

Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache



FACHTAGUNG AM 16.12.2002 DOKUMENTATION



Hannover

Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache



RUNDER TISCH
für ein interkulturelles Hannover
gegen Rassismus, Fremdenhass
und Ausländerfeindlichkeit

Landeshauptstadt

Hannover

Interkulturelle Angelegenheiten

Inhalt

Grußwort	Seite 5
Herbert Schmalstieg	
Einführung	Seite 7
Tagungsteam	
Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess	Seite 10
Prof. Dr. Ursula Neumann	
Sprachförderung und gesellschaftliche Teilhabe – Umsetzung des Niedersächsischen Integrationsplans	Seite 16
Marcella Heine	
Ergebnisse aus einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen	Seite 21
Dr. Christoph Schroeder	
Forum I: Mehrsprachigkeit im Elementarbereich	Seite 23
Referentin: Renate Militzer Moderation: Christiane Kemper	
Forum II: Mehrsprachigkeit im Schulbereich	Seite 28
Referentin: Dr. İnci Dirim Moderation: Beate Reimer	
Zusammenfassung Forum I	Seite 32
Zusammenfassung Forum II	Seite 33
Veranstalter, Referentinnen, Autoren	Seite 34

Grußwort



Zunächst möchte ich Sie bei dieser Veranstaltung recht herzlich begrüßen.

Ich freue mich, dass es unserem Fachreferat für interkulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Runden Tisch für ein interkulturelles Hannover gelungen ist, dieses Symposium durchzuführen.

Besonders begrüßen möchte ich die Gäste, die von außerhalb hier nach Hannover gekommen sind, und wünsche Ihnen einen angenehmen Aufenthalt in unserer Stadt.

Das Thema, um das es hier heute geht, bewegt uns alle. Es bewegt uns in Hannover ganz besonders, da für uns Toleranz, interkulturelle Vielfalt und Akzeptanz und eine soziale Stadt des Ausgleichs und Miteinanders keine leeren Schlagworte, sondern Säulen unserer Stadtpolitik sind.

Es bewegt uns auch deshalb besonders, weil Hannover seit Jahrzehnten Treffpunkt und Schauplatz der Welt ist: Weltmesseplatz Nummer 1 und EXPO-Stadt.

Ein solcher Dreh- und Angelpunkt im globalen Geschehen ist geradezu verpflichtet, solche elementaren Themen des Zusammenlebens und der Toleranz zu diskutieren und in den Mittelpunkt zu rücken.

Meine Damen und Herren, interkulturelle Erziehung ist aus der Praxis des Kindergarten- und Schulalltags entstanden. Nach der Phase der so genannten Gastarbeiter, in den fünfziger Jahren zunächst überwiegend allein einreisende jüngere Männer, waren es nach dem bald einsetzenden Nachzug der Frauen und Familien, sowie nach der Gründung von Familien in Deutschland zunächst die Kindergärten und Grundschulen, die als erste Bildungseinrichtungen mit Kindern aus anderskulturellen Familien zu tun hatten.

Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer hatten in ihren Gruppen und Klassen eine ständig wachsende Zahl von Kindern anderer Nationalität, anderer Volkszugehörigkeit oder anderer Religion, ohne dass sie in ihrer Ausbildung gezielt darauf vorbereitet worden waren.

Sie konnten nicht warten, bis das Problem wissenschaftlich analysiert war, bis Ansätze interkultureller Pädagogik entwickelt waren und bis methodisch-praktische Hilfen zur Verfügung standen.

Ausgehend von der durch die Migration geprägten Multikulturalität in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wurden verschiedene pädagogische Ansätze entwickelt, deren Unterschiede sich an den Zielgruppen, den Zielsetzungen sowie an den Grundprinzipien und Arbeitsansätzen festmachen lassen.

Von der „Ausländerpädagogik“ der siebziger Jahre über erste Ansätze interkultureller Pädagogik in den achtziger Jahren bis zu antirassistischer Pädagogik der neunziger Jahre war es ein langer Weg.

Welcher Ansatz eignet sich nun für Bildung und Erziehung? In „Reinkultur“ wohl keiner, denn auch heute ist die Frage, welches das geeignete Konzept ist, nicht unumstritten.

Die gegenwärtigen Suchbewegungen nach neuen Wegen einer interkulturellen Bildung und Erziehung sind Ausdruck der Normalität in der Einwanderungsgesellschaft. Zugleich sind diese Suchbewegungen aber auch deutliche Zeichen der Pädagogisierung eines gesellschaftlichen Problems.

Denn sie weisen auf das doch offensichtlich werdende Versagen einer allgemeinen Pädagogik in Familie, Kindergarten, Schule und anderen Institutionen hin, wenn es darum geht, im Rahmen ihres Bildungsauftrags das Selbstverständlichste in einer Einwanderungsgesellschaft zu vermitteln:

Eine Kultur der Akzeptanz und Anerkennung: einen welt-offenen Umgang mit Zuwanderern und deren kulturellen, mehrsprachigen Lebensformen, sowie das Wissen darum, dass kulturelle Vielfalt keine Gefahr, sondern eine Chance für die eigene Identität in der Einwanderungsgesellschaft darstellt.

Die Gesamtproblematik, ich nenne Defizite in Sachen interkultureller Kompetenz, Ausgrenzung „fremder“ kultureller Werte, Sprachen und Traditionen sowie unzureichende

Rahmenbedingungen für die gleichberechtigte Integration von Zuwanderern, ist erkannt und vielfältig belegt.

Der deutschen Gesellschaft fällt es offenbar nicht leicht, mit Widersprüchen, mit Vielfalt und mit „fremden“ kulturellen Lebensformen umzugehen.

Ein gewisses Streben nach Eindeutigkeit und nach Homogenem ist in Deutschland weit verbreitet.

Diese Sehnsucht sollte genauer als Produkt einer Erziehung beschrieben werden, die es nach wie vor versäumt, Kindern und Jugendlichen einerseits die Welt in ihrer kulturellen Vielfalt als Kapital und andererseits die Welt in ihrer nationalen Zersplitterung als globalen Zusammenhang zu vermitteln.

Angesichts einer ständig umfassenderen wirtschaftlichen, politischen, ökologischen, sprachlichen und kulturellen Globalisierung rückt die Vorstellung von einer nationalen, homogenen Identität ohnehin deutlich zurück.

Die Anwesenheit von Zuwanderern, die andere Möglichkeiten des Lebens aufzeigen, stellt die Selbstverständlichkeit der eigenen Lebensweise in Frage, aber auch die der gesellschaftlichen Institution allgemein.

Bildungs- und Erziehungsinstitutionen müssten also im Grunde alle Tendenzen der Nicht-Anpassung, der eigenen und eigenwilligen kulturellen Ausdrucksgestaltung, die Individuen besitzen, eher verstärken als eliminieren.

Zusammengefasst und vereinfacht möchte ich dies abschließend auf die Formel bringen:

„Miteinander leben – voneinander lernen“.

Ich wünsche Ihnen anregende Gespräche und viele neue Erkenntnisse und der Veranstaltung einen guten Verlauf.

Vielen Dank



Einführung

„Die sollen erst mal Deutsch lernen.“ Der Satz steht in der Bundesrepublik für eine Grundhaltung und ist in der Bevölkerung weit verbreitet. Damit wird in erster Linie ausgedrückt: Integration ist ausschließlich eine Leistung von Migranten. Ein eindeutiger und einseitiger Arbeitsauftrag.

Damit wird unterstellt, es gibt keine Bemühungen, die deutsche Sprache zu erwerben!

Damit wird ausgesagt, die Sprache der Minderheiten ist primitiv und nicht wert gelernt zu werden!

Dieser Absatz steht zu Beginn des Einladungsflyers zur Tagung „Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache“. Diese darin enthaltene Grundhaltung der einseitig zu erbringenden Integrationsleistung und der damit verbundenden Abwertung der Herkunftssprache ist noch weit verbreitet. Demgegenüber stand das Ziel der Veranstalter, mit dieser Tagung die Aufmerksamkeit auf die Facetten von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zu lenken.

Die Fachtagung sollte dazu dienen, Hintergründe für die bestehenden Einstellungen zu beleuchten, Erklärungen zu geben, um dann den Versuch zu unternehmen, Chancen von Mehrsprachigkeit herauszustellen und Modelle von Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen zu beschreiben, um der Realität in den heutigen Lernfeldern zu entsprechen.

Damit wird versucht, die Aufmerksamkeit auf die Existenz sprachlicher Minderheiten, einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ in unserer Gesellschaft zu lenken. Diese de facto Mehrsprachigkeit führt dazu, dass in Kindertagesstätten und Schulen in Ballungsräumen heute bis zu 15 Sprachen in einer Gruppe oder Schulklasse vertreten sind.

Erfahrungen in den Handlungsfeldern der allgemeinen sozialen Arbeit, der Migrationsarbeit, der interkulturellen Öffnung der Regeldienste und der Bildungsarbeit zeigen immer wieder, dass die Diskussion um die Sprache mit Angst besetzt ist. Die Angst vor Mehrsprachigkeit bestimmt den Alltagsdiskurs. Die Sprachen der Minderheiten sind ein Kommunikationshindernis und werden als Bedrohung ange-

sehen, sogar als Indiz für mangelnde staatliche Loyalität. Sprachliche Verschiedenheit wird als zu überwindendes Übel, als nicht vereinbar mit nationaler Einheit und Integration verstanden.

Angst in Bildungssituationen ist aber das größte Lernhemmnis. Dieses gilt sowohl für die vermittelnden und fördernden Akteure aus den Bildungseinrichtungen wie Schule und Kindertageseinrichtungen, als auch für die Lernenden, den Kindern und Jugendlichen in den Schulen und dem Elementarbereich.

Der Auffassung von der Mehrsprachigkeit als Übel steht eine ganz andere Auffassung von Teilen der Wissenschaft, von Akteuren aus der Migrationsarbeit und vor allem von den betroffenen Migrantinnen und Migranten gegenüber, die sprachliche Vielfalt als Chance begreifen. Allerdings hat sich die Idee, dass die vorgefundene Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft eine echte Chance ist, die Einsprachigkeit zu überwinden, zunächst nur dort durchgesetzt, wo mit dem Beherrschen der Sprachen Prestigegewinn, Karrierechancen und Profit verbunden werden können; in Politik und Wirtschaft. So wird z. B. im Europarat und in der Europäischen Union der nationalstaatlichen Einsprachigkeit in den meisten Ländern das Modell eines vielsprachigen Europa entgegengesetzt. Alle Europäer sollen Gelegenheit haben bzw. angeregt werden, sich allen Sprachen zu öffnen. Die Botschaft heißt, die Bedeutung und den Reichtum der Sprachvielfalt in Europa als positiven Wert anzuerkennen, und dass alle Sprachen ihren Wert haben. Aber diese Logik schließt die Sprachen der Minderheiten nicht mit ein. Denn, nicht alle Menschen in Europa sind – rechtlich gesehen – auch Europäer.

In den für diese Tagung zentralen Lernräumen Schule und Elementarbereich der Bundesrepublik Deutschland wird Mehrsprachigkeit nach wie vor weitgehend als Störung, als Problem und nicht als Chance gesehen. Die Tatsache, dass die Mehrzahl aller Menschen mehrsprachig aufwächst, wirft die Frage auf, wie das Konzept der Mehrsprachigkeit gesellschaftlich umgesetzt werden kann, und welche Konsequenzen sich daraus für Bildungseinrichtungen ergeben.

Rund 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, vorwiegend aus Kindertagesstätten, Schulen und der Migrationsarbeit haben sich an diesem Tag über die aktuelle Situation in den Bildungseinrichtungen und den Stand der Wissenschaft informiert, um Anregungen für den Arbeitsalltag mitzunehmen.

„Es gibt eine Vielzahl von Sprachen in unserer Stadt – Hannover ist international“, mit dieser Aussage leitete Oberbürgermeister Dr. h.c. Herbert Schmalstieg in seinem Grußwort am Vormittag die Debatte ein.

Prof. Dr. Ursula Neumann vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Uni Hamburg wies in ihrem Grundsatzreferat auf die „Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess“ hin und forderte die gleichen Bildungschancen für Migrantenkinder, unabhängig von ihrer Herkunft und unabhängig vom Bundesland, in dem sie leben.

Mit welchen Maßnahmen die niedersächsische Kultusverwaltung dieses Vorhaben zu begleiten versucht, erläuterte anschließend Marcella Heine, Referentin des Niedersächsischen Kultusministeriums, und führte in die „Sprachförderung und gesellschaftliche Teilhabe in Elementarbereich und Schule“ ein.

Prof. Dr. Christoph Schroeder von der Universität Osnabrück verschaffte dem Plenum einen Einblick in die Mehrsprachigkeit einer westdeutschen Großstadt an Hand der Ergebnisse aus einer Spracherhebung an Essener Grundschulen.

Am Nachmittag stellte in einem Forum Dr. Inci Dirim von der Universität Hamburg Konzepte und Praxisbeispiele von Mehrsprachigkeit an Grundschulen bis hin zu einer parallelen Alphabetisierung in Deutsch und einer weiteren Sprache ab der ersten Klasse vor. Sie betonte die Chancen von Mehrsprachigkeit durch die damit verbundene Anerkennung der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien.

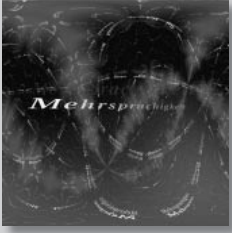
Im zweiten Forum, das sich an den Elementarbereich wandte, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Renate Militzer vom SPI auf die Bedeutung der Anerkennung der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb der Kinder aufmerksam gemacht.

Im Abschlussplenum wurden von Christiane Kemper und Beate Reimer vom Tagungsteam Essenzen und Standards aus den beiden nachmittäglichen Foren zusammengetragen, um Ansätze für die weitere Arbeit in den Lern- und Lebensfeldern der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien zu beschreiben.

Diese Fachtagung ist Teil einer Reihe von Veranstaltungen zu Handlungsfeldern einer interkulturellen Stadtgesellschaft: eine Zusammenarbeit des Runden Tisches mit der Landeshauptstadt Hannover, Interkulturelle Angelegenheiten.

Die Thematik von Mehrsprachigkeit und/oder Mehrheitsprache bestimmt wieder einmal die aktuelle Integrationsdebatte. Dazu hat diese Tagung Akteurinnen und Akteuren aus der Bildungs- und Sozialarbeit wichtige Impulse gegeben.

Das Tagungsteam



„In welcher Sprache träumen Sie?“
fragte mich schon wieder eine Frau. Sie hatte eine Armbanduhr
von Omega.

„In Afrikaans natürlich.“

Die Omega war aus einem mir unbekanntem Grund beleidigt.

„Warum denn das? Haben Sie sich intensiv mit Afrikaans
beschäftigt? Haben Sie lange in Südafrika gelebt?“

„Nein, ich war noch nie dort.“

„Das wundert mich. Man träumt doch in der Sprache des Landes,
in dem die Seele wohnt,“

sagte die Frau in einem predigenden Ton zu mir. Ich antwortete
fröhlich:

„Ich habe viele Seelen und viele Zungen.“

Aus: Yoko Tawada, ÜBERSEEZUNGEN, Tübingen 2002

Prof. Dr. Ursula Neumann

Mehrsprachigkeit als Ressource im Bildungsprozess



Als ich bei der Vorbereitung dieses Vortrags saß, erreichte mich folgende Email:

*Wir, etwa 5 Mitarbeiter (Diplomanden, Doktoranden und Post-Docs) einer Botanischen Arbeitsgruppe der Universität Hamburg mit Forschungsschwerpunkt im südlichen Afrika (Südafrika und Namibia)(www.biota-africa.org), möchten gerne Afrikaans lernen und suchen einen Lehrer/eine Lehrerin. Wer hat Lust, uns die theoretischen und praktischen Grundlagen des Afrikaans zu vermitteln?
Bitte melden bei...*

Die Mitarbeiter, die diese Suchmeldung herumgeschickt haben, gehen offenbar ganz selbstverständlich davon aus, dass Afrikaanssprecher, die Lust auf Unterricht dieser Sprache haben, in Hamburg zu finden sind. Auch ich glaube, dass sie Erfolg haben werden, denn in unserer Stadt sind nach sicheren Schätzungen mehr als 150 Sprachen lebendig – viel weniger werden es auch hier in Hannover nicht sein.

