. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Bremen, online unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321> (Zugriff 4.03.13).

9. Sann, Alexandra, Thrum, Kathrin (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. Deutsches Jugendinstitut e.V. München, online unter http://www.dji.de/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf, 5.05.2013 (Zugriff: 15.03. 13).
10. Sann, Alexandra, Thrum, Kathrin (2005). Opstapje – Schritt für Schritt. Zusammenfassung der Ergebnisse der Programmevaluation, Konsequenzen und Forschungsperspektiven, online unter <http://www.opstapje.de/docs/Zusammenfassung.pdf> (Zugriff 3.03.13).
11. Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerungsbewegung, online unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/Bevoelkerungsbewegung2010110117004.html> (Zugriff 3.02.13).

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1. Erstspracherwerb – simultaner Zweispracherwerb – sukzessiver Zweitspracherwerb – unvollständiger Zweispracherwerb.	14
Abbildung 2. Einflussfaktoren auf die Entwicklung des zweisprachigen Kindes	18
Abbildung 3. Familiensprache	27
Abbildung 4. Vorlese- und Erzählsprache	30
Abbildung 5. Häufigkeit der Nutzung des Spielmaterials	32
Abbildung 6. Bewertung des Spielmaterials	34
Abbildung 7. Kognitive Entwicklung der Kinder	35
Abbildung 8. Der Spracherwerb der Kinder	39

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1. Der Vergleich der Sprachförderprogramme HIPPY, Opstapje und Buchstart „Gedichte für Wichte“ (eigene Darstellung)	I
---	---

ANHANG

1. Tabelle 1. Der Vergleich der Sprachförderprogramme HIPPY, Opstapje und Buchstart „Gedichte für Wichte“ (eigene Darstellung) I
2. Interview mit der HIPPY – KoordinatorinV

Tabelle 1. Der Vergleich der Sprachförderprogramme HIPPY, Opstapje und Buchstart „Gedichte für Wichte“

(eigene Darstellung)

Kriterien	HIPPY	Opstapje	Buchstart
1. Die Berücksichtigung der Spracherwerbsbedingungen sowie des gesamten Entwicklungsstandes des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der familiären Situation • Berücksichtigung des Entwicklungsstandes des Kindes 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung der teilnehmenden Familien 		<ul style="list-style-type: none"> • Keine Begleitung
2. Die Integration der Sprachstandserhebungen als Grundlage individueller Förderung in bestimmten Lernabschnitten	<ul style="list-style-type: none"> • Keine standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Aufnahme durch die Projektkoordinatorin • Aufnahmegespräch mit der Projektkoordinatorin 		<ul style="list-style-type: none"> • Jeder kann an dem Programm teilnehmen • Offene Gruppen; • Kein Aufnahmegespräch
3. Die Förderung der additiven Zweisprachigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkt ist die Muttersprache: Eltern bringen den Kindern zuerst die Muttersprache bei und bauen dann darauf eine Zweitsprache auf • Freude am Lernen wecken 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitssprache richtet sich nach der Muttersprache der Eltern und Hausbesucherinnen • Freude am gemeinsamen Spielen wecken 	<ul style="list-style-type: none"> • Während der Veranstaltung benutzen Eltern im Umgang mit dem Kind ihre Muttersprache • Freude am gemeinsamen Bilderbuchvorlesen und -anschauen wecken
	<ul style="list-style-type: none"> • positive Einstellung zu der Familiensprache und zu der deutschen Sprache 		

<p>4. Parallele didaktisch konsequente Förderung sowohl in Deutsch als auch in der Familiensprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernmaterialien und Aktivitätenhefte sind nur in deutscher Sprache erhältlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Zweisprachige Bilderbücher • Materialien für Eltern sind auf Deutsch 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppen in anderen Sprachen • Lieder und Fingerspiele werden in verschiedenen Sprachen benutzt
<p>5. Die Kontinuität des Programms und aufeinander abgestimmte und aufgebaute Lernschritte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das Programm für 3 bis 6 jährige Kinder • Dauer des Programms: 2 Jahre; • Hausbesuche: 14-tägig • Eltern führen die Lernaktivitäten an 5 Tagen in der Woche 15-20 Min mit ihrem Kind durch 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Programm für Familien mit Kindern ab 28 Monaten bis 3 Jahren • Gesamtdauer von etwa 18 Kalendermonaten • Hausbesuche: 1.Programmjahr - wöchentlich etwa 30 Minuten; 2.Programmjahr- 45 Min 	<ul style="list-style-type: none"> • Dauer des Projektes 3 Jahre, für Kinder von 0 bis 3 Jahren • Jederzeit kann man ins Programm einsteigen und abbrechen
<p>6. Dem Kindesalter angemessene sprachliche Anregungen und Lernaktivitäten, die etwas über dem Entwicklungsstand des Kindes liegen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materialien sind klar strukturiert und dadurch leicht zu handhaben • Anforderungen an das Kind sind altersgemäß • Lernschritte bauen aufeinander auf 	<ul style="list-style-type: none"> • Altersgerechte entwicklungspsychologisch entwickelte Spielmaterialien • Bilderbücher und Spielaktivitäten sind aufeinander abgestimmt und gehören zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lieder und Fingerspiele sind altersgerecht ausgewählt • Bilderbücher sind altersgerecht