1. Die gesellschaftliche Lage

Mehrsprachigkeit ist ein Merkmal moderner Gesellschaften. Sie ist der Ausdruck ihrer Multikulturalität aufgrund von Einwanderung. Doch auch ohne die Einwanderung der letzten vier Jahrzehnte gab es stets sprachliche Minderheiten und Mehrsprachigkeit in Deutschland; denken Sie an Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Polnisch und Romanes, die Sprache der deutschen Sinti, von den zahlreichen Dialekten und Varianten des Deutschen gar nicht zu reden. Dieser Wirklichkeit steht das vorherrschende Selbstverständnis gegenüber, man lebe in einem einsprachigen Land. Diese Überzeugung speist sich aus der Tatsache, daß Deutsch in Deutschland die Sprache von Recht, Gesetz und Verwaltung ist, die Sprache des öffentlichen Lebens und sicherlich auch die bedeutendste Verkehrssprache, d. h. die Sprache, in der sich Verständigung am häufigsten vollzieht. Wie dieses Selbstverständnis, die deutsche Gesellschaft sei einsprachig, entstanden ist, ist eine Geschichte, die mit der Nationalstaatsbildung im 19. Jahrhundert zusammenhängt und an der die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Aufbau des Bildungssystems den wesentlichen Anteil haben. Sie können sie bei Ingrid Gogolin (1994) nachlesen.

Deutschland ist ein Staat, in den hinein Einwanderung stattgefunden hat, der künftig und auf Dauer Einwanderung aus demographischen und Arbeitsmarktgründen braucht, und der sowohl in Hinblick auf die künftig einwandernde Bevölkerung als auch auf die ansässige Bevölkerung Integrationsprozesse fördern muss. Diese ansässige Bevölkerung ist sehr heterogen in Bezug auf die verschiedenen kulturellen Traditionen, ihre Lebensstile und Zukunftsentwürfe, die sozialen Lagen und nicht zuletzt in Bezug auf die verschiedenen Sprachen, die in Deutschland gesprochen werden. Der völkische Gedanke wird damit weiter zurückgedrängt. Nicht der Glaube an dieselbe ethnische Herkunft, Abstammung und Einsprachigkeit ist entscheidend dafür, was deutsch sei, vielmehr bindet die Menschen in Deutschland eine Verfassung, die das Recht auf Verschiedenheit, Freiheit und gemeinsame Verantwortung garantiert.

Die Bundesrepublik steht vor der Herausforderung, einerseits auf politischem Wege die gesellschaftlich notwendigen Veränderungen zu initiieren, damit ein breit angelegter Integrationsprozess der künftigen Zuwanderer und bereits Eingewanderter mit Unterstützung der Bevölkerung gelingen kann. Andererseits müssen Verwaltungs- und Politikstrukturen so verändert werden, dass übersichtliche Förderstrukturen und das Prinzip der Interkulturalität feste Bestandteile behördlichen und gesellschaftlichen Handelns werden. Es geht im Kern darum, durch den Abbau gesellschaftlicher Diskriminierung und durch größere Rechtssicherheit potentielle wie gegenwärtige Konfliktsachen abzubauen. Die Akzeptanz der Einwanderung von Menschen aus anderen Ländern und Kontinenten setzt die Verbesserung der Konfliktfähigkeit und Stabilität der Gesellschaft voraus. Notwendig ist eine Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik, die darauf zielt, soziale Belastungen und damit den Konkurrenzkampf zwischen sozial benachteiligten Gruppen oder solchen, die sich von sozialem Abstieg bedroht fühlen, abzubauen, denn diese gefährden den gesellschaftlichen Frieden erheblich. Es handelt sich nicht darum, einseitig die Interessen der Ein- und Zugewanderten in den Vordergrund zu stellen, sondern darum, die Gesellschaft als Ganze nicht zu gefährden. Es liegt im eigenen Interesse der Mehrheitsbevölkerung, die Stabilität des gesellschaftlichen Friedens auch dadurch zu sichern, dass denjenigen, die nicht die vollen staatsbürgerlichen Rechte genießen, gleichwohl Identifikationsmöglichkeiten mit der

auch sie tragenden Gesellschaft und dem demokratischen System geboten werden.

Prinzipiell ist kein Politikfeld von der Aufgabe, zur gesellschaftlichen Integration effektiv beizutragen, freigestellt. Das Gelingen künftiger Einwanderungspolitik mit dem Ziel, durch Einwanderung wirtschaftliche und soziale Stabilität in Deutschland zu erreichen, wird davon abhängen, wie weit es gelingt, ein integratives Klima in unserer Gesellschaft zu befördern. Ohne die Akzeptanz von Vielfalt und ohne die Beteiligung der Migrantinnen und Migranten als Teil dieser Gesellschaft daran, werden wir an dieser Herausforderung scheitern.

2. Der Beitrag des Bildungswesens zum Integrationsprozess

Der Beitrag und die Funktion von Bildung im Integrationsprozess liegt sowohl auf der gesellschaftlichen Ebene, als auch auf der individuellen. Gesellschaftlich liefert Bildung einen Beitrag zur Stabilität, indem soziale Gerechtigkeit herzustellen versucht wird. Das bildungspolitische Bemühen gegenüber den Fragen von Migration ist also daran zu messen, wie weit es gelingt, Kindern mit einem Migrationshintergrund dieselben Bildungschancen zu eröffnen wie den einheimischen Kindern. Auf der gesellschaftlichen Ebene liegt weiterhin die Funktion von Bildung darin, die menschlichen Ressourcen optimal zu nutzen, also die Kinder, betrachtet als Humankapital, optimal auszubilden, um so einen Wettbewerbsvorteil auf dem Weltmarkt zu erlangen. Im Zusammenhang mit Migration ist besonders das Potential an Mehrsprachigkeit, über das Migrantenfamilien verfügen, eine solche Ressource, die im übrigen durch die Prozesse der weltweiten Kommunikation trotz und neben der Bedeutungszunahme von Englisch als Weltverkehrssprache immer wichtiger wird.

Auf der individuellen Ebene trägt Bildung zur Persönlichkeitsbildung bei; Bildungspolitik hat das Menschenrecht auf Bildung zu wahren. Dieses Recht steht auch den Migrantenkindern zu. Auch ihnen gegenüber, so legen es die internationale Kinderkonvention und auch das Grundgesetz fest, hat der Staat die Aufgabe, ihr Recht auf eine Grundbildung zu sichern. Es kommt jedoch noch eine Aufgabe hinzu, die sich u.U. aus der Migration selber ergibt: In der Regel ist mit der Migration die Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital – um es in der Sprache von Pierre Bourdieu auszudrücken – verbunden. So besitzen die Familiensprachen der Migranten z. T. in Deutschland ein sehr geringes soziales Prestige, und sie sind nicht die Sprache der Schule, soziale Beziehungen müssen erst wieder aufgebaut werden, Bildungstitel werden unter Umständen nicht anerkannt. Diesen Verlust zu kompensieren und Übergänge zu schaffen, ist Aufgabe des aufnehmenden Bildungssystems, sollen soziale Gerechtigkeit und Ressourcennutzung gewährleistet werden.



Prof. Dr. Ursula Neumann

3. Umgang mit Heterogenität als Bildungsziel für Alle

Die erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung hat herausgearbeitet, dass es aber wenig sinnvoll ist, allein die Migrantinnen und Migranten bzw. ihre Kinder und deren Anpassungsprozesse an Gesellschaft und Bildung zu betrachten. Vielmehr muss der Blick auf die Migrationsgesellschaft selber und ihr Bildungssystem gerichtet werden, um Wirkungen und Wechselwirkungen erkennen zu können. In Deutschland wurden seit Mitte der 1970er Jahre im Bildungssystem eine Vielzahl von Vorkehrungen getroffen, um neu einreisende Kinder an das System und seine Anforderungen anzupassen. Solche Maßnahmen waren an den Statusgruppen (im Groben: Aussiedler, Flüchtlinge, Arbeitsmigranten) orientiert bzw. sind es noch. Je nach Bundesland haben die Kinder dieser Gruppen ungleiche Chancen, überhaupt eine Schule zu besuchen, in der Schule einen systematischen Deutsch-als-Fremdspracheunterricht zu erhalten, in ihrer Zweisprachigkeit weiter gefördert zu werden und eine berufliche Ausbildung anschließen zu können. Insgesamt kann konstatiert werden, dass das Bildungswesen selber trotz dieser Maßnahmen in seinem Kern unberührt geblieben ist, obwohl sich die Schülerschaft heute sehr heterogen darstellt.

Wie jüngst durch die PISA-Studie erneut festgestellt wurde, ist das Bildungssystem in Deutschland viel weniger als in anderen OECD-Staaten in der Lage, mit Heterogenität so umzugehen, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sozialen, sprachlichen und kulturellen Herkunft sind. So kann heute das Scheitern ganzer Schülergruppen (z. B. von Roma-Kindern) nicht länger mit deren kultureller Eigenart erklärt werden, sondern es muss die mangelnde Leistung der Schule ihnen gegenüber in den Blick genommen werden. Offenbar gelingt es Ländern wie Schweden, wo die Schülerschaft ganz ähnlich zusammengesetzt ist wie in Deutschland, besser mit dieser Vielfalt umzugehen, den Kindern Schwe-

disch beizubringen und sie zu höheren Bildungserfolgen zu führen. Schweden ist im PISA-Ranking immerhin auf dem 8. Platz gelandet, während Deutschland mit der 22. Position kein Ruhmesblatt erworben hat. Aber Sie dürfen nicht denken, dies hätte an den Migrantenkindern gelegen: Auch wenn sie nicht in die Auswertung einbezogen werden, kommt Deutschland nur auf den 21. Platz.

Offenbar ist es das tief verwurzelte Denken, dass Kinder am besten in homogenen Gruppen, getrennt nach Alter und zugeschriebener Begabung, am besten lernen, das die Strukturen unseres Bildungssystems bestimmt. Ganz im Gegenteil müsste es die Aufgabe des Bildungswesens sein, Kinder und Jugendliche für den Umgang mit Heterogenität in sozialer, sprachlicher und kultureller Hinsicht auszubilden. Diese Aufgabe des Bildungswesens bei der Bewältigung der Folgen von Migration bezieht sich auf alle Kinder, auf diejenigen, die einwandern, ebenso wie auf diejenigen, die der einheimischen Bevölkerung angehören.

4. Erhebungen zur sprachlichen Lage

„An unserer Schule werden 36 Sprachen gesprochen“, dies könnte die Bekanntgabe einer Schule sein, die stolz auf ihre multikulturelle Schülerschaft und deren sprachliche Diversität ist. Sie vermittelt eine ganz andere Botschaft als der Satz: „Wir sind eine Schule im sozialen Brennpunkt mit einem Ausländeranteil von 45 Prozent“. Mit dem zweiten Satz wollen (und müssen) Schulen in der Regel um zusätzliche Mittel werben, mit dem ersten weisen sie, ganz im Gegenteil, auf eigene Ressourcen hin. Diese wahrzunehmen und zu kennen, ist die Voraussetzung für Bildungsplanung im Großen ebenso wie im Kleinen der einzelnen Schule, des Unterrichts im Klassenzimmer und beim einzelnen Kind. Reichte bis vor einigen Jahren die Erfassung der Nationalität der Schülerinnen und Schüler noch aus, um näherungsweise Daten über die Verteilung der Sprachen und Zusatzbedarfe an Lehrerstunden zu gewinnen, so ist dies heute, wo nach dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht ca. 40 Prozent aller Kinder ausländischer Eltern als deutsche Kinder geboren werden, nicht mehr möglich. Auch sagt die Staatsangehörigkeit nichts aus über die Zahl der Kinder, die Minderheitensprachen ihrer Länder (wie Kurdisch in der Türkei) sprechen oder aus den vielsprachigen afrikanischen Staaten kommen. Andere europäische Länder erfassen schon seit Jahren sprachliche Vielfalt in ihren Bevölkerungen neben anderen Merkmalen von Migration. Erste Erfahrungen sind inzwischen auch in Deutschland mit einem Projekt von Guus Extra, einem niederländischen Kollegen, gemacht worden. Hamburg hat sich an einer Befragung bei Grundschulkindern beteiligt, die Stadt Essen ebenfalls; ich bin gespannt auf die Ergebnisse, über die Christoph Schröder gleich berichten wird.

Auch die einzelne Schule sollte darüber orientiert sein, über welche sprachlichen Kompetenzen und Erfahrungen ihre Schülerschaft verfügt, und in welchem Verhältnis dies zur Sprachenvielfalt in der Lehrerschaft steht. Schulen, die eine solche Erhebung gemacht und veröffentlicht haben, standen staunend vor den Ergebnissen: Der Reichtum ist immer größer, als man vorher ahnte. Und anschließend ist es

möglich, gezielt Referendare, neue Lehrkräfte – aber auch den Hausmeister – danach auszusuchen, ob sie Sprachen mitbringen, die die Schule gebrauchen kann.

Schließlich geht es um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Sprachen selber. Sie kennen vielleicht dieses einfache Mittel, aus dem Hans-Jürgen Krumm ein schönes Buch (Krumm 2001) gemacht hat. Die Kinder werden aufgefordert, in eine Silhouette mit farbigen Stiften ihre Sprachen einzuzeichnen und zu erläutern. Weiterführungen dieser Ansätze sind das „Portfolio der Sprachen“, in dem jede Schülerin und jeder Schüler seinen Spracherwerb, auch außerhalb der Schule, beobachtet und dokumentiert.

5. Die deutsche Sprache als Medium des Unterrichts

Aus meiner Sicht stellt sich die im Tagungsthema angesprochene Frage, „mehr Sprachen oder Mehrheitssprache“ gar nicht, sondern es geht sowohl um mehr Sprachen als auch um die Mehrheitssprache, denn das hat PISA auch gezeigt: Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Beherrschung der Mehrheitssprache und den schulischen Leistungen. Der wichtigste Grund dafür besteht in der Funktion und dem zentralen Stellenwert, den die deutsche Sprache im Unterricht hat. Sie ist für alle Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Fach, also eine zu erreichende Leistung im Deutschunterricht, sondern auch Unterrichtssprache in allen anderen Fächern – in der Regel auch im Fremdsprachenunterricht als Bezugssprache –, außerdem ist sie Kommunikations- und Lernmittel. Ingrid Gogolin bezeichnet die Funktion der deutschen Sprache in der Schule folgendermaßen: „Die deutsche Sprache durchdringt einen Bildungsgang, der hierzulande absolviert wird, vollständig: Sie ist das Medium, in dem alle Gegenstände vermittelt werden; sie ist das Medium, in dem Leistungen zu erbringen sind; die Beurteilung von Leistungen schließt immer eine Beurteilung dessen ein, wie ein Mensch imstande ist, Gelerntes auszudrücken. Folgerichtig ist der Zugang zur deutschen Sprache der Dreh- und Angelpunkt einer Schülerkarriere hierzulande“ (Forum Bildung 11, 2001, S. 25). Wenn aber die deutsche Sprache Medium fast allen Lernens in der Schule ist, kommt ihrer Vermittlung eine hervorragende Bedeutung zu. Entscheidend für den Lernerfolg sozial benachteiligter Kinder und Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist es, wie weit es im Unterricht gelingt, auch die sprachlichen Vermittlungsprozesse zu beachten und einen Ort für die Entwicklung der Schulsprache Deutsch zu schaffen.