<p>7. Lernaktivitäten und -gegenstände richten sich an realen Lebenssituationen und Problemen handlungsorientiert aus. Die Einbeziehung der familiären und kindlichen Erfahrungen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaktivitäten, die einfach zu Hause durchgeführt werden können; • Das Benutzen von Alltagsgegenständen 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielmaterialien: Holzbausteine, Fingerpuppen, Lotto, Puzzle etc. • In den Spielsituationen werden Alltagsgegenstände benutzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Themen, die in den empfohlenen Bilderbüchern behandelt werden, sind für das Kind verständlich • Eltern können Bilderbücher entsprechend den Interessen des Kindes aussuchen
<p>8. Eltern oder andere Bezugspersonen sind die Partner für die Sprachförderung des Kindes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung der erzieherischen Kompetenzen der Eltern • Verbesserung der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion • Beteiligung der Eltern an dem Bildungsprozess ihrer Kinder • Lernmuster in der Familie verändern 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der Frequenz von positiven Eltern-Kind-Interaktionen • Initiierung und Stabilisierung des Interaktionsmuster • Verbesserung der Qualität der Eltern-Kind-Interaktion • Eltern werden für die altersspezifischen Bedürfnisse ihres Kindes sensibilisiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern sind die wichtigsten Partner bei der Durchführung des Programms • Eltern unterstützen ihr Kind beim Sprechen
<ul style="list-style-type: none"> • Eltern sind zentrale Vermittler/innen von Sprache; • aktive Einbeziehung der Eltern in den Lernprozess ihrer Kinder; 			

	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständige Durchführung der Spiel- und Lernaktivitäten 		
<p>9. Regelmäßige Evaluation der Ergebnisse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1992-1994 in der Modellphase durch DJI wissenschaftlich begleitet und evaluiert • 2005-2007 Evaluation durch das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) 	<ul style="list-style-type: none"> • In der Modellphase durch das DJI wissenschaftlich begleitet und evaluiert. • 2006-2008 wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durch die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 	<ul style="list-style-type: none"> • 2007-2009 Evaluation durch das Zentrum für Frauen-, Kinder- und Jugendmedizin, Klinik und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychosomatik des UKE Hamburg

Interview mit der HIPPY – Koordinatorin

Aufgenommen: Montag, 23.05.11 von Jale Zare und Vanessa Billigmann

HAW Hamburg, Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit

I: Vielen Dank das du uns hier heute empfangen hast und so kurzfristig, vielen Dank. Also Grund der Befragung ist ja, das wir eben gucken wie die HIPPY-Materialien also welche Erfahrungen ihr damit habt und besonders jetzt eben in dem Pilotprojekt was du uns jetzt gerade nochmal erklärt hast für die 3 Jährigen, ja?

Ich erklär dir jetzt ganz kurz den Ablauf für das Interview. Wir haben das so, damit das für die anderen eben so ein bisschen einfacher ist haben wir das so immer in Kategorien unterteilt. Einmal so wie du die selber die Materialien einschätzt, wie die Struktur des Projektes ist, die Motivation, also auch deine eigene Motivation deshalb ist es ganz interessant was du gleich noch mal sagst, und Kompetenzzuwachs der Kinder, also welche Kompetenzen dabei sind. Und dann noch mal so allgemeine Wünsche, was du dir vorstellen könntest oder vielleicht auch ob es Schwierigkeiten manchmal gibt. Ja?

Zeitlicher Rahmen haben wir uns mal so vorgestellt, aber das überlassen wir ganz dir, ist so zwischen 30 – 45 Minuten, also gerne auch länger. Natürlich wird das alles anonym behandelt, also die Daten werden nach der Aufzeichnung gelöscht. Und, tja weil die Kollegen dann damit einfach durch das Tonband dann auch noch mal ne andere Aufzeichnung haben und das wir es aufschreiben können.

Okay dann starten wir jetzt mal mit dem Interview, ja? Also wir haben das so mal kategorisiert, beginnen wir mal mit den Arbeitsmaterial an sich. Und zwar, wie gefällt dir denn das es jetzt die neue Themenauswahl wie gefällt dir denn die neue Themenauswahl der Hefte?

K: Also die Bücher sind farbiger als die für HIPPY für vierjährige, spricht sie an! Ich habe auch am Anfang gedacht, gerade bei den Büchern das man mit dem ersten Buch, wo es um den Hund geht, Vorhang Auf, das das Schwierigkeiten geben könnte.

I: Aha, warum denkst du das das Schwierigkeiten hätte geben können?

K: Als sowohl bei den Aktivitätenheften als auch bei den Büchern, wenn man sie durchblättert, kommen sehr schwierige Wörter vor wie Schlangenbeschwörer oder eben andere Wörter wie was war das jetzt mit dem da war noch eins...

I: Dompteur, oder Zirkusdompteur.

K: Nee, Dompteur nicht, Tierbändiger, genau das Wort, und erst hab ich gedacht das wird sehr schwierig werden. Es schien auch so. Als die Mütter zum ersten Mal das Buch gelesen haben oder erzählt haben schien es auch Schwierigkeiten zu geben. Aber die Kinder haben mehr und mehr beim dritten Aktivitätenheft oder auch später noch, in dem Moment wo sie diese Spiele, ich weiß nicht inwiefern ihr jetzt die Aktivitätenhefte im Kopf habt?

I: Ja, haben wir so ein bisschen.

K: Wo die Kinder eben den Vorhang basteln sollten, und mit Servietten und dann ging das. Und je mehr sie, also learning by doing, je mehr sie sich damit beschäftigt haben, je mehr sie was gemacht haben, die waren so begeistert und heute erzählen sie, obwohl wir jetzt beim letzten Buch sind fast, erzählen viele Kinder noch vom ersten Buch vom Zottel, von Vorhang auf und „bravo, bravo“.

K: Also, gut das haben sie natürlich nicht so gut nachsprechen können, aber ich glaube es geht auch nicht unbedingt darum das man es korrekt ausspricht. Es geht darum das man Interesse weckt an Zirkus. Und eine Mutter ist auch hingegangen jetzt mit ihrem Kind zum Zirkus. Und gut ist natürlich wenn gerade zu dem Zeitpunkt wo man vielleicht das Buch hat, wirklich ein Zirkus ist in Hamburg oder wo auch immer. Das man wirklich gemeinsam eventuell da hin gehen könnte, aber die Kinder waren trotzdem begeistert von dem. Also gerade weil auch dieses Buch so wie viele andere Bücher die jetzt auch dabei sind, auch es geht um Tiere, um Tiergeschichten. Und Kinder in dem Alter lieben Tiere und im sofern hat vielen Kinder die meisten Bücher gut gefallen.

I: Das ist noch mal ein guter Hinweis. Also, wir haben eben gesehen, auch so auf der Internetseite oder in ein Film eben auch mal gesehen, das ihr vorher ja auch immer so Thematiken hattet wie Markt und so einkaufen gehen und so weiter. Ist das bewusst jetzt für die dreijährigen in dieser Themenauswahl gestaltet, also arbeiten mit Tieren dann eben oder...

K: Also, bewusst bestimmt, aber ich bin nicht in der Vorbereitungsgruppe. Also ich bin nicht in der Gruppe die diese Materialien erstelle haben. Ich bin jetzt dabei, das als Pilotprojekt durchzuführen als Leitungskraft, als Koordinatorin gleichzeitig. Im sofern hab ich jetzt eine Menge, ich da dazu meine Gedanken, meine Ideen einbringen, das was ich auch mache. Wir hatten ja letzte Woche ein Gespräch wo eben die Bremer Kolleginnen dabei waren, die ja auch das Pilotprojekt jetzt als Pilotprojekt durchführen. Wir waren aber die erste Gruppe in Deutschland die angefangen hat das durchzuführen. Auch Frau Doktor Ratken war dabei bei dem Gespräch am Freitag. Und dann sind wir allerdings bis zum 10.Heft oder bis zum 9. Heft durchgegangen bei den Aktivitätenheften und haben da doch so einiges heraus gearbeitet. Und die Hefte, die Aktivitätenhefte werden auf jedenfalls noch mal mit den von uns eingebrachten Ideen und, es wird also vieles noch verändert werden.

I: Okay. Das ist ja jetzt das Programm für dreijährige. Wenn du das jetzt so vergleichst mit den Heften die bisher so im Umlauf waren, oder bisher erarbeitet wurden sind und mitgearbeitet wurden. Wie findest du, wie haben sich denn die Hefte verändert, außer sag ich mal jetzt das Layout, das die farbiger sind und so weiter. Findest du, dass die sich schöner verändert haben oder wie haben die sich verändert?

K: Also das auf jedenfall, die sind besser geworden. Also die Bücher sind farbig, die Aktivitätenhefte sind ja nicht farbig. Es hat sich auch im sofern was verändert. Vielleicht konntet ihr das nicht so erkennen. Aber es geht bei den Aktivitäten darum, dass die Mütter, nicht in Form von wie bei HIPPY für vierjährigen, genau erzählen müssen. Also man setzt sich dann an einem Tisch und man bearbeitet das gemeinsam. Also nicht so, sondern wir sagen jedenfalls, ihr wart ja bei den Gruppentreffen nicht dabei, aber die anderen Kolleginnen haben ja das vielleicht mitbekommen, das wir den Müttern oder das ich den Müttern sage, bringt das in den

Alltag hinein. Also während die Kinder essen, können die Besteck sortieren, ihr könnt die Kinder fragen ob sie den Tisch decken können. Also in den Alltag hineinbringen das bedeutet natürlich dass die Mütter dann schon noch mal vorher wenn die Hausbesucherin das mit ihnen bearbeitet hat, auch danach noch mal einen Blick hinein werfen sollten. Es soll nicht so jetzt genau strukturiert Wort für Wort, Satz für Satz, Begriff für Begriffe laufen, sondern viel lockerer. Also das man sich an einem gemütlichen, in einen gemütliche Ecke hinein hinsetzt und die Mutter liest das nicht am Anfang vor, sondern sie erzählt das.

I: Ah, das ist noch mal ein ganz wichtiger Punkt.

K: Sie erzählt erstmal die Geschichte. Das Kind guckt sich die Bücher an, es geht ja auch, viele Kinder haben ja auch zum Teil also bei uns im Moment ist es nicht so bei dieser Gruppe.