Ingrid Gogolin und ich haben zusammen und vergleichend mit Kolleginnen und Kollegen in den Niederlanden und England untersucht, wie der Umgang der in der Regel einsprachigen Lehrerinnen und Lehrer mit der jeweiligen Landessprache im Unterricht gestaltet ist. Beobachtet wurden solche Klassen, in denen Kinder verschiedener Herkunftssprachen gemeinsam lernten, und zwar sowohl im Sprachunterricht wie im Fachunterricht der Grundschule. Es zeigte sich in allen drei Ländern die Tendenz, dass die eigenen

Gesetzmäßigkeiten der Sprachvariante, die im Unterricht verwendet wird, und die sich deutlich von den Varianten, die in der alltäglichen Kommunikation eine Rolle spielen unterscheidet, nicht unterrichtet wurde, sondern vielmehr als intuitives Wissen der Kinder vorausgesetzt wurde. Wir haben zahlreiche Szenen aufgezeichnet, in denen an das Sprachgefühl der Kinder appelliert wurde, dass sie aber nur entwickeln können, wenn sie die dahinterliegende Regel oder Sprachstruktur bereits kennen. Diese wurde ihnen jedoch nicht erschlossen oder erklärt.

Ein Beispiel:

Schildpad (vgl. auch Kroon / Sturm 2000, S. 124-128) Im Rechtschreibunterricht sollen die Kinder die Schreibung von Wörtern wie „Schildpad“ (Schildkröte), „Hoofd“ (Haupt), „Stad“ (Stadt) lernen. Immer ein Kind soll ein Wort buchstabieren. Beim Wort „Schildpad“ ist Canan, ein Mädchen mit türkischem Hintergrund, an der Reihe. Sie ist unsicher, ob bei Schildpad am Ende ein d oder ein t steht. Die Lehrerin gibt ihr einen Tip: Das musst du länger machen. Daraufhin sagt Canan: „Schildpaaaaaad“. Mit „länger machen“ hatte die Lehrerin natürlich die Pluralbildung gemeint. Der Plural von Schildpad ist Schildpaden. Hätte Canan erstens gewusst, dass „länger machen“ bedeutet „den Plural bilden“ und zweitens, wie der Plural von Schildpad lautet, hätte sie den Rückschluss ziehen können, dass Schildpad am Ende mit einem d geschrieben wird. Dies alles setzt die Lehrerin voraus. Nun könnten Sie sagen, dass müssten alle anderen niederländischen Kinder auch lernen – und übrigens alle deutschen auch, denn auch im Deutschen wird die Auslautverhärtung nicht geschrieben, sondern nach dem Wortstammprinzip bleibt in der Schreibung das D erhalten, auch wenn ein T gesprochen wird. Nun hat aber Canan einen türkischen Hintergrund. Und im Türkischen ist es anders: Das Türkische wurde erst 1923 in lateinischer Schrift standardisiert und zwar nach dem Prinzip der Lauttreue. So wird aus dem T am Ende eines Wortstamms ein D, wenn z. B. bei der Genitivbildung ein Vokal angehängt wird.

Deutschunterricht für Kinder, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, muss also stets fremdsprachendidaktische Aspekte enthalten und beachten, dass diese Kinder, die deutsche Sprache in der für die Schule typischen Variante nicht zuhause lernen oder üben (ebenso wenig wie die Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten). Der Unterricht müsste eine Brücke schlagen zwischen dem alltäglichen Deutsch der Kinder, das die meisten aller Beobachtung nach fließend sprechen, und dem Deutsch der Schule, das mit fortschreitender Bildungslaufbahn immer komplexer, abstrakter und in seinen grammatischen Formen komplizierter wird. Ein solcher Deutschals Zweitsprache-Unterricht, der systematisch auf die Lernbedarfe mehrsprachiger Kinder ausgerichtet ist, muss didaktisch erst entwickelt werden. Derzeit spielt er erst in wenigen Unterrichtsmaterialien – und in der Deutschlehrerbildung – kaum eine Rolle.

6. Förderung der Zweisprachigkeit

Am Beispiel von Canan wurde auch deutlich, dass es den zweisprachig aufwachsenden Kindern nicht allein überlassen bleiben darf, den Zusammenhang mit ihren Familiensprachen herzustellen. Vielmehr ist es die Aufgabe der Schule sicherzustellen, dass sie einen Nutzen aus ihrer Zweisprachigkeit ziehen können.

Reich und Roth kommen in ihrem Gutachten zum Spracherwerb bilingual aufwachsender Kinder zu folgendem Fazit (Reich / Roth 2002, S. 16):

„Es liegen seitens der Neuro- und Spracherwerbspsychologie hinreichend Belege dafür vor, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit als normal und unter entsprechenden Umständen als funktional betrachtet werden kann. Auch wenn die Forschung bislang keine Ergebnisse zur exakten Sprachkapazität des Gehirns erbringen konnte, so kann doch als gesichert gelten, dass der Erwerb zweiter und weiterer Sprachen auf allen Altersstufen erfolgreich und ohne Schädigung sonstiger kognitiver, emotionaler oder sozialer Fähigkeiten möglich ist.

Wo Wege in die Zweisprachigkeit biographisch als bedrückend erlebt werden oder mit Frustrationen besetzt sind, ist dies nicht aus allgemeinen anthropogenen Gegebenheiten zu erklären, sondern auf spezifische soziogene Bedingungen zurückzuführen. Eine zufriedenstellende zweisprachige Entwicklung („additiver Bilingualismus“) wird gefördert durch emotional positiv besetzte Sprachenkontakte, durch eine orientierende Familienerziehung, durch eine unterstützende Schulbildung und durch eine gesellschaftliche Wertschätzung auch der weniger prestigehaltigen Sprachen. Die Bedeutsamkeit der Schule ist unbestritten. Sie muss sprachliche Anforderungen stellen, die über den ‚natürlichen‘ Spracherwerb hinausgehen, und sie bemisst diese Anforderungen an der normalen Entwicklung einsprachiger Schüler. Dies führt bei den zweisprachigen Schülern zu besonders häufigen und besonders großen Diskrepanzen zwischen sprachlichen Voraussetzungen und sprachlichen Erfordernissen. Die tatsächliche Entwicklung der Zweisprachigkeit in der Schule hängt ab von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren, wie sozio-ökonomischer Status, Herkunft, Klassenzusammensetzung und -größe, Lehrerverhalten“.

Nach den Ergebnissen der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung liegt es also durchaus in der Macht der Bildungspolitik, das bilinguale Aufwachsen von Kindern in der Migration zu deren Nutzen zu gestalten, wenn ihr Spracherwerb aus einer anderen als der üblichen Perspektive betrachtet wird. Zweisprachige Kinder besitzen nicht eine doppelte Einsprachigkeit; sie tragen nicht zwei Sprachen im Sinne zweier getrennter Systeme im Kopf, sondern eine Sprache, die sich aus Komponenten von zwei Sprachen zusammensetzt und das Resultat der Anforderungen und Angebote der Lebenswelt des Kindes darstellt. Bilinguales Aufwachsen in der Migration ist noch kein Anlass zur Befürchtung eines gestörten Spracherwerbs. Störend wirkt sich etwas anderes aus, nämlich die historisch bedingte Vorstellung, dass Einsprachigkeit der Normalfall sei, an

dem sich alles andere zu orientieren und zu messen habe. So werden die bis zum Schuleintritt durch zweisprachige Kinder erworbenen Fähigkeiten nicht nur nicht weiter berücksichtigt, sondern negativ bewertet und zum Hindernis für Schulerfolg. Volkswirtschaftlich gesehen wird eine große Ressource verschwendet, während gleichzeitig mit der Einführung des frühen Englischunterrichts genau das aufgebaut werden soll, was zweisprachige Kinder bereits in die Schule mitbringen. Zu fordern ist deshalb zum wiederholten Male, dass die Schule den gesamten Sprachbesitz eines mehrsprachigen Kindes entfalten muss. Dies bedeutet als mindeste Voraussetzung das Recht auf Alphabetisierung in beiden Sprachen über einen ausreichend langen Zeitraum, das Angebot eines Herkunftssprachlichen Unterrichts, der ebenfalls die Zweisprachigkeit der Kinder im Blick hat und eine systematische Einbeziehung der Familiensprachen der Kinder in den Unterricht. Die Realisierung dieses zweisprachigen Ansatzes darf nicht von der Nationalität der Kinder abhängig sein, sondern muss sich an der sprachlichen Lebenslage orientieren, über die allerdings Auskünfte eingeholt werden müssen; darauf habe ich eben schon hingewiesen.

7. Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im gesamten Lernprozess

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion im Hinblick auf Migrantenkinder wird sehr stark betont, dass sie durch vorschulische Fördermaßnahmen dieselben Startchancen wie deutsche Kinder erhalten sollten. Angemeldet wird ein Bedarf an Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik, die bei oder vor der Aufnahme in die Schule eingesetzt werden können. Auch ich halte es für sehr wichtig, die Bildungsvoraussetzungen eines jeden einzelnen Kindes richtig einzuschätzen, um die sprachliche Entwicklung von Kindern im Vorschulalter und darauf aufbauend in der Grundschule planen und umsetzen zu können. Allerdings muss sich die Diagnose auf die Gesamtheit der sprachlichen Voraussetzungen des Kindes beziehen, also auf seine beiden (oder mehr) Sprachen. Anderenfalls kann aus dem Befund über das Deutsche nicht geschlossen werden, worauf ggf. Auffälligkeiten zurückzuführen sind und auf den Umstand, dass ein Kind vielleicht erst seit kurzer Zeit Deutsch lernt, wenig Lerngelegenheiten hat oder auch in seiner Herkunftssprache ähnliche Sprachstörungen aufweist. Die pädagogischen Konsequenzen müssten höchst unterschiedlich sein. Es gilt also die diagnostischen Kompetenzen von Erzieherinnen und Lehrkräften auszubilden.

Allerdings wird es nicht damit getan sein, den Kindern vor Eintritt in die Schule möglichst gut Deutsch beizubringen und sie in ihrer Zweisprachigkeit weiterzuentwickeln, wenn sich die sprachliche Komplexität während der Schullaufbahn ständig erhöht. Es gilt daher in Zukunft mehr Aufmerksamkeit auf die faktische Aufgabe aller Lehrer, auch der Fachlehrer, auf ihre Aufgabe als Sprachlehrer zu lenken. Wenn sie einmal eine der naturwissenschaftlichen oder mathematischen Aufgaben aus der PISA-Studie gelesen haben, dürfte Ihnen klar sein, welche sprachlichen Anforderungen darin liegen. In den Niederlanden haben

sich in den vergangenen Jahren nationale und lokale pädagogische Zentren und viele Schulberatungsstellen dem Thema zugewandt, wie neben dem Sprachunterricht auch den sprachlichen Komponenten anderer Schulfächer und den fachübergreifenden sprachlichen Elementen des interkulturellen Unterrichts Aufmerksamkeit gewidmet werden kann (Kroon / Vallen 2000, S. 179). Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit einer Schulsprachenpolitik, die versucht, auf Ebene der einzelnen Schulen Leitbilder – wir würden vielleicht Schulprogramme dazu sagen – zu entwickeln, um „die fachübergreifende Beschreibung, Festlegung und Implementierung von gezielten planmäßig durchzuführenden und vom gesamten Lehrerteam erwünschten und getragenen Veränderungen des Unterrichts im Bereich Sprache“ zu erreichen (ebd. S. 178). Zur Unterstützung wurden eine Reihe von Instrumenten entwickelt, die die Schulen dazu führen sollen, Maßnahmen zu verabreden und eine von allen geteilte Philosophie zu formulieren, nicht nur den Unterricht in Niederländisch als Muttersprache und als Zweitsprache zu verbessern, sondern auch den Unterricht in den Sprachen der ethnischen Minderheiten und die Qualität des Sprachangebots und des Sprachgebrauchs in den Nichtsprachfächern zu heben. Bestimmt werden die erwünschten Verbesserungen und Innovationen sowie die Maßnahmen, die dazu getroffen werden sollen. Schließlich wird die Evaluation festgelegt, also überlegt, woran gemessen werden soll, ob die Ziele erreicht wurden.

8. Mehrsprachigkeit als Ressource

Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist eine alte Forderung des Europarats und der Europäischen Union. Begründet wird sie mit der Notwendigkeit einer Erziehung der Europäer für die „Europäische Bürgergesellschaft“. Wie andere europäische Staaten hat auch die Bundesrepublik Deutschland in der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) bereits 1994 festgelegt, dass das Lernziel der Zukunft auf Mehrsprachigkeit gerichtet sei (Beschluss der KMK vom 7.10.1994). Herbert Christ, einer der Protagonisten des Lernziels Mehrsprachigkeit, betont, dass von den Mächtigen längst erkannt worden sei, dass man Sprachen zum grenzüberschreitenden Kontakt brauche. Sie sprächen von Internationalisierung und Globalisierung, sie forderten sie von ihren Mitarbeitern und praktizierten selbst Mobilität. Allzu häufig reduzierten sie allerdings Mehrsprachigkeit auf die jeweilige Muttersprache und Englisch, was jedoch keine „Heilung“ der Einsprachigkeit darstelle, „denn der so Ausgebildete gerät aus dem Ghetto der Einsprachigen in ein zweites Ghetto – in das Ghetto einer lingua franca, die vermeintlich alle Türen öffnet, die es jedoch nur zu einem sehr begrenzten Zweck tun kann“ (Christ 2002, S. 15). Christ schlägt daher den Begriff der „sprachenteiligen Gesellschaft“ vor, einer Gesellschaft also, in der alle Menschen in der Pflichtschulzeit zwei Fremdsprachen neben ihrer Muttersprache lernen, „um sie als dann lebensbegleitend zu nutzen, auszubauen, eventuell andere Sprachen hinzulernen“ (ebd. S. 23). Die Mehrsprachigkeit Europas wird in diesem Ansatz zu einer Ressource im Bildungsprozess, die mitgebrachten Sprachen der Kinder werden nicht länger als Stolpersteine oder – in einem anderen Bild „als

Klotz am Bein“ – betrachtet, sondern als eine Quelle für schulische Lernprozesse betrachtet, die von allen Kindern genutzt werden kann.

Grundbedingung für diesen Ansatz ist allerdings der Wechsel der Perspektive auf schulische und individuelle Sprachlernprozesse und die Durchsetzung der Erkenntnis, dass „in den Köpfen der Lernenden der Spracherwerb unteilbar ist und die Sprachen im Dialog miteinander stehen“ (Thürmann, 2002, S. 25). Wie in dem eben skizzierten Ansatz in den Niederlanden muss auch in Deutschland eine Didaktik der Mehrsprachigkeit Angelegenheit der ganzen Schule sein und Ziele auf drei Ebenen verfolgen: Auf Ebene der Fähigkeiten des einzelnen Kindes (Förderung individueller Zweisprachigkeit), auf Ebene der Schule (Schulsprachenpolitik) und schließlich auf der gesellschaftlichen Ebene (Bildungspolitik eines Bundeslandes). Basil Schader, ein Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker aus der Schweiz hat ein dickes Buch (2000) mit vielen Vorschlägen für den Unterricht vorgelegt, in dem er zeigt, wie mit den Sprachen der Kinder, aber auch ihren Dialekten und Soziolekten ein kreativer Unterricht gestaltet werden kann, der den Kindern Wissen erschließt, Verständnis und Orientierung vermittelt und eine gute Basis für sprachliche Lernprozesse schafft, die nicht nur Freude machen, sondern auch Schulerfolg sichern. Hinweisen möchte ich auch auf die neue Zeitschrift „Grundschule Sprachen“, in der für den Grundschulunterricht viele Vorschläge zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in mehrfacher Hinsicht gemacht werden: Es gibt Berichte über Deutsch als Zweitsprache, den Umgang mit den verschiedenen Sprachen in der Klasse, Unterricht in den Herkunftssprachen von Migrantenkindern und schließlich frühen Englischunterricht, immer unter der Perspektive der Mehrsprachigkeit einer modernen Grundschulklasse. Was im Moment fehlt, ist eine bildungspolitische Förderung solcher Ansätze und leider kann ich auch aus Hamburg nur Negatives berichten: Bisher stand im Schulgesetz, dass die Zweisprachigkeit zweisprachiger Schülerinnen und Schüler zu fördern sei. Das war wenig genug und weit entfernt von einer auf Mehrsprachigkeit gerichteten Schulpolitik. Gleichwohl soll uns auch dies noch genommen werden, denn im Entwurf eines neuen Schulgesetzes der Regierungskoalition aus CDU, FDP und Schill-Partei ist dieser Paragraph gestrichen worden. Dennoch bleibe ich bei dem schönen Satz von Hans-Jürgen Krumm: „Einsprachigkeit ist heilbar“.