K: Also es geht wirklich jetzt auch um Bilderbücher sich anzusehen. Die Kinder sollen auch selbst Blättern, weil auch das hat ja viel damit zu tun die Feinmotorik zu stärken des Kindes. Es ist ja nicht ganz einfach das die Kinder auch wissen das das Buch eben von links nach rechts läuft, und nicht umgekehrt. Das man nicht mal mitten im Buch mal rein gucken kann oder am Ende. Einige Erwachsene machen das ja auch, die Lesen das Ende vielleicht und in der Mitte so bei Roman oder so, sondern es geht wirklich darum wie geh ich um. Es geht um Buchwissen, um Literacy, es geht um nicht nur die Fachbegriffe, sondern wie geht man mit dem Buch um. Das man das Blatt für Blatt blättert, das man sich die Bilder anguckt, das man darüber redet, und ja über ganz viele andere Sachen die eben die Kinder auch interessieren. Und irgendwann haben die Kinder auch ne eigene Geschichte vielleicht dazu.

I: Ganz genau.

K: So ganz losgelöst von dem Text, das finde ich auch noch mal wichtig. Also das sagen wir Ihnen auch. Es erzählen auch die Eltern zum teil das die Kinder sich hinsetzen, irgendwie sich das Buch nehmen und irgendwie versuchen da selbst ne Geschichte zu erzählen.

I: Und ist es denn so, also wenn die Kinder selbst das Aktivitätenheft werden ja die Aufgaben vorgegeben, aber dürfen die Kinder denn beispielsweise bei Vorhang auf, das haben wir nämlich auch erprobt, beispielsweise mit Zettel wo der diese Figuren selber anziehen muss und so weiter. Dürfen Kinder denn auch dazu eigene Aktivitäten entwickeln oder ist das schon so vorgegeben?

K: Nein, nein selbstverständlich. Also die dürfen auf jedenfall, das sind ja Ideen. Also das was wir eben in den Aktivitätenheften drin haben das sind einfach die Ideen. So soll es jedenfalls sein. Auch wenn das nicht so ausdrücklich erwähnt wird, und das wird nämlich jetzt verändert.

I: Okay, wie wird das verändert?

K: Das ist jetzt sehr schwer, das noch mal so deutlich zu machen, aber ich hab hier schon mal vom 1. Heft eine Veränderung vorliegen. Das haben wir eben erarbeitet, und in sofern ist das jetzt noch mal verändert worden. Sowohl die Anweisungen sind jetzt anders, es ist nicht mehr in Befehlsform, weil wir haben ja ganz viel gemerkt das da mehr oder weniger so ja komm und geh, und bring mir jetzt das, bring mir jenes,

also ganz furchtbar. So geht das natürlich nicht. Obwohl wir auch schon während wir mit den Aktivitätenheften gearbeitet haben, den Eltern auch gesagt haben, macht was anderes draus, das sind jetzt wirklich nur Ideen, ne Ihr könnt ja sagen kannst du mir bitte bringen, oh guck mal jetzt rollen wir den Ball doch mal zusammen. Es geht ja um Stärkung und Unterstützung sowohl des Kindes als auch die Mutter, um der Mutter irgendwie Handwerkszeug in die Hand zugeben. Das sie weiß was sie mit dem Kind machen kann.

Damit sie dieses oder jenes eben noch vom Kind stärkt und auch mitkriegt wo sind die schwächen wo sind die stärken des eigenen Kindes, darum geht es ja auch. Und, also die Befehlsform ist jetzt raus, es sind Ideen entwickelt worden, es werden auch nicht wir haben die Erfahrung gemacht, das Wachsmalstifte nicht gut sind für das Alter dieser Kinder?

I: Warum?

K: Ich habe alles Mögliche erprobt, an Wachsmalstiften. Ich habe die dicken und die dünnen, die schmalen, die stifte die dickeren, und die Mäuse gekauft. Von den Mäusen waren die begeistert als sie die Mäuse gesehen haben aber, als die dann anfangen damit zu malen, haben die festgestellt, die müssen ganz doll aufdrücken, beziehungsweise da kommt kaum Farbe. Und jetzt, wir werden also in Zukunft, nicht jetzt bei dem Pilotprojekt, bei dem Pilotprojekt werden die weiter mit den Wachsmalstiften beziehungsweise eben mit dem Tuschkasten arbeiten. Aber wir werden beim nächsten Mal werden wir dicke Stifte nehmen und nicht die Wachsmalkreidestifte.

I: Okay. Aha die dreijährigen arbeiten sogar schon mit Tuschkästen.

K: Ja. Das kommt in den späteren Heften. Dann habt ihr wahrscheinlich nur die ersten gesehen.

I: Genau, wir haben hauptsächlich die ersten gesehen, ja.

K: Ja wir haben ganz viel anderen Materialien und auch mit Tuschkästen. Und es geht ja auch darum, die sollen ja jetzt nicht irgendwie was korrekt was total so ausmalen das sie nicht über den Rand malen. Sondern ganz im Gegenteil, sie sollen, wir sagen auch den Eltern sie sollen ganz große Blätter nehmen. Dreijährige brauchen ja viel mehr Raum und sie können malen eigentlich auch mal mit den Pinsel einfach malen wie sie wollen. In den Aktivitätenheften ist es genau vorgegeben das sie den Pinsel nehmen sollen, in das Wasser hinein, also die Mütter wissen schon wie man glaub ich mit Tusche umgeht oder all diese Sachen das kommt alles raus.