Literatur:

Christ, Herbert: Einsprachigkeit überwinden. In: Mehrsprachigkeit macht Europa. Texte und Dokumente zur Mehrsprachigkeit und Schule. Herausgegeben von Marianne Krüger-Puttratz, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2002, S. 13-24

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

Forum Bildung 11: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. Berlin 2001

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a. 1994

Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hrsg.): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen, Münster u. a. 2000

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u. a. 1997

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula: Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien (= Analysen. Projekt Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung). Berlin 1998

Grundschule Sprachen. Zeitschrift herausgegeben von der Kallmeyerschen Verlagsbuchhandlung in Velber in Verbindung mit Inge Büchner, Seelze

Kroon, Sjaak / Sturm, Jan: Ethnische Diversität und Homogenisierung in einer niederländischen Grundschulklasse. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hrsg.), 2000, S. 107-137, 2000

Kroon, Sjaak / Vallen, Ton: Sprachpolitik an mehrsprachigen Schulen. In: soziolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Tübingen 2000, S. 174-182

Krumm, Hans-Jürgen: Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien 2001

Neumann, Ursula: „Man schreibt wie man spricht, wie man schreibt“. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: Gogolin, Ingrid / Kroon, Sjaak (Hrsg.), 2000, S. 187-209

Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit İnci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich 2000

Thürmann, Eike: Mehrsprachigkeit – Didaktische Sicht. In: Christ, Herbert 2000, S. 25-32

Marcella Heine

Sprachförderung und gesellschaftliche Teilhabe – Umsetzung des Niedersächsischen Integrationsplans



Zunächst einen herzlichen Dank an den Runden Tisch für ein interkulturelles Hannover und an das Referat für interkulturelle Angelegenheit für die Einladung und für die Ausrichtung dieser Fachtagung.

Eine Anmerkung vorweg zu dem Titel der Tagung: dieser suggeriert eine Alternative, die es aus meiner Sicht gar nicht gibt. Es gibt kein „oder“ zwischen „mehr Sprachen“ und „Mehrheitssprache“, sondern ein „und“ – eventuell gepaart mit der Frage, die Schulpraktiker und Pädagogen am meisten beschäftigt: „Wie geht das überhaupt?“.

Eine sichere Beherrschung der „Mehrheitssprache“ Deutsch ist für alle Kinder – ob deutscher oder ausländischer Herkunft – von grundlegender Bedeutung. Und die Entwicklung zwei- und mehrsprachiger Kompetenz ist in Zeiten zunehmender Mobilität und Internationalisierung aller Gesellschafts- und Lebensbereiche ebenfalls für alle Kinder und Jugendliche eine grundlegende Schlüsselqualifikation. Kinder, die zweisprachig aufwachsen, bringen hierfür spezifische Lernvoraussetzungen und Kompetenzen mit, um die nicht zuletzt die Schule wissen muss, wenn sie diese Kinder adäquat und erfolgreich fördern will.

Ich will in meinen Ausführungen daher versuchen, ein erneutes Mal die Frage des Zusammenhangs zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb und der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder zu behandeln und hoffentlich etwas zu beleuchten. Die Fragestellung ist wahrhaft nicht neu, genauso wenig wie die wissenschaftlichen und empirischen Befunde in diesem Bereich, dennoch ist der Diskussions- und Klärungsbedarf hier besonders stark – in und außerhalb der Schulen. Das bestätigen nicht zuletzt die Rückmeldungen einiger Schulen, die sich während der sogenannten Präsenztage mit diesen Fragestellungen im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie beschäftigt haben. Die vom Kultusministerium formulierten Fragen bezogen sich u. a. darauf, ob die Zweisprachigkeit zugewanderter Kinder von den Lehrkräften als nachteilig oder als positiv für die Sprachentwicklung und den Integrationsprozess angesehen wird, und wie der Stellenwert der Muttersprache bzw. Herkunftssprache – im Zusammenhang mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch – beurteilt wird. Die Auswertung der eingegangenen Berichte und Rückmeldungen der Schulen zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte der Auffassung ist, dass die Zweisprachigkeit dieser Kinder

eher ein Hindernis zum Lernerfolg darstellt und dass ein Anknüpfen an die muttersprachlichen Kenntnisse für den Spracherwerb in Deutsch nicht erforderlich oder gar nachteilig ist. Viele Schulen beklagen, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Muttersprache als Ausgrenzungsinstrument gegenüber anderen Mitschülerinnen und Mitschülern – oder auch gegenüber Lehrerinnen und Lehrern – nutzen, andere vertreten die Auffassung, dass die Kinder nicht zweisprachig, sondern „halb doppelsprachig“ sind.

Es gibt freilich auch Schulen, die darüber berichten, wie die Einbeziehung und Berücksichtigung der zweisprachigen Lernvoraussetzungen der Kinder sich positiv auf die Lernmotivation und auch auf den Erfolg des Spracherwerbs in Deutsch auswirkt – und wie wichtig nicht zuletzt die Zusammenarbeit mit Lehrkräften aus den Herkunftsländern der zugewanderten Kinder für die Integrationsarbeit und auch für die gezielte Sprachförderung ist. Diese Schulen sind aber deutlich in der Minderheit.

Die hier skizzierten Auffassungen und Rückmeldungen der meisten Schulen spiegeln einerseits konkrete Erfahrungen und Probleme wieder, sie zeigen aber andererseits in beeindruckender Weise, wie wenig offensichtlich empirische und fachwissenschaftliche Erkenntnisse – insbesondere im Bereich des Sprach- und Zweitspracherwerbs – in der pädagogischen Praxis zur Kenntnis genommen wurden und werden. Dass dabei eine „soziale Komponente“ eine starke Rolle spielt, kann nur vermutet werden. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, einmal zu vergleichen, ob gleiche oder ähnliche Auffassungen und Vorbehalte über den Stellenwert der Herkunftssprache und über Zweisprachigkeit im Hinblick z. B. auf Kinder aus deutsch-englischen Familien vertreten werden.

Tatsache ist, dass die lebensweltliche Zweisprachigkeit zugewanderter Kinder in der Schule – aus vielerlei Gründen – weitgehend unberücksichtigt bleibt, mit der Konsequenz, dass das darin enthaltene positive Potential nicht zur Entfaltung kommen kann, oder dass es sogar in der gesamten Sprach- und Lernentwicklung zu einer Retardierung kommt.

Inwieweit dies mit ein Grund für die mäßigen Erfolge der schulischen Förderung dieser Kinder – in Niedersachsen wie in den übrigen Bundesländern – darstellt, die zuletzt durch

die PISA-Befunde in krasser Weise bestätigt wurden, kann allerdings nicht fundiert nachgewiesen werden, da bisher eine systematische oder zumindest repräsentative Evaluation der schulischen Fördermaßnahmen und Förderstrategien nicht stattgefunden hat. Dies ist einer der Punkte, die – in der „Aufarbeitung“ von PISA – von den Fachleuten in allen Bundesländern kritisch vermerkt wurde.

Die meisten der bisher vorliegenden empirischen Befunde in diesem Bereich kommen aus dem Ausland, und zwar v.a. aus den USA und Canada sowie z. T. aus Schweden und den Niederlanden. In einem von der Hamburger Senatsverwaltung in Auftrag gegebenen Gutachten über den Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher, das im Juli 2001 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, fassen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Ergebnisse zusammen.

Erkenntnisse

Systematisch geförderte Zweisprachigkeit fördert die kognitive Entwicklung und den bewussten Umgang mit Sprachen („metalinguistische Kompetenzen“).

Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache haben:

- das familiäre Milieu
- das sozialräumliche Umfeld
- die Schule.

Eine systematische Förderung des Erwerbs der Zweitsprache ist auf jeden Fall erforderlich. Dennoch:

Eine isolierte Förderung der Zweitsprache ohne Anschluss an den übrigen (Fach)unterricht bleibt weitgehend wirkungslos.

Eine integrative Einbeziehung der Herkunftssprache wirkt sich positiv auf den Lernerfolg aus – bei einer isolierten Pflege der Herkunftssprache zeigt sich keine solche positive Wirkung

„Hamburger Gutachten“ Konsequenzen

Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit

die die traditionelle *Aufteilung* in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache und des herkunftssprachlichen Unterrichts *überwindet* und die solche *Elemente* enthält:

- Diagnostik der sprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern
- Koordination von Sprachlernprozessen
- Verbindung von Sprachlernen und Sachlernen
- Erwerb von Sprachlernstrategien und die sprachliche Bildung als *übergreifende Aufgabe* von Schulentwicklung/Qualitätssicherung versteht

Schon allein die in dieser Zusammenfassung genannten Stichworte mögen ausreichen, um die Bereiche zu identifizieren, in denen – sollen die Bildungsbeteiligung und die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert werden – dringender Handlungsbedarf besteht.

Die Kultusministerkonferenz hat – schon vor Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse – die Thematik aufgegriffen und eine länderübergreifende Arbeitsgruppe, an der auch Niedersachsen beteiligt war, beauftragt, neben einer Ist-Analyse über die Situation in den Ländern auch Vorschläge für eine Weiterentwicklung zu erarbeiten. Die von der ad-hoc-Arbeitsgruppe formulierten Eckpunkte, die von der Kultusministerkonferenz am 24.5.2002 beschlossen worden sind, betreffen folgende Bereiche:

Maßnahmen zur Weiterentwicklung / Verbesserung der schulischen Sprachförderung

- Einsatz diagnostischer Verfahren zur Sprachstandserhebung
- Ausschöpfung vorhandener Möglichkeiten im Rahmen schulischer Betreuung, um Kindern und Jugendlichen vielfältige und intensive Sprachlernsituationen zu ermöglichen
- Langfristig angelegte Konzepte zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache über die Grundschule hinaus
- Evaluation der schulischen Fördermaßnahmen
- Durchgängige und konsequente Verknüpfung von Sprachlernen und Sachlernen
- Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit für einen koordinierten Spracherwerb von Deutsch, Herkunftssprache und Fremdsprache(n)
- Förderung der vorhandenen Zwei- und Mehrsprachigkeit durch Weiterentwicklung des muttersprachlichen/herkunftssprachlichen Unterrichts u. a. im Hinblick auf eine stärkere inhaltliche und organisatorische Verzahnung mit dem Regelunterricht.

Ausgehend von diesem KMK-Beschluss möchte ich nun auf den Niedersächsischen Integrationsplan – und zwar auf den den Bildungsbereich betreffenden Abschnitt – eingehen, der von einer interministeriellen Lenkungsgruppe erarbeitet und von der Landesregierung im Sommer 2002 beschlossen worden ist. Er stellt ein landesweites Konzept zur Verbesserung der Integration von Migrantinnen und Migranten dar und formuliert für die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche die dafür notwendigen Maßnahmen und Umsetzungsschritte.

Zunächst ein Hinweis auf das „Integrationsverständnis“, von dem der Niedersächsische Integrationsplan ausgeht:

Integration ist weder „Ausgangspunkt“ noch „Endstation“ sondern ein – von der aufnehmenden Gesellschaft und den Zuwanderern aktiv zu gestaltender – *Prozess*.

Integration schließt ein:

- die Vermittlung *interkultureller Kommunikations- und Handlungsfähigkeit* (bei der aufnehmenden Gesellschaft sowie den Zuwanderern) ein. Dazu gehört die Verständigung auf gemeinsame Grundwerte genauso wie die Fähigkeit, sich für andere Sichtweisen zu öffnen, Differenz als Normalität wahrzunehmen und mögliche Konflikte ohne Ausgrenzung des anderen zu bewältigen
- dass Zuwanderer bereit sind *und* die Chance bekommen, sich mit der aufnehmenden Gesellschaft *zu identifizieren/ identifizieren zu können* (in dem Sinne, dass „Anderssein“ nicht „Fremdsein“ bedeuten muss)
- dass Zuwanderer nicht auf ethnische Zugehörigkeit „reduziert“ bzw. „festgelegt“ werden, sondern als – immer einmalige – *Individuen* wahrgenommen werden und sich selbst wahrnehmen (lernen).

Die Schwerpunkte des Integrationsplanes betreffen die Bereiche:

- Sprachförderung und gesellschaftliche Teilhabe
- Berufliche Qualifizierung und Integration in Ausbildung und Arbeit
- Interkulturelle Öffnung der Grundversorgung und von Institutionen/Diensten
- Unterstützung der Selbstorganisationen der Migrantinnen und Migranten
- Dialog mit den Akteuren

Im „Handlungsfeld Schule“ werden die Bildungsmaßnahmen genannt, die in Umsetzung des Niedersächsischen Integrationsplanes entweder bereits eingeleitet oder in Vorbereitung sind:

Integrationsplan

Handlungsfeld Schule/Maßnahmen:

- Förderung der interkulturellen Bildung (§ 2 NSG) und konsequente interkulturelle Konzeption des gesamten Fächerkanons
- Interkulturelle Qualifizierung der Lehrkräfte
- Entwicklung standortspezifischer Schulprofile und Förderkonzepte mit mehrsprachiger und interkultureller Ausprägung.
- Erweiterung bilingualer Angebote
- Überarbeitung der Erlassvorgaben § 54a NSG: .
- Sprachförderung
- Evaluation der Förderkonzepte
- Neue Rahmenrichtlinien „Deutsch als Zweitsprache“
- Neue Rahmenrichtlinien „muttersprachlicher/ herkunftssprachlicher Unterricht“
- Interkulturelle Neuorientierung des muttersprachlichen/ herkunftssprachlichen Unterrichts und Verzahnung mit dem Regelunterricht
- Verstärkte Einbeziehung muttersprachlicher Lehrkräfte in den Schulalltag und in den Regelunterricht
- Vorbereitung eines Schulversuchs „islamischer Religionsunterricht“ an einigen (Grundschul-)Standorten
- Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Jugendhilfe und zwischen Schulen und außerschulischen

Einrichtungen/Trägern von Integrationsmaßnahmen

- Fortführung der außerschulischen Hausaufgabenhilfe

Ein Eingehen auf alle diese Aspekte und Maßnahmen würde den zeitlichen Rahmen sprengen und ist daher an dieser Stelle nicht möglich. Ich möchte daher zwei Bereiche herausgreifen, die mir wegen ihrer Aktualität und bildungspolitischen Relevanz besonders wichtig erscheinen:

1. Die Sprachförderung im Elementar- und im Primarbereich und das damit verbundene Verfahren zur Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse und
2. Die Ansätze zur Entwicklung und Realisierung einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ – im Sinne des „Hamburger Gutachtens“ –, die von einem ganzheitlichen Verständnis sprachlicher Bildung ausgeht.

Zu 1: Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich und Sprachfeststellungsverfahren

Nicht erst seit PISA bekannt, aber durch PISA stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt, ist die Erkenntnis, dass die gezielte und frühzeitige Förderung der Sprachkenntnisse für den Lernerfolg und die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von entscheidender Bedeutung ist. Einen Schwerpunkt im Bereich der Sprachförderung bilden daher der Elementar- und der Primarbereich. Ziel ist dabei:

- die allgemeine Sprachbildung im Kindergarten zu verbessern,
- mit gezielter Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache, insbesondere für Kinder aus Migranten- und Aussiedlerfamilien, ab dem ersten Kindergartenjahr die Anzahl der Kinder mit Sprachförderbedarf bis zur Einschulung erheblich zu verringern und
- mit zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen im letzten Halbjahr vor der Einschulung Zurückstellungen vom Schulbesuch bzw. eine Benachteiligung schon am Schulanfang zu verhindern.

Zu den Maßnahmen im Kindergartenbereich zählen unter anderem:

- die gezielte Werbung für einen dreijährigen Kindergartenbesuch, u. a. durch die Verbreitung von Informationsmaterial in verschiedenen Sprachen,
- eine Fortbildungsoffensive zur Sprachförderung für Fachkräfte in Kindertagesstätten, nach Möglichkeit auch gemeinsame Fortbildungen mit Grundschullehrkräften,
- die stärkere Berücksichtigung der Sprachförderung im Rahmen der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern; die neuen Rahmenrichtlinien sehen dieses vor,
- die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund; die Zuwendungen werden Einrichtungen mit einem Anteil von mindestens 40% von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen für die Beschäftigung zusätzlicher Fachkräfte für die Sprachförderung gewährt.