I: Also bei den Arbeitsmaterialien, also die Hefte die du jetzt hier hast, gab es also von den Rückmeldungen die du jetzt von den Hausbesuchern hast oder auch von den Familien. Welches ist jetzt von den neueren das erfolgreichste was würdest du sagen?

K: Ja das kann ich ganz schwierig sagen weil das Projekt läuft ja noch. Und wir sind jetzt gerade beim letzten Buch ans Meer. Und wir werden jetzt gerade anfangen mit Puppen zu arbeiten. Sie kriegen ja so Sammelordner sowieso und das ist das Meer das Sie dann erarbeiten werden. Und dann haben wir die 4 Figuren. Und zwar,

haben wir doch da den Elvis, Halloo. Der Elvis! Und dann gibt es den Hans, auch damit spielen die Kinder nachher. Das ist unser Hahn, der Hans. Und wir haben Sophie. Sophie ist unser Schaf. Mäh Mäh. Und damit spielen die Kinder auch. Also wir haben jetzt 4 Figuren und wo ist unser Schweinchen?

K: Also die haben wir ja, das gehört ja zu HIPPY für dreijährige und die kommen, ja all diese Figuren kommen ja im Buch vor. Und das haben wir extra machen lassen. Also ich denke, deshalb kann ich euch noch gar nicht genau sagen was den jetzt am meisten gefallen wird weil, es kommt ja auch drauf an was macht man nachher damit. Und Zottel, das Buch hat ihn sehr gefallen, weil eben sie ganz viel gemacht haben damit. Sie haben selbst Zirkus gespielt. Und ich hab auch gehört bei einigen Familien haben die auch Zirkus gespielt die Kinder, nachher mit den Geschwisterkindern. Also das ist ja bei HIPPY generell so das die anderen Geschwisterkinder ja auch mitmachen, wenn sie sehen das die Mutter mit dem Kind arbeitet. Das sie dann auch gerne mitmachen wollen. Und bei diesen Figuren ja sowieso weil diese Püppchen, hier Fingerpuppen werden die auf jeden fall mitmachen wollen. Und also ich denke das wird den bestimmt großen Spaß machen.

I: Das glaub ich auch!

K: Da, das weiß ich, da hab ich jetzt noch keine Rückmeldung bekommen, weil das jetzt ganz neu ist. Das werden sie jetzt in den nächsten 2 Wochen machen, diese Spiele mit den Fingerpuppen.

I: Okay. Gut ist noch mal hier, weil wir das Themenheft Zirkus gerade hier offen haben. Ist Zirkus nicht für viele Kinder, also so in manchen anderen Ländern kennt man ja Zirkus vielleicht eben auch gar nicht. Ist das für viele irgendwie so was Fremdes oder können sich die Kinder etwas darunter vorstellen?

K: Also das war am Anfang, viele Kinder die HIPPY für dreijährige, die dreijährigen hatten, gar kein Kind hat den Zirkus besucht. Aber eine Familie ist dann tatsächlich in den Zirkus gegangen. Aber trotzdem mal vom Fernsehen konnte man sich das vorstellen wohl, und das interessante war, das es hier zum Beispiel eine, als Schlange sind hier ja auch die Socken. Und das haben sie auch gesagt, das sind doch gar keine Schlangen, das sind ja Socken. Und dann haben wir auch gesagt, okay jetzt spielen wir mit den Socken Schlangen und so. Also man konnte sich, auch hier das da Tiger zum Beispiel hab ich jetzt gehört bei den in Bremen das sie auch toll fanden jetzt auf diese Seite 13 das der Tiger da über den Vorhang hängt und er guckt dann zu. Also die, den Kinder fallen alle diese Kleinigkeiten auf während sie Blättern und das finde dich das spannende daran, ne. Das was wir als Erwachsene vielleicht so nicht in dem Moment wahrnehmen, sondern wir konzentrieren uns eher auf den Text, aber Kinder gucken dann eher eben doch auf diese ganz kleine Figur eben vom Tiger. Und wir ne, sind da eher fokussiert auf den Text.

I: Hast du den Erfahrung damit oder die Hausbesucherinnen, erstens wie so der Entwicklungsstand ist? Also die Kinder kommen ja unterschiedlich an, sagt man mal, ja? Und wenn die dieses Programm durchlaufen, sind die Interessen ja auch unterschiedlich, der kulturelle Hintergrund ist unterschiedlich. Hast du da Erfahrung mit, wie die Kinder damit unterschiedlich umgehen. Also besonders finden wir es immer Interessant Geschlechter spezifisch. Also wie gehen Jungen mit bestimmten Themen um, und wie die Mädchen?

K: Ja. Also, bei uns in Hamburg muss ich erzählen, dass wir das mit einer Gruppe mit türkischsprachigen Familien machen. In Bremen ist es eine Internationale Gruppe.

I: Ach so rein türkischsprachig. Ah das ist noch mal in ganz wichtiger Satz.