Ich werde nun näher auf das neue Sprachförderprogramm „Fit in Deutsch – Sprachförderung vor der Einschulung“ eingehen, das derzeit an 20 Pilotschulen erprobt und ab dem nächsten Schuljahr flächendeckend in Niedersachsen eingeführt wird.

Da nicht alle Kinder eine Kindertagesstätte besuchen – schon gar nicht ab dem 3. Lebensjahr – und die gewünschte Sprachförderung noch nicht in allen Kindertagesstätten in dem gewünschten und erforderlichen Umfang stattfinden kann, müssen alle Grundschulen zukünftig für Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht der 1. Klasse teilzunehmen, jeweils ab 1.2. Sprachfördermaßnahmen einrichten. (§ 54 a NSchG i.d.F. vom 25.6.2002). Um die Entscheidung treffen zu können, welche Kinder die Sprachförderung benötigen, stellen sie jeweils ca. 10 Monate vor der Einschulung die deutschen Sprachkenntnisse der zum darauffolgenden Schuljahr schulpflichtigen Kinder fest. Im laufenden Schuljahr werden das Verfahren zur Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse und die Durchführung der Fördermaßnahmen an 20 Grundschulen erprobt. Das für den Einsatz in der Pilotphase erstellte Verfahren ist ein „Screening“. Das heißt, es führt zu einer Entscheidung hinsichtlich der Verpflichtung zur Teilnahme an der Sprachförderung, aber es erlaubt noch keine Aussagen über die individuellen Förderbedürfnisse einzelner Kinder.

Um die Förderung der deutschen Sprache sinnvoll und effizient zu gestalten, müssen die spezifischen und sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden. Bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern ist dabei auch der Kenntnisstand in der Herkunftssprache zu berücksichtigen, da auch hier die Lernausgangslage sehr heterogen ist. Die Spanne umfasst neben Kindern, die keinerlei Deutschkenntnisse aber gute Kenntnisse in der Muttersprache bzw. Herkunftssprache haben, auch Kinder, die sowohl in der Entwicklung der Erst- als auch der Zweitsprache beeinträchtigt sind (Phänomen der sog. doppelten Halbsprachigkeit). Deshalb muss der Beginn der Sprachförderung von einer differenzierenden Beobachtungsphase begleitet werden.

Für die Sprachförderung vor der Einschulung sind „Didaktisch-methodische Empfehlungen“ erarbeitet worden, die den Pilotschulen zum 1.2.2003 in einer Entwurfsfassung zur Erprobung gegeben worden sind.

Da die Rahmenbedingungen an den niedersächsischen Grundschulen sehr unterschiedlich sind, werden den Schulen für die Organisation der Fördermaßnahmen keine Vorgaben gemacht. Sie erhalten für jedes Kind, dass der Förderung bedarf, in dem 2. Schuljahr 1,5 Lehrer-Wochenstunden. Ob die Sprachfördermaßnahmen in der zuständigen Grundschule oder einer benachbarten Grundschule oder in einer Kindertagesstätte stattfinden, soll vor Ort in Abstimmung mit dem Schulträger und dem Träger der Kindertagesstätte entschieden werden. Grundsätzlich sollten die Sprachfördermaßnahmen mit den sozialpädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten

abgestimmt werden, wenn die zu fördernden Kinder den Kindergarten besuchen.

Die Lehrkräfte aus den Pilotschulen sind vor der Durchführung des Sprachstandfeststellungsverfahrens in jeweils zweitägigen Fortbildungsveranstaltungen zunächst über die wichtigsten Aspekte des Spracherwerbprozesses bei Kindern informiert und mit dem zu erprobenden Verfahren vertraut gemacht worden. Zur Vorbereitung der flächendeckenden Einführung im Schuljahr 2003/2004 sind neben halbtägigen Informationsveranstaltungen für Schulleitungen Fortbildungskurse für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren vorgesehen, die dann die Schulen mit Fortbildungs- und Beratungsangeboten auf regionaler Ebene unterstützen sollen.

Das Pilotprojekt wird durch die Universität Göttingen begleitet und evaluiert. Die Projektbegleitung und -auswertung soll Erkenntnisse im Hinblick auf die flächendeckende Umsetzung liefern. Das betrifft sowohl die Erfahrungen der Pilotschulen mit dem Verfahren zur Feststellung des Sprachstands in Deutsch als auch die konkrete Durchführung der Sprachfördermaßnahmen und deren Wirkung, sowie die Erprobung der erarbeiteten didaktisch-methodischen Empfehlungen.

Besondere Sprachfördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache finden in den niedersächsischen Schulen bereits jetzt bzw. seit langem statt. Durch die rechtliche Verankerung im Schulgesetz wird der Stellenwert der Sprachförderung unterstrichen und deren Verbindlichkeit erhöht.

Zu 2: Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit

Es wäre wünschenswert, dass in der Schule die Vielfalt fremdsprachlicher, mehrsprachiger und herkunftssprachlicher Angebote zu einem ganzheitlichen Konzept sprachlicher Bildung zusammengefügt wird. Gemeinsame Elemente einer koordinierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache und des herkunftssprachlichen Unterrichts könnten die Diagnostik der sprachlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, die Koordination von Sprachlernprozessen, die Verbindung von Sprachenlernen und Sachlernen sowie der Erwerb von Sprachlernstrategien sein. Die wachsende Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts, die Zunahme bilingualer Angebote und die engere Verzahnung des Unterrichts in den Herkunftssprachen mit dem Deutschunterricht und dem Fremdsprachenunterricht stellen bereits Schritte in diese Richtung dar.

Ein wichtiges neues Instrument zur Entwicklung einer ganzheitlichen sprachlichen Bildung stellt auch das Europäische Portfolio der Sprachen dar, in dem die sprachlichen – herkunftssprachliche sowie fremdsprachliche – Kompetenzen und Lernfortschritte sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte transparent gemacht und – über die Definition gemeinsamer Kompetenzstufen – zu einander in Beziehung gesetzt werden:

Europäisches Portfolio der Sprachen

Sprachenbiographie (als „Lernbegleiter“)

- Ich als Sprachenlerner/in
- Was ich für mein Sprachenlernen getan habe
- Was ich mit meinen Sprachen schon kann
- Was wir über Sprachen und ihre Vielfalt herausgefunden haben

Dossier

- Persönliche Zusammenstellung sprachlicher Lernergebnisse (z. B. Schülerarbeiten, Videos/Filme, Kassetten, Dokumentation von Auslandsaufenthalten...)

Sprachenpass

- (am Ende des Sekundarbereichs I)

Dokumentation der vorhandenen/erreichten sprachlichen Kompetenzen

Sprachlernerfahrungen aller Art (Austausch, Partnerschaften, Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht oder AG's, Europaprojekte...)

Nach einer modellhaften Erprobungsphase in einzelnen Ländern geht es nunmehr darum, das Sprachenportfolio – im Primar- wie im Sekundarbereich – in die pädagogische Praxis breiter zu implementieren und nicht zuletzt die Lehrerinnen und Lehrer mit diesem neuen Instrument vertraut zu machen.

Schließen möchte ich – den Grundgedanken des Portfolio der Sprachen aufgreifend – mit dem Hinweis auf mögliche „Standards für eine (mehrsprachliche) Bildung“, die für eine stärkere Verzahnung der verschiedenen Bereiche (Deutschunterricht, herkunftssprachlicher Unterricht, fremdsprachlicher Unterricht, Unterricht in Deutsch als Zweitsprache) eine gemeinsame Basis bilden und die möglicherweise auch für die Diskussionen in den Arbeitsgruppen am Nachmittag als Impuls dienen könnten:

10 mögliche Standards (mehr)sprachlichen Lernens

- ganzheitliche (mehr)sprachliche Bildung bezieht ein
Deutsch als Muttersprache
Deutsch als Zweitsprache
Muttersprachen/Herkunftssprachen
Fremdsprachen
(Mundarten)
- Ziel ist die Koordinierung der Sprachlernprozesse sowie die Vermittlung von Spracherwerbsstrategien
- Die Sprachentwicklungen werden nach Klärung der Kriterien und Methoden festgestellt (Sprachdiagnostik)
- Über die Sprachstände/Sprachentwicklungen kann Rechenschaft gegeben werden
- Sprachenlernen und Sachlernen werden miteinander verbunden
- Alltagssprachliche Kommunikation und fachsprachliche Kommunikation werden gleichermaßen berücksichtigt
- Das sprachdidaktische Konzept wird festgelegt und ist Bestandteil des Schulprogramms
- Die Umsetzung des Konzeptes wird mit dem Ziel der Weiterentwicklung evaluiert
- Interkulturelles Lernen ist Unterrichtsprinzip
- Eltern werden über das Sprachkonzept informiert und als Kooperationspartner einbezogen

Dr. Christoph Schroeder, Christoph Chlosta, Torsten Ostermann

Projekt SPREEG: Sprachenerhebung Essener Grundschulen



Wie viele Sprachen spricht man in Essen? Oder konkreter: Wie viele Sprachen sprechen Essens Grundschüler? Welche Sprachen sind das? Welche Sprachen sprechen sie am liebsten? Und wie gut sprechen sie diese Sprachen ihrer Meinung nach? Welche sprechen sie miteinander in der Klasse, zuhause mit den Eltern, den Großeltern, mit den Geschwistern oder auf dem Spielplatz mit den Freunden? Welche Sprachen lernen sie? Welche möchten sie noch lernen? Welche ihrer Sprachen sprechen sie am liebsten?

Im Projekt „Sprachenerhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG) suchen Wissenschaftler des Fachbereichs Literatur- und Sprachwissenschaften der Universität Essen-Duisburg und des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück nach Antworten auf diese Fragen. Dafür haben sie bei allen Grundschülerinnen und -schülern der Stadt Daten über die Verwendung und Kenntnis von Sprachen gesammelt. So entsteht ein Sprachenprofil für die gesamte Stadt Essen. Es umfasst Daten über die Familiensprachen der Kinder, über die jeweiligen sprachlichen Kompetenzen, den mehrsprachigen Sprachgebrauch und die sprachlichen Präferenzen, aber auch über die Schulfremdsprachen und Sprachlernwünsche.

Vom 18. Februar bis zum 21. März dieses Jahres dauerte die Phase der umfangreichen Datenerhebung im Projekt SPREEG. Fünfzehn studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren fünf Wochen lang zu allen 106 Essener Grundschulen unterwegs und haben die fast 20 000 Grundschülerinnen und -schüler interviewt – klassenweise, denn anders wäre das Mammutprojekt gar nicht zu bewältigen gewesen. Die Studenten stützten sich auf einen etwa dreißig Fragen umfassenden Fragebogen. Die Antworten geben Auskunft über die oben genannten Fragestellungen.

Zur Einstimmung hatte die Universität Essen für die rund 1000 zu befragenden Klassen Weltkarten und didaktische Materialien zur Verfügung gestellt, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer das Thema „Sprachen und Länder“ im Vorfeld der Untersuchung mit den Kindern behandeln konnten, um so die Kinder für das Thema einzustimmen. Ein in 18 Sprachen übersetzter Brief informierte die Eltern über die Absichten der Untersuchung.

Ziel der umfangreichen Erhebung ist es, am Beispiel einer nordrhein-westfälischen Großstadt – eben Essen – das bisherige Angebot für den Sprachen-Unterricht, also Fremdsprachenunterricht, Deutsch-Förderunterricht und Muttersprachlichen Unterricht, zu überprüfen und Hinweise auf wünschenswerte Reformen zu erhalten. Entscheidend und neu bei SPREEG ist, dass diese Bedarfsfeststellung völlig unabhängig von der Staatsangehörigkeit bzw. der Herkunft der Schülerinnen und Schüler geschieht. Mit der Untersuchung entsteht gleichzeitig ein genaues Bild der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit in Essen, das vermutlich auf andere Großstädte Nordrhein-Westfalens übertragen werden kann und das national und international in Bezug zu vorangegangenen Untersuchungen in anderen europäischen Großstädten gesetzt wird.

Inzwischen ist die Datenerhebung als der logistisch aufwendigste Teil des Projekts SPREEG abgeschlossen; die gesammelten Daten werden kontrolliert, zusammengeführt, statistisch ausgewertet und korreliert. Gerade die Korrelation der Daten ist von großem Interesse. Hier soll zum einen nach dem mehrsprachigen Sprachverhalten der Kinder gefragt werden: Welche Sprache bevorzugen Kinder mit türkischer, arabischer, französischer, polnischer, persischer, englischer oder tamilischer Familiensprache, wenn sie mit ihren Geschwistern, Eltern oder Freunden sprechen? Mit wem sprechen sie eher Deutsch, mit wem eher die Familiensprache? Wie schätzen sie ihre Kompetenzen im Deutschen ein, wie in der Familiensprache? Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachengruppen? Ist die Erstsprache eine Sprache für die mündliche Kommunikation in der Familie, oder werden die Kinder auch gefördert – in einer privaten Elterninitiative, im muttersprachlichen Unterricht? Ein wichtiger Fragenblock beschäftigt sich damit, welche Faktoren mit den Sprachlernwünschen von Kindern einhergehen: Werden dort, wo die Schülerschaft selbst mehrsprachig ist, andere Sprachen gewünscht als dort, wo die Kinder keine oder wenig Mitschüler und Mitschülerinnen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch haben? Macht es einen Unterschied, wenn die Schule die Begegnung mit verschiedenen Sprachen fördert?

Bisherige veröffentlichte Ergebnisse des Projekts beziehen sich auf den Prozentsatz der mehrsprachigen Kinder in den Schulen Essens, auf die prozentuale Verteilung der Kinder auf die Schulen der Stadt und auf die von den Kindern gesprochenen und gelernten Sprachen. Die vorläufigen Ergebnisse sind unter der unten angegebenen Internetadresse zu beziehen.

In diesem Jahr werden die Projektmitarbeiter ihre Untersuchungsergebnisse in einem Bericht vorstellen. Dieser Bericht wird das Sprachenprofil der Essener Grundschulen beschreiben und so u. a. Entscheidungshilfen für die Entwicklungsplanung in den Bereichen Deutschunterricht, Begegnungssprachen-, Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht bieten. Darüber hinaus werden Berichte für alle beteiligten Grundschulen die Sprachenprofile der einzelnen Schulen darstellen und schulrelevante Informationen über die einzelnen an der Schule gesprochenen Sprachen geben. Eine große Abschlusspräsentation des Projektes ist für den 28.5.2003 geplant

SPREEG ist ein Projekt der Universität Essen, das in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, dem Schulamt der Stadt Essen und der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen durchgeführt wird. Das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW fördert die Arbeit finanziell bis zum Sommer dieses Jahres. Projektleiter sind Dr. Rupprecht S. Baur, Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, und Dr. Emel Huber, Professorin für Türkisch/Linguistik.

Weitere Informationen:

Christoph Chlosta, Telefon (0201) 183-2693
 Torsten Ostermann, Telefon (02 01) 183-3473
 Dr. Christoph Schroeder, Telefon (0541) 969-4045
 Email: SPREEG@uni-essen.de

Im Internet:

www.uni-essen.de/daz-daf/Projekte/index-spreeg.htm
 sowie in dem Artikel „Was Kinder sprechen. Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen“, veröffentlicht in der Internetzeitschrift „Elise“ (www.elise.uni-essen.de) am Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaft der Universität Essen, Heft 2, 2001, S. 75-89, Projektgruppe SPREEG.



Dr. Christoph Schroeder

Renate Militzer

Forum I – Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Konzepte, Voraussetzungen, Praxisbeispiele

Moderation: Christian Kemper, Runder Tisch



„Der Spracherwerb kleiner Kinder ist – nach Zimbardo – eine der bemerkenswertesten Leistungen des Menschen.“ Diesen Prozess zu begleiten und zu unterstützen, gehört zu den wesentlichen Aufgaben jeder Erzieherin und jedes Kindergartens.

Als Teil der pädagogischen Konzeption ist Sprachförderung im Elementarbereich ein in den pädagogischen Alltag integriertes Element und kommt allen Kindern zugute. Sie verlangt eine differenzierte Vorgehensweise, die individuelle Unterschiede der Kinder berücksichtigt und Besonderheiten des Lebensumfeldes in Rechnung stellt.

Dies führt dazu, dass die unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder Berücksichtigung finden. Damit verbieten sich pauschale Förderprogramme, die sich gleichzeitig an alle Kinder einer Gruppe wenden.

Mehrsprachigkeit anerkennen und wertschätzen

Die Überlegungen zur sprachlichen Förderung sind in der Arbeit mit deutschen und Kindern aus zugewanderten Familien gleichermaßen von Bedeutung. Damit Kinder aus zugewanderten Familien selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben – ihrer ethnischen Gruppe und der deutschen Gesellschaft – teilhaben können, sind sie auf Mehrsprachigkeit angewiesen. Für diese Kinder ist es wichtig, dass sie ihre Mehrsprachigkeit im Alltag als wertvoll und bedeutsam erfahren können und darin unterstützt werden. Anerkennung und Wertschätzung kommen zum Tragen, wenn sich die Kinder mit ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen im Kindergarten bei Themen, Aktivitäten und Materialien, in der Raumgestaltung und im Tagesablauf wiederfinden und ihre zweisprachigen Fähigkeiten als positiv erleben können.

Allerdings erfahren diese Kinder allzu oft, dass ihre kulturellen Orientierungen abgewertet und ihre erstsprachigen Kompetenzen als Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache gesehen werden, d. h. sie werden mit ihren Defiziten wahrgenommen und erfahren für ihre sich entwickelnde Mehrsprachigkeit selten Anerkennung. Ein positives Selbstbild, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann sich so nur schwer entwickeln. Hilfreich für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung ist, dass die Umgebung der Kinder einer Mehrsprachigkeit gegenüber positiv eingestellt ist. So ist eine für die Arbeit wesentliche

Frage, wie Erzieherinnen die Mehrsprachigkeit von Kindern ihrer Gruppe erleben.

Sprache fördern auf der Basis der individuellen Möglichkeiten

Bei einer kindorientierten Arbeit bilden die aktuellen Lebenssituationen der Kinder den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit und nicht allgemeine Vorstellungen darüber, was (alle) Kinder wann brauchen und können sollen. Damit rückt das einzelne Kind mit seinen spezifischen Bedürfnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten stärker ins Blickfeld.

Wenn Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung von Kindern deutlich werden, wenn sie Lautverbindungen nicht aussprechen können oder Wörter noch nicht beherrschen, ist es wichtig zu überlegen, welche Art der Sprachanregung Kinder benötigen.

Kindliche Sprachprozesse zu unterstützen, bedeutet für die Arbeit der Erzieherin, Kinder auf der Basis ihrer individuellen Möglichkeiten zu fördern, von den kindlichen Kompetenzen auszugehen und an den Erlebnissen und Lebensbereichen anzuknüpfen, die für das einzelne Kind bedeutend sind.

Kinder brauchen eine soziale und dingliche Umwelt

Jüngere Kinder lernen und erschließen sich ihre Umwelt, indem sie selbst tätig werden. Kinder müssen die Gelegenheit haben, über die verschiedenen Sinne Erfahrungen sammeln, mit Dingen und Alltagsgegenständen hantieren und experimentieren zu können und dabei deren Beschaffenheit und Eigenschaften kennen zu lernen. Dies belegen neueste Forschungsergebnisse, die davon ausgehen, dass Wissensinhalte und Informationen „nicht in die Kinder eingefüllt werden können“ oder Kompetenzen über Belehrungen erworben werden, sondern Bildungsprozesse über das selbsttätige Experimentieren, das Handeln erfolgen. Auch der Spracherwerb ist ein solcher Lernprozess. Wesentlich für den Aufbau von Begriffen sind die Erfahrungen, die das Kind im handelnden Umgang mit Dingen und Personen seiner Umwelt macht. „Die Verwendung von Sprache muss für das Kind im Prozess seiner handelnden und geistigen Eroberung der Umwelt bedeutungsvoll und

funktional sein. Die sprachlichen Fortschritte hängen davon ab, wie gewinnbringend Sprache als Kommunikationsmittel und als Medium der gedanklichen und handelnden Aktivitäten erlebt wird.⁴¹

Für die sprachliche Entwicklung des Kindes sind die Sprachanregungen durch das Umfeld von besonderer Bedeutung. Über das tägliche Gespräch mit dem Kind können sich seine kommunikativen Fähigkeiten entfalten.

Um sprachliche Lernprozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder eine soziale und dingliche Umwelt, die Anlässe zum sprachlichen Austausch bereithält. Sie brauchen Erzieherinnen, die ihre Sprechfreude unterstützen, die Zeit für ihre Mitteilungen haben, die ihre Art der Mitteilung ernst nehmen und verstehen wollen. Sie sollten Situationen vorfinden, die so gestaltet sind, dass sie sprachliches Lernen erleichtern und Kinder ermutigen, sich mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlich - kommunikativen Mitteln mitzuteilen.

Kinder brauchen stabile, soziale Beziehungen

Kinder lernen auf der Basis von Selbstvertrauen. Sie brauchen zum Lernen die Sicherheit und Orientierung in wertschätzenden Beziehungen. Bei ihren Erkundungen der Welt treffen sie immer wieder auf Situationen, die für sie beängstigend und verwirrend sein können. Über Bezugspersonen, die sich ihnen zuwenden, die ihre Gefühle ernst- und annehmen, erfahren sie Sicherheit und Selbstvertrauen, sich auf Neues einzulassen, d. h. für das Gelingen sprachlicher Prozesse sind sichere, stabile Beziehungen zwischen Kindern und Erzieherin von Bedeutung. Über das gemeinsame Spiel, beim Frühstück oder Mittagessen, bei Bilderbuchbetrachtungen oder beim Basteln kann die Nähe zur Erzieherin dem Kind den Zugang zur (neuen) Sprache erleichtern.

Sprachförderung im Alltag

Situationen der Sprachförderung brauchen häufig Zeit, sie gelingen leichter in Räumen, in denen sich Kinder und Erzieherinnen wohl fühlen und die zum Sprechen anregen. Sprachförderung verlangt nach einer flexiblen Raum- und Zeitnutzung und einem Fundus anregender Materialien, die nicht auf eine bestimmte Funktion festgelegt sind, sondern zum Fragen, Experimentieren, Geschichten erzählen auffordern.

Schritte zur Sprachförderung

Voraussetzung für eine konkrete Unterstützung ist eine systematische Beobachtung. Die Erzieherin muss wissen, auf welche verbalen und non-verbalen Mittel Kinder zurückgreifen, um sich anderen mitzuteilen. Mit Hilfe systematischer Beobachtungen kann sie zudem einschätzen, welche Art der Sprachanregung das einzelne Kind benötigt.

Eine besondere Beachtung sollte die Anfangssituation finden, in der sich viele Kinder noch nicht in der deutschen Sprache mitteilen können und von anderen nicht verstan-

den werden. Wie aus Befragungen von Kindern hervorgeht, ist die Anfangssituation für viele belastend und je nach Verhalten von Erwachsenen oder Kindern beschämend zugleich. In dieser Situation brauchen sie Erzieherinnen, die sie bei ihrer Orientierung im Alltag unterstützen. Gerade in der Anfangszeit kann das Gespräch mit anderen gleichsprachigen Kindern oder einer Erzieherin Orientierung geben und die Eingewöhnung erleichtern. In solchen oder anderen ähnlich schwierigen Situationen kann die Erzieherin mit gleicher Erstsprache eine "sichere Basis" sein, von der aus Kinder den Mut finden, sich auf ihr neues Umfeld einzulassen.

Ferner sollten Erzieherinnen in ihrem Bemühen nicht nachlassen, sobald eine erste Verständigung möglich ist. Kinder brauchen weitere vielfältige sprachliche Anregungen, um die Alltagsbegriffe, die sie aus ihrer Erstsprache kennen, auch in der deutschen Sprache benennen zu können und um Begriffe, die ihnen von ihrer Erstsprache her noch nicht bekannt sind, kennen und benennen zu lernen und zu erfahren, was damit gemeint ist.

Um einen sicheren und flexiblen Gebrauch von Sprache zu erreichen, sollten Kinder in den unterschiedlichen Situationen zunächst über praktisch-gegenständliches Handeln und Anschauung zum Sprechen angeregt werden. Wenn sie in ihren sprachlichen Fähigkeiten sicherer sind, sollte Sprache auch ohne Handlungsbegleitung oder anschauliche Begleitung eingesetzt werden, wie es über Vorlesen und Erzählen geschieht.

Für die Arbeit kann es helfen, wenn sich das Team eine Sammlung an Spielen, Materialien oder Medien zur Sprachförderung anlegt, auf die die jeweilige Erzieherin entsprechend ihrer Gruppensituation zurückgreifen kann. Zudem sollten sich die Erzieherinnen darauf verständigen, wie die einzelnen Gegenstände benannt werden sollen, z. B. Tasse oder Becher, oder welche Begriffe und Satzmuster im Vordergrund stehen sollten.

Wichtig ist, dass zur Festigung des Gelernten Wiederholungen unbedingt notwendig sind. „Das Kind muss einen Begriff in vielen Situationen erleben, bevor es ihn frei anwenden kann.“⁴²

Den Abschluss von sprachfördernden Elementen sollte die Reflexion bilden als eine Möglichkeit, die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten kontinuierlich begleiten zu können.

Die Vielfalt des Alltags nutzen

Kinder im alltäglichen Miteinander in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen bedeutet, die Situationen aufzugreifen, die Kinder aus einem eigenen Bedürfnis heraus motivieren, ihre Sprachkenntnisse voranzutreiben. Dazu sollte der gesamte Alltag daraufhin überdacht werden, wie er sprachanregend gestaltet werden kann.

Tagesabläufe, die für neue Kinder oder solche mit geringen Deutschkenntnissen die notwendigen Orientierungspunkte enthalten, können Sicherheit geben, sich auf Neues und

Unbekanntes, auf eine andere Sprache einzulassen. Offen und flexibel gestaltete Tagesabläufe können Kindern, die bereits mehr Selbstvertrauen gewonnen haben, ausreichend Zeit einräumen, ihre Spielideen zu entwickeln und umzusetzen und dabei ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Räume, die mit Kindern gestaltet werden, in denen Alltagsgegenstände aus dem familiären Bereich der Kinder vorzufinden sind, laden zum Sprechen ein. Bei Spaziergängen in die Natur oder in den Stadtteil treffen Kinder auf Situationen mit anderen und neuen Herausforderungen als in der Einrichtung. Öffnung bietet Kindern aus zugewanderten Familien Anreize für neue Kommunikationssituationen, in denen sie ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter entwickeln können. Solche Erkundungsgänge sind für Kinder eine erlebnisreiche Zeit, „in der sich Lernen von Sachwissen, von Fertigkeiten, von gegenseitiger Verantwortung und immer gleichzeitig auch lebendiges Sprachlernen ereignet.“³ Öffnung nach außen erschließt Kindern im Hinblick auf die deutsche Sprache neue Sprachräume oder regt sie an, im Kontakt mit Menschen gleicher Erstsprache ihre sprachlichen Fähigkeiten einzubringen.

Weiterhin finden Erzieherinnen in ihrer Arbeit eine Vielfalt an Materialien und Medien, die in den Spielsituationen der Kinder zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten beitragen können. Mit Hilfe der unterschiedlichen Spiele und Aktivitäten lassen sich Artikulation, Wortschatz, Wortformen, Begriffsbildung und Satzbau aneignen, differenzieren und erweitern.

Kinder können sich über Singen, Tanzen, Bewegungsspiele und Rhythmik einbringen, was ihnen helfen kann, Selbstvertrauen aufzubauen. Bei Liedern, Sing- und Tanzspielen werden Singen und Sprechen mit Handlungen verbunden. Kinder können die Bedeutung von Wörtern über Augen, Ohren, Hände und Bewegung des Körpers erfahren. Auch Kinder mit geringen Sprachkenntnissen können sich hier beteiligen, da sie zumindest einen Teil der Bedeutung der Wörter der Situation entnehmen können. Singen und Musizieren, Rhythmik und Bewegungsspiele sowie der Einsatz von Reimen fördern die Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung von Kindern und wirken sich positiv auf das Lesen- und Schreibenlernen in der Schule aus.

Das Mitklatschen von Rhythmen unterstützt die rhythmische Differenzierungsfähigkeit, die bei der Silbenbildung eine Rolle spielt.

Kimspiele führen zu einer anschaulichen Sprachvermittlung, weil Kinder erfahren, wie sich etwas anfühlt, wie etwas schmeckt oder riecht.

Geräusche oder Klänge erkennen, fördert das genaue Hören, das dem Kind hilft, die feinen Unterschiede zwischen einzelnen Lauten, z. B. zwischen „d“ und „g“ in den Wörtern „Nadel“ und „Nagel“ wahrzunehmen.

Das Spiel mit Handpuppen und Marionetten erleichtert die Kontaktaufnahme zu und zwischen Kindern. Ein Gespräch mit Handpuppen oder Marionetten gibt ihnen die Mög-

lichkeit, über diese „Vermittler“ ihre Wünsche und Erlebnisse zu erzählen. Dieser indirekte Weg kann Hemmungen abbauen und Kindern Sicherheit geben. Handpuppen und Marionetten eignen sich ebenfalls dazu, Spielsituationen anzuregen, in denen sich Kinder ohne Zwang artikulieren können.

Des Weiteren können Fingerspiele, Reime und einfache Lieder Kinder mit geringen Sprachkenntnissen zum Mitmachen motivieren. Bei Fingerspielen wird Sprache über symbolische Mittel verdeutlicht und dadurch die Teilnahme am Spiel ermöglicht.

Rollenspiele in der Puppen- und Bauecke oder am Kaufladen führen zu einer Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, wenn sie z. B. beim Kaufladenspiel die einzelnen Waren benennen und Sätze bilden, um ihre Wün-



Renate Mülitzer (rechts) und Christiane Kemper (Moderatorin)

sche auszudrücken. Im Rollenspiel lernen sie, eine Situation zu erfassen, sich auf den Spielpartner einzustellen, ihm zuzuhören und sich der Situation angemessen sprachlich auszudrücken.

Regelmäßiges Vorlesen und Erzählen in Kleingruppen unterstützt – wie Studien belegen – in besonderer Weise die sprachliche Entwicklung von Kindern. In Gesprächen haben sie die Möglichkeit, ihre erworbenen Fähigkeiten auszuprobieren. Zweisprachige Kinder- und Bilderbücher, die am Erfahrungsbereich der Kinder anknüpfen, können zudem Vertrautheit geben.

Bauen, Malen, Arbeiten mit Plastilin oder Buntpapier, Faltarbeiten, Puzzle und Lottospiele fordern das Kind zum genauen Hinsehen auf. Spiele mit Murmeln, Steckspiele, mit der Schere schneiden unterstützen dazu die Fingerbeweglichkeit und Fingerfertigkeit. Werden Kinder motiviert, ihr Tun der Erzieherin vorzustellen oder zu erklären, werden gleichzeitig auch die sprachlichen Fähigkeiten gefördert. Wenn die Erzieherin das Spielgeschehen der Kinder kommentiert, gibt sie ihnen sprachliche Anregungen.

Eine Förderung der motorischen Fähigkeiten kann helfen, die zum Sprechen notwendigen Bewegungen zu unter-

stützen. Sprechmotorische Leistungen sind in den ersten Lebensjahren sehr eng mit der allgemeinen Motorik verbunden. Sprechen und später Schreiben sind nur dann möglich, wenn eine komplexe feinmotorische Koordination gelingt.

Der Einsatz von Medien für Kinder, insbesondere von Hörspielkassetten, kann dazu beitragen, der mehrsprachigen Situation in der Kindergruppe gerecht zu werden. Mit Hilfe von Kassetten kann ihnen vermittelt werden, dass ihre Erstsprache ihren Platz in der Arbeit hat. Dies ist vor allem dann angebracht, wenn aufgrund der Vielfalt in den Erstsprachen der Kinder eine direkte Förderung ihrer erstsprachigen Kompetenzen nicht möglich ist.