K: Auch da kann ich glaube nicht so im allgemeinen Antworten. Also es kommt erstmal drauf an, was hat die Mutter vorher gemacht mit dem Kind, welche Erfahrung bringt sie mit, jetzt auch welchen Bildungsstand hat sie selbst, das kommt auf jedenfall noch dazu. Dann denke ich, ist es auch so, das die Mädchen grundsätzlich eher Bücher, gerade wenn die Mutter interessiert ist an Büchern, sich mehr mit Büchern auch beschäftigen. Die Jungen möchten eher bewegen, also eher Aufgaben machen oder eher spielen, die wo der Körper mehr eingesetzt wird. Also Bewegungsübungen und Motorik eher diese Sachen. Da haben die glaub ich mehr Interesse die Jungen. Das hat was damit zu tun. Und es ist auch so das auch, viele Kinder sprechen auch in erster Linie die Muttersprache mit 3 Jahren. Das ist auch nochmal wichtig. Also das sagen wir auch, das sag ich auch bei den anderen HIPPY-Gruppen, das die erstmal, in den ersten Jahren doch ihre Muttersprache, den Schwerpunkt auf ihre Muttersprache legen sollten. Nämlich in der Sprache wo sie sich als Mütter sich besser ausdrücken können und wo sie einfach, ja sie sind eben heimisch, und emotional Geschichten oder das hast du toll gemacht oder mal ein Augapfel. Aber ein Augapfel oder all diese Begriffe die es im türkischen gibt oder eben in den anderen Herkunftsländern, ist was spezielles wenn ich jetzt sage, oh mein toller Augapfel, würde so in deutschen würde man sagen, was ist das denn. Aber ne das ist so. Emotionale Geschichten um eben die Anerkennung zu zeigen, dass das Kind das toll gemacht hat und das kann man denk ich in erster Linie doch in der eigenen Sprache.

I: Das ist noch mal ein ganz guter Hinweis was du gerade sagst. Also wir haben uns nämlich auch gefragt, wäre es für die Familien nicht auch einfacher wenn die Hefte erstmal auch in ihrer Sprache übersetzt werden? Also das die Eltern das noch mal ganz anders verstehen würden um es dann mit dem Kind zu erproben, oder ist das nicht so gewünscht?

K: Also die Hausbesucherinnen sind ja immer Muttersprachlich, also bei mir in Hamburg auf jedenfall. Und bei dieser türkischen Gruppe ist es eben auch eine türkischsprachige Hausbesucherin. Und sie erzählt wenn die Mütter das nicht verstehen, erzählt sie das noch mal in türkischer Sprache. Und wir sagen auch ausdrücklich, dass sie das auch in Türkisch mit dem Kind machen können.

I: Das ist auch noch mal gut.

K: Also das sagen wir auf jeden Fall. Sie müssen das nicht in Deutsch machen. Das Buch ist in Deutsch und bei den Aktivitätenheften sind auch eben Anleitungen oder Ideen was das Kind antworten könnte, so muss aber ein Kind nicht antworten.

I: Das ist super. Das man eben weiß, das das Kind wirklich auch, ne. Das wäre für uns alle mal ganz wichtig gewesen.

K: Worauf man trotzdem großen Wert legen sollte, das man nicht in einem Satz die Begriffe jetzt untereinander vertauscht. Also das man nicht in einem Wort, in einem

Satz jetzt türkisch und deutsch spricht, zum Beispiel türkisch, ich sag mal türkisch, siehst du was hier ist, hier ist ein und Zirkusdirektor dann wieder in deutsch oder so. Also das ist nicht gut. Das sag ich aber auch immer wieder egal ob das HIPPY für vierjährige ist oder für dreijährige. Sie sollen, wenn sie türkisch reden, sollen sie wirklich in Türkisch den ganzen Satz auch sagen. Oder eben wenn sie deutsch reden in Deutsch den ganzen Satz. Nicht vermischen die Begriffe.

I: Okay. Bei den Hausbesucherinnen kann ich mir das jetzt vorstellen. Ist das für die Mütter denn schwierig teilweise, also wenn die jetzt mit dem Kind beispielsweise auf Deutsch reden und das Kind antwortet aber in Türkisch. Und dann also in jeweiliger Satz in ist ja wahrscheinlich nicht schlimm, also der einzelnen Satz. Aber muss die Kommunikation, also die Antwort dann auch deutsch sein oder dann türkisch? Also ich stell mir das jetzt gar nicht so einfach für die Mütter vor. Für die Hausbesucherin glaub ich dass die das gut hinkriegen.

K: Also viele Kinder sprechen eben nicht so gut Deutsch, die sprechen eher Türkisch. Und wenn die Mutter jetzt mit Türkisch redet werden sie auch in Türkisch antworten. Wenn die Mutter jetzt in Deutsch fragt und das Kind antwortet in Türkisch, dann ist es wichtig das gebe ich auch den Eltern weiter, das sie trotzdem sagen, in Deutsch dann meinetwegen oder in Türkisch meinetwegen, ja das ist richtig, und dann das in der Sprache noch mal wiederholen mit den eigenen Worten. Also nicht sagen, das ist auch noch mal wichtig bei HIPPY, das wir keine Negation machen also das wir nicht sagen nein so geht das nicht und das ist verkehrt. Sondern wir wiederholen die Sätze in der richtigen Art und Weise noch einmal dann. Also nicht, so machst du das nicht oder was ist das, was hast du da gemacht oder so, so doch nicht sondern ja schau doch noch mal hin, was hat der Hund auf, was hat Zottel auf, hat er einen blauen Hut oder einen roten Hut? Also so.