Kinderliteratur und Kinderlieder in der Erstsprache können zudem eine anregende Ergänzung für alle Kinder der Gruppe sein.

Differenzierte Gruppenarbeit, um Kinder gezielt zu fördern

Neben diesen sprachanregenden Situationen und Gelegenheiten kann die Erzieherin im Rahmen differenzierter Gruppenarbeit Impulse und Angebote zur sprachlichen Förderung einbringen. Erfahrungsgemäß ist eine Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in Kleingruppen mit fünf bis sechs Kindern mit einem ähnlichen Niveau in der deutschen Sprache sinnvoll, um zu vermeiden, dass Kinder über- oder unterfordert werden. Solche Kleingruppen sollten wenigstens zweimal pro Woche stattfinden, um Kindern die sprachlichen Anregungen geben zu können, die sich an ihren Fähigkeiten orientieren. Die in solchen Kleingruppen eingebrachten Inhalte sollten sich auf jeden Fall im weiteren Alltagsgeschehen wiederfinden, damit sich Begriffe und Satzmuster verfestigen können und allmählich zum Sprachrepertoire der Kinder gehören.

Um sie beim Erwerb ihrer Erstsprache zu unterstützen, sollten neben den alltäglichen Kommunikationssituationen mit der muttersprachlichen Erzieherin und anderen Kindern Themen, wie sie sich im Kindergarten stellen, in Kleingruppen aufgegriffen und vertieft werden. Es kann für Kinder hilfreich sein, die Themen, die in der deutschen Sprache angesprochen werden sollen, zunächst in der Erstsprache der Kinder anzusprechen.

Um die Sprechfreude der Kinder zu erhalten, sollte dabei genau bedacht werden, wie der Übergang von den Spielaktivitäten der Kinder zu den Angeboten in der Kleingruppe gestaltet werden kann.

Sprechanlässe aufgreifen

Anlass zu einer sprachlichen Förderung kann jedes Spiel, jede Aktivität und Tätigkeit sein, soweit es die Situationen der Kinder zulassen. Kinder entwickeln ihre sprachlichen Fähigkeiten, wenn sie Sprache erleben und Erwachsenen beim Sprechen zuhören und wenn sie sich mitteilen können. Wie jedes Lernen erfordert auch sprachliches Lernen eine bestimmte Regelmäßigkeit. Daher ist es notwendig, sprachanregenden Aktivitäten einen entsprechenden Stellenwert in der pädagogischen Praxis einzuräumen. Dies ist vor allem im Hinblick auf die Kinder angebracht,

die zu Hause wenig sprachliche Anregungen erfahren und daher bei der Einschulung deutlich benachteiligt sind.

Eltern sind für die Sprachförderung unverzichtbar

Eine kindorientierte Arbeit lenkt zudem den Blick über die Einrichtung hinaus in das Umfeld. Damit trägt sie der Tatsache Rechnung, dass Lebenswelten von Kindern sehr verschieden sind. Um Anknüpfungspunkte zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen von Kindern zu schaffen, braucht die Erzieherin Kenntnisse über die Lebenssituation der Familien vor Ort und über die Bedingungen des Wohnumfeldes. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern ist hierbei unverzichtbar und hilfreich.

So können Eltern Erzieherinnen Informationen zur familiären Situation geben, ihnen mitteilen, was ihnen in der Erziehung für ihre Kinder wichtig ist oder bei Hausbesuchen oder in Gesprächen darlegen, welche Sprache die Familiensprache ist oder wer mit dem Kind in welcher Sprache spricht, was im Rahmen einer zweisprachigen Erziehung von Bedeutung ist.

Für die Erzieherinnen wiederum gibt es genügend Anlässe, die sprachliche Entwicklung und Förderung, die Bedeutung der erstsprachigen Fähigkeiten für die Identitätsentwicklung als auch für den Erwerb der deutschen Sprache mit den Eltern zu erörtern, sie über die eigenen Überlegungen und Vorgehensweisen zu informieren sowie die Eltern in die Arbeit einzubeziehen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern oder Hospitationen in den Gruppen können dazu beitragen, das Konzept zur Sprachförderung transparent zu machen und die Förderungsmöglichkeiten in der Gruppe und zuhause aufeinander abzustimmen. Hierbei ist die Erzieherin mit gleicher Erstsprache eine wichtige Ansprechpartnerin für die Eltern.

Eine mehrsprachige Erziehung ist auch in Gruppen mit Kindern unterschiedlicher Erstsprache möglich, wenn die sprachlichen Kompetenzen der Eltern, z. B. über Vorlesen von Geschichten und Büchern, in die Arbeit einbezogen werden.

Die Rolle der Erzieherin

Das berufliche Rollenverständnis der Erzieherin ist gekennzeichnet durch professionelle Zurückhaltung, um den Eigenaktivitäten der Kinder Raum zu geben. Von besonderer Bedeutung sind hierbei Beobachtungen, kindorientierte Gespräche und Analysemethoden zum tieferen Verständnis von Kindersituationen. Durch Beobachtung erfährt die Erzieherin etwas darüber, was für einzelne Kinder oder die Kindergruppe bedeutsam ist, welche Ideen oder Fragen die Kinder gerade entwickeln, welche Räume sie erschließen wollen, welche Art der Sprachanregung das einzelne Kind in der Gruppe braucht.

Sprachliche Förderung kann für das eine Kind bedeuten, dass es gezielte Sprachanregungen in der Erstsprache braucht, für ein anderes Kind, dass es mehr Zeit für seine sprachlichen Äußerungen in der deutschen Sprache benötigt, weil seine Mitteilungen noch sehr ungeschickt sind, für ein drittes Kind, dass es bei seinen Äußerungen weniger unterbrochen oder korrigiert wird.



Eine Reflexion des eigenen Verhaltens und Sprachverhaltens kann Erzieherinnen Hinweise darüber geben, ob sie Kinder in ihren sprachlichen Fähigkeiten eher unterstützen oder hemmen.

Bei der zweisprachigen Erziehung nimmt die muttersprachliche Erzieherin eine wichtige Rolle ein. Über eine direkte Förderung der erstsprachigen Fähigkeiten hinaus kann sie zum Sprachvorbild werden. Durch ihre Haltung kann sie Kinder in ihrer Einstellung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit in einer positiven Weise beeinflussen und dazu beitragen, dass Kinder lernen, ihre Erstsprache selbstbewusst in der deutschen Umgebung zu vertreten.

Ferner kann sie herausfinden, welche Sprachkenntnisse beim Kind vorhanden sind, welcher besonderen Förderung es noch bedarf und welche Sprachen in den Familien gesprochen werden.

Um Kindern Orientierung und Hilfestellung beim Erlernen von zwei Sprachen zu geben, empfiehlt es sich, die verschiedenen Sprachen an Personen zu binden. Die muttersprachliche Erzieherin sollte ihre Erstsprache dann einbringen, wenn sie mit Kindern gleicher Erstsprache kommuniziert, die deutsche Erzieherin fördert die Kinder in der deutschen Sprache. In der Gruppe mit Kindern verschiedener Herkunftssprachen ist die deutsche Sprache für alle die gemeinsame Sprache.

Sprachförderung erfordert auf Seiten der Erzieherin ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb und zur mehrsprachigen Situation von Kindern aus zugewanderten Familien. Die Aneignung von Hintergrundwissen ist die Basis für eine professionelle Gestaltung der aktuellen sprachfördernden Situationen.

Anmerkungen

- ¹ Jampert, Karin: Schlüsselsituation Spracherwerb. In: Diskurs 3/2001, S. 64
- ² Monschein, Maria: Spiele zur Sprachförderung. München 1997, S. 8
- ³ Colberg-Schrader / Krug / Pelzer: Lebensnahes Lernen im Kindergarten. München 1991, S. 156

Dr. İnci Dirim

Forum II – Mehrsprachigkeit im Schulbereich

Konzepte, Voraussetzungen, Praxisbeispiele

Moderation: Beate Reimer, Runder Tisch



Das sehr breite Thema „Mehrsprachigkeit im Schulbereich“ wurde im Forum II am Beispiel folgender Aspekte diskutiert:

1. Modelle zweisprachiger Bildung in Deutschland
2. Voraussetzungen für den Erfolg zweisprachiger Bildung
3. Praxisbeispiele:
 - Einbezug der Herkunftssprachen in die Kommunikation in der Klasse
 - koordinierte Alphabetisierung in zwei Sprachen
 - Sprachstanderhebungen als Basis für die sprachliche Förderung von Kindern.

Im Folgenden werden diese Aspekte zusammenfassend dargestellt und Literaturhinweise und links für die vertiefende Lektüre genannt.

1. Modelle zweisprachiger Bildung in Deutschland:

In dem Gutachten zum Thema „Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher“ (Reich / Roth 2002), das von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport herausgegeben wurde, findet sich ein Überblick über die Modelle zweisprachiger Bildung in Deutschland. Zweisprachig aufwachsende Kinder können demnach folgende Arten sprachlicher Bildung erhalten:

- Bloße Teilnahme am deutschsprachigen Regelunterricht
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache
- Integrierter Unterricht mit zusätzlichem Unterricht in der Herkunftssprache
- Integrierter Unterricht mit Unterricht eines Faches im Medium einer Herkunftssprache.
(Reich / Roth 2002 S. 20f).

Verschiedene Kombinationen der letztgenannten drei Möglichkeiten finden auch statt. Zu der Frage, welches der genannten Modelle in Bezug auf den Schulerfolg von Migrant*innenkindern die beste Wirkung hat, äußern die Autoren folgende Überlegungen:

2. Voraussetzungen für den Erfolg zweisprachiger Bildung

Auf der Grundlage amerikanischer Untersuchungen zur Wirksamkeit schulorganisatorischer Modelle zweisprachiger Bildung formulieren¹ die Autoren des Gutachtens folgende Thesen für den Erfolg zweisprachiger Bildung von Migrant*innenkindern:

- Eine Kombination von Zweitsprachenförderung und Unterricht in der Herkunftssprache führt bei im Übrigen gleichen Bedingungen zu deutlich besseren Ergebnissen gegenüber einsprachigen Submersionsprogrammen². In schwächerem Maße gilt dies auch gegenüber Programmen, die Regelklassenunterricht mit zielgruppengerechtem Unterricht des Englischen als Zweitsprache kombinieren.
- Ein allgemein gültiges Idealmuster der Sprachenverteilung für zweisprachige Schülerinnen und Schüler lässt sich nicht angeben. Man weiß nur, dass „Two-Way“-Programme³, an denen Schülerinnen und Schüler, die die Mehrheitssprache als Erstsprache erworben haben, teilnehmen, allen anderen Modellen überlegen sind.
- Sprachfördernde Maßnahmen, die den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler sichern sollen, müssen langfristig angelegt sein. Die Vorstellung, auch durch kurzfristige Liffkurse könne der Anschluss an die schulischen Sprachanforderungen ein für allemal hergestellt werden, ist eine Illusion.
- Eine didaktisch planvolle Verwendung von (Erst- und Zweit-) Sprache zum Zwecke des Lernens curricularer Inhalte, d. h. die bewusste Entwicklung von Sprache als Medium zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, ist Erfolg versprechender als bloße Sprachkurse.
(Reich / Roth 2002 S. 24)

Ein „Two-Way“-Programm wird derzeit im Rahmen des Hamburger Schulversuchs „Bilinguale Grundschule“ erprobt. Weitere Informationen und Überlegungen zu bilingualen Schulmodellen finden sich in dem genannten Gutachten.

3. Praxisbeispiele

Einbezug der Herkunftssprachen in die Kommunikation in der Klasse

Die oben zitierten Thesen zum Erfolg zweisprachiger Bildung legen nahe, dass die Herkunftssprachen von Migrantenkindern in den Unterricht integriert werden sollten. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine dieser Möglichkeiten ist der Einbezug der Herkunftssprachen in die Kommunikation in der Klasse. Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die in einer Hamburger Grundschulklasse im Sachunterricht durchgeführt wurde, zeigen, wie türkisch-deutsch zweisprachige Kinder ihre Sprachen in den Lernprozess einbeziehen (Dirim 1998). Die Kinder benutzen verschiedene Arten von Sprachmischungen, die spezifische, auf die Unterrichtssituation bezogene Muster aufweisen. Die Kinder bearbeiten beispielsweise in Gruppenarbeitsphasen ihre Aufgaben, indem sie sie miteinander auf Türkisch besprechen; dabei integrieren sie zentrale Begriffe aus dem Unterricht in ihre türkischen Äußerungen und stellen dadurch einen Bezug zum deutschsprachigen Unterrichtsgespräch her. So haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Sprachen im Lernprozess so zu verwenden, wie es für sie selbst am einfachsten und am besten ist.

Die zitierte Untersuchung zeigt insgesamt,

- dass Kinder im Unterricht ihre beiden Sprachen im Lernprozess sinnvoll nutzen, falls sie die Möglichkeit dazu erhalten und
- dass Kinder sich in ihren Gesprächen zumeist auf den Unterricht beziehen, auch wenn sie eine Sprache sprechen, die nicht von allen in der Klasse verstanden wird. Die Kinder wissen, in welcher Situation sie sich welcher sprachlicher Mittel bedienen können bzw. müssen.

Die zitierte Untersuchung wurde in dem Buch „Var mı lan Marmelade?“ – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse“ (1997) veröffentlicht; das Buch enthält mehrere Tonbandmitschnitte aus dem Unterricht.

Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung:

Bei der „koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung“ handelt es sich um ein Unterrichtsprinzip, das in Berlin entwickelt und zunächst dort erprobt wurde. In einer praxisbezogenen Veröffentlichung von Monika Nehr u. a. (Nehr u. a. 1988, siehe auch Rösch u. a. 1993) wird der Unterricht nach diesem Prinzip detailliert beschrieben.

Das Berliner Modell wurde am Beispiel der Sprachen Türkisch und Deutsch entwickelt; nach dem Modell wird unter Einbeziehung der Lebenswirklichkeit von Kindern nach dem „Reißverschlussprinzip“ gearbeitet. Das heißt, dass die Kinder in beiden Sprachen die Sprachen miteinander vergleichend Lesen und Schreiben lernen. Zuerst werden sowohl im deutschsprachigen Unterricht als auch im herkunftssprachlichen Unterricht die Laute und Buchstaben durchgenommen, die beiden Sprachen gemeinsam sind. Nach und nach und nach einer festgelegten Reihen-

folge werden solche Laute und Buchstaben beider Sprachen eingeführt, die Schwierigkeiten bereiten können bzw. bei denen die Gefahr besteht, dass die Kinder sie miteinander verwechseln könnten. Diese Laute und Buchstaben werden vergleichend geübt; Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden den Kindern bewusst gemacht. Das Ziel ist, Kindern in Bezug auf das Lesen und Schreiben eine gute bilinguale Basis zu vermitteln.

Das Berliner Modell der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung wurde an vielen Schulen übernommen. Die wichtigste Voraussetzung für die Alphabetisierungsarbeit nach dem Modell ist die Kooperation zwischen der Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht und der Lehrkraft für den Regelunterricht.

Derzeit liegen mehrere Konzepte für die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung in verschiedenen Sprachenpaaren vor; es werden außerdem unterschiedliche Projekte durchgeführt, in denen das Konzept weiter ausgebaut und erprobt wird (s. z. B. das ‚Koala-Projekt‘ in Hessen: www.koala-projekt.de).

Sprachstandserhebungen als Basis für die sprachliche Förderung von Kindern

In den letzten Jahren wurden in Deutschland – zum Teil als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie – mehrere Projekte ins Leben gerufen, die das Ziel haben, Instrumente zu entwickeln, mit denen der Sprachstand von (Migranten-)Kindern erfasst und Fördermaßnahmen zu Grunde gelegt werden kann. Geplant ist u. a. die Durchführung von Deutschkursen vor der Einschulung der Kinder (z. B. in Niedersachsen).

Die Testverfahren, die für die Erfassung der Sprach- bzw. Deutschkenntnisse vorliegen, sind unterschiedlich gestaltet; so wird z. B. mit dem Hamburger Verfahren die Sprachperformanz eines Kindes in beiden Sprachen erfasst und mit Bezug auf die beiden Sprachen beschrieben. Es wird hierbei mit Bildvorlagen gearbeitet, die von den Kindern mündlich beschrieben werden. Die so entstandenen Sprechproben werden nach vielfältigen Auswertungskategorien ausgewertet, die sich nicht nur an Grammatik, Syntax und Wortschatz orientieren, sondern auch allgemeine Aspekte der Sprache berücksichtigen (z. B. die Frage, ob ein Kind ungehemmt spricht oder ob es sprachliche Hilfe braucht etc.).

Dem Hamburger Verfahren liegt die Auffassung zu Grunde, dass die Deutschkenntnisse eines zweisprachig aufwachsenden Kindes ohne Einbezug seiner Herkunftssprache nicht interpretiert werden können. Außerdem wird davon ausgegangen, dass eine optimale sprachliche Förderung und Bildung eines zweisprachigen Kindes nur unter Einbezug und Ausbau seiner beiden Sprachen möglich ist. Das Verfahren befindet sich in der Testphase; die dem Verfahren zu Grunde liegende Sprachauffassung wurde von Hans Reich beschrieben (Reich 2001).

„Bärenstark“

In Berlin wurde das Erhebungsinstrument „Bärenstark“ entwickelt (vgl. Porchert u. a. 2000), das Materialien für die Erfassung des Sprachstandes im Deutschen enthält und zusätzlich einen theoretischen Teil mit Erläuterungen zu festgestellten Sprachstörungen und Anregungen für die gezielte Förderung der Kinder mit diesen Sprachstörungen. Der praktische Teil besteht aus einem Interviewbogen für ein Elterngespräch, einem einführenden Gespräch mit dem Kind, vier Aufgabenbereichen und einem Sprachstandsprofil für das jeweilige Kind.

Die Erhebung mit dem Material „Bärenstark“ wird mit Hilfe eines Teddybären als „Vertrauensfigur“ und verschiedener Bildimpulse durchgeführt. Die Kompetenzen in den Bereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben werden spielerisch überprüft; während der Erhebung werden die Äußerungen der Kinder protokolliert. Dieser Vorgang umfasst ca. 30 min. Nach dem Ende der Erhebung werden die Äußerungen des Kindes mit Hilfe eines Punktesystems ausgewertet.



Dr. Inci Dirim

Das Erhebungsinstrument „Bärenstark“ wurde nur für die Erfassung der Deutschkenntnisse der Kinder entwickelt. Zweifellos ist es von großer Bedeutung zu erfahren, welchen Entwicklungsstand (Migranten-)Kinder besonders in der Schuleingangsphase im Deutschen haben, um angemessen darauf aufbauen zu können. Allerdings ist es fraglich, ob die Deutschkenntnisse eines zweisprachig aufwachsenden Kindes unabhängig von seiner multilingualen sprachlichen Entwicklung insgesamt verstanden und interpretiert werden können.

Insgesamt gesehen ist es sinnvoll, eine gezielte Förderung von Kindern im sprachlichen Bereich mit Hilfe von Sprachstandsmessungen anzustreben. Durch eine genaue, d. h. aussagekräftige Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen ergibt sich die Möglichkeit, an den jeweiligen Kenntnisstand des einzelnen Kindes anzuknüpfen bzw. die Kinder, die jeweils einen miteinander vergleichbaren Sprachstand im Deutschen besitzen, in gemeinsamen Gruppen zu fördern. Systematische, großflächigere Erhebungen des Sprachstandes von allen Schülerinnen und Schülern im Deutschen und in ihren anderen Sprachen können einen Überblick über die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen ergeben, mit denen Kinder in die Schule kommen.

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Entwicklungen im Bereich Sprachstandsdiagnostik bei Kindern keineswegs abgeschlossen sind. So sind die vorhandenen Verfahren in Bezug auf Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Praktikabilität, Validität) nicht geprüft, ob sie noch Mängel aufweisen, die behoben werden müssten. Es handelt sich dabei teilweise um Fragen, die durch weitere Grundlagenforschung beantwortet werden müssten, so z. B. in Bezug auf die Frage, welche speziellen Sprachentwicklungsphasen mehrsprachig aufwachsende Kinder durchlaufen. Da die Informationen in diesem Bereich noch lückenhaft sind, orientieren sich viele Verfahren an der Sprachentwicklung monolingualer Kinder. Eine weitere

Frage wäre, wie im sprachdiagnostischen Bereich mit der gelebten Mehrsprachigkeit umgegangen werden soll – z. Z. gibt es kein Verfahren, das „besondere Fähigkeiten bilingualer Kinder“ wie Übersetzen oder Code-Switching in die Messungen einbezieht (vgl. Dirim 2001).

Es muss auf diesem Gebiet also noch weitere, langjährige Entwicklungsarbeit geleistet werden. Daher ist es auf der einen Seite nicht ratsam, die

Ergebnisse von Sprachstandserhebungen nach den vorhandenen Methoden schwer wiegenden Entscheidungen zu Grunde zu legen; auf der anderen Seite liefern qualitative Verfahren wertvolle Informationen über die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern. Sie geben nicht nur die Möglichkeit einer einmaligen Beschreibung der Sprachperformanzen eines Kindes, sondern liefern bei wiederholter Anwendung wie im Rahmen des o. g. Hamburger Modellversuchs ‚Bilinguale Grundschule‘ Informationen über den Sprachentwicklungsstand eines Kindes.

Zitierte Literatur:

Dirim, İnci (2001): „Erfassung der ‚besonderen sprachlichen Fähigkeiten‘ bilingualer Kinder.“ Bestandsaufnahme und Ausblick. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Projektheft 5 / 2001. München, S. 83-89

Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?“ – Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster

Nehr, Monika (1988): „In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?“ Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim und Basel

Reich, Hans H. (2001). Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Projektheft 5 / 2001. München.

Reich, Hans H. / Roth, Hans Joachim in Zusammenarbeit mit İnci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen und Ton Vallen und Wera Wurnig (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Broschur (Hamburg und Landau in der Pfalz)

Rösch, Heidi; Dittmar, Norbert; Steinmüller, Ulrich u. a. (1993): Dokumentation. Das Glück der Tüchtigen oder: Der Konflikt um die zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schulkinder. In: OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 47, S. 187-248

Links:

www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst02/index02.htm

www.senbj.berlin.de/schule/informationen_fuer_lehrer/baerenstark/thema_baerenstark.asp

www.koala-projekt.de

Anmerkungen:

¹ Zur allgemeinen Wirksamkeit zweisprachiger Modelle in Deutschland liegen keine Untersuchungen vor; bisher wurden lediglich punktuelle Untersuchungen zu einzelnen Fragestellungen durchgeführt.

² Unter ‚Submersion‘ wird im Englischsprachigen Raum Folgendes verstanden: „Schülerinnen und Schüler einer anderen Herkunftssprache als Englisch werden in die regulären Klassen eingeschult. Man vertraut darauf, dass sie Englisch durch den Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und die englischsprachige Instruktion im Unterricht erlernen.“ (Reich / Roth 2002 S. 17) Es handelt sich bei diesem Modell um die übliche Beschulung von Migrantenkinder in Deutschland.

³ Unter diesem Modell wird Folgendes verstanden: „Schülerinnen und Schüler verschiedener Sprachgruppen (in der Regel Einheimische und eine Sprachminderheit) werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schulzeit beibehalten. In diesen Modellen verbinden sich Spracherhaltungsfunktionen und ‚Bildungszweisprachigkeit‘ miteinander.“ (Reich / Roth 2002 S. 18)

Christiane Kemper

Zusammenfassung Forum I

Im Forum I diskutierten etwa 40 Teilnehmer und Teilnehmerinnen das Thema „Mehrsprachigkeit im Elementarbereich“.

Nach einem einführenden Kurzreferat von Frau Renate Militzer (SPI, Köln) entstand eine rege Diskussion unter den anwesenden vorrangig pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten.

Obwohl festgestellt werden konnte, dass es im Kindergartenalltag bereits viele gute Ansätze zur sprachlichen Förderung von (Migranten-) Kindern gibt, entstanden im Ergebnis sechs große Bereiche, die es vorrangig zu beachten und eventuell zu verbessern gilt:

1. Die Aus- und Fortbildung des Kindertagesstättenpersonals ist hinsichtlich der Förderung „Interkultureller Kompetenzen und Interkultureller Erziehung“ zu überprüfen und auszubauen. Ein fundiertes Wissen über kulturelle Hintergründe und die Phasen des Spracherwerbs ist erforderlich.
2. Sprachförderung sollte sich nicht nur auf die deutsche Sprache und auf ein halbes Jahr vor der Einschulung beschränken, sondern Spracherwerb muss als wesentliche Aufgabe jeder Kindertagesstätte von allen Beteiligten begriffen werden.
3. Kleinere Gruppen, mehr Personal und besonders die Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund waren weitere Forderungen der Teilnehmer, um den neuen Problemstellungen und Anforderungen gerecht werden zu können.
4. Die vorhandenen pädagogischen Konzepte sind hinsichtlich der Förderung von Migrantenkindern im Speziellen und hinsichtlich der Sprachförderung im Allgemeinen zu überprüfen.
Es fehlen konkrete Daten in Form von Evaluation zum Sprachstand der Kinder, sowie geeignete Konzepte zur Sprachförderung in Kindertagesstätten.
5. Die Vernetzung der Kindertagesstätten mit dem Wohnumfeld, den Schulen und besonders den örtlichen Migrationsdiensten sollte Ziel jeder Einrichtung sein, um gemeinsam Mehrsprachigkeit und den deutschen Spracherwerb in nicht-deutsch-sprachigen Familien zu fördern.
6. Ein weiteres sehr vielschichtiges Thema war die Gestaltung des Kindergartenalltags. Hier kamen vorrangig folgende Bereiche zur Sprache:
 - Anforderungen an das Personal, wie z. B. „keinen Druck zum Deutsch lernen ausüben“, Wertschätzung der Muttersprachen, Reflexion des eigenen Handelns, Überprüfung des eigenen Sprachgebrauchs, Unterstützung des Erstspracherwerbs,
 - Forderungen nach Intensivierung der Elternarbeit,
 - Notwendigkeit von Kenntnissen über Wohn- und Lebensverhältnisse der Familien,
 - Das Alltagsgeschehen sollte „sprachanregend“ durch praktisches Handeln und Verwendung entsprechender Materialien (z. B. mehrsprachigen) gestaltet werden,
 - Die systematische Beobachtung verbaler und nonverbaler Mitteilungen der Kinder und die Orientierung an den individuellen Fähigkeiten der Kinder ist besonders notwendig.
 - Kulturelle Unterschiede, unterschiedliche Sprachen (z. B. durch Lieder) und kulturell unterschiedliche Alltagsgegenstände sollten in die Themen und Geschehnisse des Gruppenalltags integriert werden.



Christiane Kemper

Die Ausführungen von Frau Militzer und die Forderungen und vielen Ideen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema „Sprachförderung in Kindertagesstätten“ bereits vor Ort geschieht, aber der weiteren deutlichen Förderung und Unterstützung durch alle relevanten Entscheidungsträger des politischen und gesellschaftlichen Lebens in Deutschland bedarf.

Beate Reimer

Zusammenfassung Forum II



Das Forum war mit circa 50 TeilnehmerInnen gut besucht. Nach den interessanten Beiträgen am Vormittag bestand reger Diskussionsbedarf.

Es wurde deutlich, dass gerade auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ein großer Bedarf an methodischen und konzeptionellen Hilfen für den Unterricht in interkulturellen Klassen besteht.

Das Einstiegsreferat von Frau Dirim berücksichtigte die drei Aspekte:

- Modelle zweisprachiger Bildung in Deutschland
- Voraussetzungen für den Erfolg zweisprachiger Bildung
- Praxisbeispiele.

Frau Dirim stellte fest, dass es bisher keine Untersuchungen zur allgemeinen Wirksamkeit zweisprachiger Modelle in Deutschland gibt, sondern lediglich punktuelle Untersuchungen zu einzelnen Fragestellungen.

Auch die vorgestellten Praxisbeispiele stellten Modellversuche in einzelnen Städten der Bundesrepublik, aber kein Gesamtkonzept bzw. keine Rahmenrichtlinie dar. Dennoch boten die Beispiele interessante Anregungen in Hinblick darauf, wie es sein könnte, kollidierten jedoch mit der schulischen Wirklichkeit, der sich Lehrerinnen und Lehrer aus dem Forum alltäglich zu stellen haben.

In der anschließenden Diskussion wurde erhebliche Kritik am Kultusministerium geübt.

Deutlich wurde, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer mit der Thematik allein gelassen fühlen. Die Schule sei zunehmend mit der Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten betraut. Zur Förderung des Prozesses von Mehrsprachigkeit gelte es u. a. auch das eigene Kollegium zu gewinnen. Weitere Akteure seien die Eltern – ihre Bildungshaltung gelte es zu aktivieren – und schließlich die administrative und politische Ebene, die parallel zur verfehlten Integrationspolitik, auch im Bereich Sprache, nach 40 Jahren Einwanderung keine konstruktiven Konzepte liefern könne. Gegenwärtig biete das Schulsystem keine Angebote für Mehrsprachigkeit. Die Lehreraus- und fortbildung weise im Bereich Interkulturalität starke Defizite auf.

Notwendig seien:

- Eine grundsätzliche Offenheit bzw. das Bewusstsein für die Chancen und Potentiale von Mehrsprachigkeit auch auf Seiten der Mehrheitsbevölkerung
- Ausgereifte Verfahren zur Sprachstandserhebung
- Eine Didaktik für Mehrsprachigkeit
- Gleichwertige Einbeziehung der Herkunftssprache in der Sprachförderung

Solange kein Grundkonzept für eine Einwanderungsgesellschaft existiere, werde es lediglich bei punktuellen Ansätzen zur Verbesserung der Situation – hier im Bildungsbereich – bleiben. Langfristig notwendig seien jedoch strukturelle Maßnahmen, d. h. Konzepte basierend auf erfolgreichen Erfahrungen, Erkenntnissen und Modellen, die es auf nationaler und internationaler Ebene bereits gibt, und für die das „Rad der Geschichte“ nicht noch einmal neu erfunden werden müsse.



Veranstalter, Referentinnen und Autoren

Landeshauptstadt Hannover
Interkulturelle Angelegenheiten
Trammplatz 2, 30159 Hannover
Telefon: 0511/168-41232
Email: Arzu.Altug@Hannover-Stadt.de

Runder Tisch für ein interkulturelles Hannover
– gegen Rassismus, Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit –
c/o Landeshauptstadt Hannover
Interkulturelle Angelegenheiten
Trammplatz 2, 30159 Hannover

Dr. İnci Dirim
Universität Hamburg
FB Erziehungswissenschaften
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Email: inci.dirim@uni-hamburg.de

Marcella Heine
Nds. Kultusministerium
Schiffgraben 12, 30159 Hannover
Email: marcella.heine@mk.niedersachsen.de

Renate Militzer
Sozialpädagogisches Institut NRW
An den Dominikanern 2, 50668 Köln
Tel: 0221/160-5224
Email: militzer@spi.nrw.de

Dr. Ursula Neumann
Universität Hamburg
FB Erziehungswissenschaften
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Email: neumann@erzwiss.uni-hamburg.de

Dr. Christoph Schroeder
Universität Osnabrück
Neuer Graben 19/21, 49074 Osnabrück
Tel: 0541/969-4384
Email: christoph.schroeder@uos.de

Tagungsteam

Arzu Altuğ
Telefon 0511 | 16841232
Interkulturelle Angelegenheiten

Christiane Kemper
Telefon 0511 | 3883602
Caritasverband

Beate Reimer
Telefon 0511 | 7853767
Bund Türkisch-Europäischer Unternehmer

Dirk von der Osten
Telefon 0511 | 8114265
Arbeiterwohlfahrt Hannover

Landeshauptstadt



Hannover

Der Oberbürgermeister
Interkulturelle Angelegenheiten

Rathaus Trammplatz 2 | 30159 Hannover
Telefon 0511 **168** | **41232**
Telefax 0511 **168** | **45042**

Stand | 2. Auflage | Juni 2003

Redaktion | Arzu Altuğ

Gestaltung | a&v work | Hannover

Druck | steppat | Laatzen