I: Okay, und wenn die Kinder eben jetzt das Programm ja so machen, und selber merken das macht mir jetzt gar keinen Spaß mehr. Wie geht die Hausbesucherin oder die Familie damit um oder was würdest du den Familien dann raten?

K: Also die Hausbesucherin arbeitet nicht mit dem Kind. Es sein denn, die Kinder sind dabei wenn die Hausbesucherin mit der Mutter arbeitet und sie kommen dann einfach dazu, dann lässt die Hausbesucherin ab und an auch die Kinder mitmachen. Wenn die keine Lust haben, absolut keine Lust haben. Sie sollen auf keinen Fall die Kinder zwingen, es soll Spaß machen, es sind Spiele. Dann muss man gucken das man die Kinder an einem anderen Tag, zu einem anderen Zeitpunkt noch mal die Kinder motiviert oder in veränderter Art und Weise macht. Wenn die Kinder jetzt meinetwegen keine Lust haben mit dem selbst gebastelten Ball zu spielen. Dazu haben aber alle Kinder großen Spaß, also viele Kinder lieben das, zumal sie den Ball ja auch selbst gebastelt haben, lieben dieses Spiel mit diesem Bewegungsspiel. Und sagen wir mal dieses Kind hat in dem Moment eben keine Lust, dann kann die Mutter sagen okay komm dann spielen wir ein anderes Mal. Und vielleicht kann man den Ball mitnehmen wenn das Kind draußen ist und kann dann die Spiele dort draußen machen.

I: Super, damit hast du uns nämlich schon eine super Frage zur Flexibilität des Programms beantwortet, das ist sehr gut. So, das hast du uns auch schon beantwortet. Noch eine Frage. Gibt es das denn auch mal, das sag ich jetzt mal, wobei bei den dreijährigen nicht so, das die Kinder besser deutsch sprechen als die

Eltern?

K: Ich glaube bei den dreijährigen noch nicht. Also später schon. Bei den HIPPY für vierjährige das sprechen die Kinder besser Deutsch zum Teil als die Mütter und korrigieren sogar dann die Mütter. Mama so geht das nicht, oder so ist das eben nicht sondern so heißt das auf Deutsch. Und da müssen wir dann natürlich sagen, okay das ist toll das die Mütter das auch noch mal so anerkennen sollen und eben nicht selbst jetzt Selbstwertprobleme oder mit ihrem Selbstwertgefühl Schwierigkeiten haben. Sondern das ist wirklich toll das das die Kinder schon soweit.

I: Nur noch eine Frage, weil du das ebenso angesprochen hattest. Das ist ja kein Zwang und so. Das finden wir eben auch noch mal wichtig bei dem Programm. Aber in wie weit soll denn der deutsche Vokabelschatz nach diesem Programm wirklich da sein? Also bestimmte Wörter die dann definitiv gelernt werden sollten oder ist das einfach gar nicht ausschlaggebend?

K: Das ist nicht ausschlaggebend. Also es ist wichtig das die Mutter mit dem Kind gemeinsam etwas spielt, etwas macht. Das stärkt ja noch mal das gemeinsame tun. Das bei dem Kind Interesse geweckt wird an Büchern, an einen Stift in die Hand zu nehmen, mit verschiedenen Sachen zu basteln. Also wir haben zum Beispiel auch Basteleinheiten wo aus Toilettenrollen oder anderen Papiertuchrollen was gebastelt wird. Es kann eine Rakete gebastelt werden oder ein Fernrohr. Dass die Kinder auch damit spielen können. Darum geht das eigentlich. Also es ist kein muss das sie jetzt das eine oder das andere Wort lernen müssen. Aber wenn kein Zwang da ist, wenn Neugier geweckt wird, Kinder lernen nur auf diese Art und Weise. Und wenn die Kinder zum Beispiel das Wort Tierbändiger mal gehört haben, oder Schlangenbeschwörer, und wenn sie begriffen haben als Wort, das vergessen sie vielleicht in dem Moment aber nach, ich weiß nicht wenn das Wort irgendwann mal wieder fällt, dann werden sie sich wieder daran erinnern. Ich bin überzeugt davon.

I: Gibt es Schwierigkeiten seitens der Hausbesucherin und den Familien?

K: Ja.

Beispiele.

Es gibt Beispiele wie das die Hausbesucherinnen sich über die Mütter beschweren, das die die Aktivitäten nicht richtig machen oder die Mutter sagt zum Beispiel, mein Kind möchte nicht aber die Hausbesucherin bekommt mit das es nicht an dem Kind liegt sondern an der Mutter. Und die Mutter hat nämlich keine Lust. Und dann gucken wir, ja wie geht man jetzt damit um so genau zu sagen, ne das bist du ja die keine Lust hat. Das geht ja nicht, da müssen wir gucken wie können wir die Mutter dafür gewinnen also ohne Zwang. Dann sagen wir okay, das sie der Mutter sagen soll das es eh immer auch bei den Kinder so läuft, das die mal Lust haben, wenn das Wetter schön ist haben sie eben keine Lust die Kinder, das sie die Kinder nicht zwingen sollen. Dann versuchen wir die Mütter eben zu motivieren. Und manchmal müssen wir auch die Hausbesucherin motivieren weil die absolut vor einer Gruppe steht wo die meisten Mütter keine Lust haben. Es gibt immer solche Phasen wenn das Projekt über 18 Monate läuft gibt es Phasen wo die Hausbesucherin einfach nicht mehr kann, weil dann trifft sie sie zu Hause nicht an und melden sich nicht ab, kommen nicht zum Gruppentreffen. Wenn die Gruppentreffen stattfinden, eigentlich sollte die

Hausbesucherin ja in der Woche die Mütter nicht besuchen. Eigentlich sollten ja dann alle zum Gruppentreffen kommen. Einige können nicht aus, sei es das Kind ist erkrankt oder sie selbst sind krank oder arbeiten oder Deutschkurs oder wie auch immer, das ist alles klar. Die müssen dann trotzdem besucht werden, aber dann gibt es auch Mütter die melden sich nicht ab, die sind nicht krank die arbeiten nicht, und die wissen ganz genau eigentlich hätten sie kommen können. So, und was macht man dann? Und dann reden wir auch darüber bei den Anleitertreffen oder wir motivieren. Wir versuchen dann ja die Hausbesucherin zu motivieren, dass sie eben nicht aufgeben soll, und das ist ganz normal. Auch in jeder Lebensphase gibt es ja mal Tiefen und Höhen. Und das ist eben auch bei den Familien genau so, dass das auch bei der Arbeit so ist. Oder eine Hausbesucherin, das war im letzten Jahr, die wollte oder konnte gar nicht mehr, und dann haben wir, alle Hausbesucherin die hier gesessen haben, haben ein positives Feedback gegeben, wie haben sie bislang die Arbeit der Hausbesucherin empfunden. Also so das wir uns gegenseitig dann aufbauen. Das ist total gut aufgenommen worden von der Hausbesucherin, das hat sie noch mal bestärkt.

I: Noch eine Frage und zwar ist das, kann ich mir gut vorstellen, ist das für die Familien eine Hürde zu überwinden die Hausbesucherin in ihr Haus rein zu lassen und wie gehen sie damit um?

K: Also es kann eine Hürde werden oder sein am Anfang, aber wenn sie dann vertrauen gewonnen haben. Oder es ist nur in dem Moment wo sie sagen okay wir stellen das Projekt vor und wir sagen das steht eben auf 2 Standbeinen einmal sind das eben die Hausbesuche, und wir gehen ja beim ersten Besuch bei dem Aufnahmegespräch geh ich ja auch mit in die Familien mit der Hausbesucherin die dann auch die nächsten 18 Monate die Familie besucht. Und diejenigen die gar nicht wollen die werden dann auch das HIPPY Projekt nicht mit machen. Also es gibt einige Väter die dagegen sind, die das nicht wollen. Da können wir nur versuchen mit der Mutter zu reden das sie versuchen soll den Mann davon zu überzeugen, das kann die Ehefrau ja am besten. Bei einigen gelingt das tatsächlich das die Ehefrau den Mann noch überzeugt von dem Projekt oder davon wie wichtig das ist für die Zukunft der Kinder. Und bei einigen geht das nicht und dann hört die Mutter dann auch leider auf.

I: Wie stellen sie die Sprachentwicklung der dreijährigen jetzt fest, haben sie da bestimmte Vokabeln?

K: Nein also wir haben keine Vokabeln aber die Mütter sagen schon das ihr Kind jetzt das eine oder das andere Wort jetzt mehr kennt oder auch was weiß ich Quadrat, das Wort Quadrat, die Form, wenn wir die Formen durch nehmen oder sich eben die Farben. Einige kennen ja die Farben schon, aber das es noch mal bestärkt wird. Also wirklich halt eine Stabilität rein kommt in den Wortschatz oder was auch immer das nachher an den mathematischen Konzept da ist. Ne mit den Formen und die sollen das dann nach zeichnen. Das merken wir schon also das sagen auch die Eltern, die fragen dann auch noch mal.

I: Das mit den süß und sauer ist das nicht eine Überforderung von Sinneswahrnehmung von dreijährigen? Ist das nicht zu viel verlangt?

K: Das konnte ich jetzt nicht so feststellen. Es kommt mal vor das sie deutschen

Begriffe nicht kennen oder das sie was sie, genau das hab ich jetzt auch vorhin gehabt, auch das haben wir festgestellt das Spiel „ich sehe was, was du nicht siehst“, das können nicht mit drei, dreieinhalb. Also zweieinhalbjährige schon gar nicht. Was sie können ist wenn die Mutter fragt ich sehe was du nicht siehst und das ist gelb, dann können die Kinder sagen okay das ist hier die Teekanne. Aber wenn sie selbst die Mutter fragen können, dann fragen sie ganz anders, dann fragen sie ich sehe was du nicht siehst und das ist die Kanne.

I: Ja, genau.

K: So, ne. Also damit haben sie Schwierigkeiten, auch das werden wir raus nehmen. Obwohl ich von den Eltern jetzt gehört habe das die das am Anfang nicht konnten, das sie aber mehr und mehr die Kinder das auch begreifen was damit gemeint ist, diese abstrakte. Also diese Fragen stellen nach der Farbe oder nach der Beschaffenheit das können sie nicht. Das haben wir auch raus genommen, das werden wir auch raus nehmen diese Aktivität.

I: Herzlichen Dank für das Interview, das war sehr Aufschlussreich.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, den

Unterschrift_____

(Tetyana Izyumska)