

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Berlin (Hrsg.)

Perspektiven für DaZ

Dokumentation der 2. Berliner Fachtage zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)



GEW BERLIN in Kooperation mit der Senats-
verwaltung für Bildung, Jugend und Sport / Lehr-
und Lernwerkstatt Deutsch als Zweitsprache (LLW/
DaZ)

Impressum:

Perspektiven für DaZ
Dokumentation einer gemeinsamen DaZ-Fachtagung
der GEW BERLIN mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und
Sport / Lehr- und Lernwerkstatt Deutsch als Zweitsprache (LLW/DaZ)

Herausgeber:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Berlin
- GEW BERLIN -
Ahornstr. 5, 10787 Berlin
Tel.: 030 / 219993-0 | Fax: 030 / 219993-50
info@gew-berlin.de | www.gew-berlin.de

Redaktion:

Udo Jeschal, Almut Mohrmann, Michael Nové,
Gerhard Weil, Undine Zeibig

Texte / Beiträge:

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stammen von den
AutorInnen, ansonsten Redaktion und GEW BERLIN

Fotos:

Almut Mohrmann, Michael Nové,
Gerhard Weil, Undine Zeibig

Layout:

Udo Jeschal, Nuray Köse

Druck:

GEW BERLIN

Auflage:

500

Berlin, 01/2006



Inhalt

Vorwort 3

Montag, 14. Februar 2005 Fachtagung „Perspektiven für DaZ

Begrüßung

Staatssekretär Thomas Härtel 3
Ulrich Thöne, Vorsitzender der GEW BERLIN 4

■ Fundamente: Expertenvorträge

Dietrich Delekat: Zur gesundheitlichen Lage von Kindern in Berlin - Ergebnisse und Handlungsempfehlungen auf Basis der Einschulungsuntersuchungen 2001 5
Prof. Dr. Gudula List: Grundlagen des Spracherwerbs und Deutsch als Zweitsprache 14

■ Horizonte: Arbeitsgruppen Vorabthesen, Statements, Berichte

AG 1: DaZ in der Erzieherausbildung 18
Martina Knebel: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der ErzieherInnenausbildung 18
Monika Baumgarten: Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder in Kita und Grundschule durch ErzieherInnen. Ausbildungs- Aufgaben der Fachschulen für Sozialpädagogik im Rahmen der neuen Ausbildungsordnung 19
AG 2: DaZ in der Lehrerausbildung - 1. und 2. Phase 20
Julia Bensmann: Kritik an der derzeitigen Lehrerausbildung 20
Benno Linne: Inhaltliche Koordinierung in allen drei Phasen der Lehrerbildung notwendig 21
Michael Nové: DaZ als Querschnittinhalt in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken ansiedeln 21
Matthias Jähne: Ergebnisse der AG 2 22
AG 3: Erzieher in der DaZ-Praxis: gegenwärtig und zukünftig 23
W.Henrich-Braig: Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung der Sprachförderung in der Kindergruppe? 23
Regine Leue: Wie muss sich Kita verändern, um als Bildungseinrichtung anerkannt zu werden? 24
Petra Narowski-Schulz: Welche Unterstützungsangebote gibt es bei der Umsetzung der Sprachförderung? 25
Christiane Weißhoff: Ergebnisse der AG 3 25
AG 4: Diagnoseverfahren und Mindeststandards 26
Prof. Dr. Hans H. Reich: Zwei Statements zur Arbeitsgruppe „Diagnoseverfahren und Mindeststandards“ 26
Andreas Pochert: Hilfe durch Sprachstandsdiagnose erwartet 27
Prof. Dr. Dieter Hopf: Neue Tests dringend erforderlich .. 28
Klaus Seifried: Ergebnisse der AG 4 28

AG 5: DaZ in der Grundschule (Thesen zu 5a und 5b) 29

AG 5a: DaZ in der Schulanfangsphase

Ulrike Grassau: Ziel: Schulabschluss für alle 29
Almut Mohrmann: DaZ findet im Regelunterricht nicht statt. 29
Gerda Bungenstock: DaZ Aspekte in die 2. Phase 30
Petra Hölscher: Wünsche an einen zeitgemäßen Sprachunterricht 31
Monika Rebitzki: Ergebnisse der AG 5a 31

AG 5b: DaZ in der Grundschule

Karla Röhner-Münch: Schriftsprache unverzichtbar 31
Undine Zeibig: Zweckbindung für DaZ-Lehrerstellen erforderlich 32
Christine Frank-Schild: DaZ Stunden werden nicht von „irgendwem“ durchgeführt 33
Karin Müller: Sprachförderung muss Schwerpunkt werden 33
Elke Gabriel: Ergebnisse der AG 5 34

AG 6: DaZ in der Oberschule 34

Dr. Gerhard Weil: DaZ im Oberschulunterricht sichern - nicht nur auf dem Papier 35
Andreas Huth: DaZ an der Ernst-Reuter-Gesamtschule, Organisation und Konzepte 37
Prof. Dr. Swantje Ehlers: Lesekompetenz operationalisieren 38
Christian Meyer: Ergebnisse der AG 6 39

AG 7: DaZ in der Lehrerfort- und -weiterbildung 40

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam: Bildung regionaler Netzwerke unterstützen 40
Enno Ebbert: Eigenständige Fortbildungskultur an Schulen fehlt 40
Dr. Heidi Rösch: Jahreskurs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Lehrkräfte der Berliner Grund- und Oberschulen 41
Nalan Kilic: DaZ in der Lehrerfort- und weiterbildung - Thesen 41
Dr. Havva Engin: Ergebnisse der AG 7 42



Leuchttürme und Bojen in der Praxis

Moses Mendelssohn Oberschule: Menschen stärken Sachen klären	43
Christoph Hoef: Interkulturelles Arbeiten am Ernst-Abbe-Gymnasium	44

Dienstag, 15. Februar 2005 Wokshops

Die Lehr- und Lernwerkstatt für Deutsch als Zweitsprache (LLW DaZ)	45
Regine Leue, Sven Walter: Ein Jahrescurriculum zur Sprachförderung Ein Modellprojekt des „Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation“	46
Steffi Hogan: Sprachlernstagebuch für Kindertagesstätten: Spracherwerb beobachten, dokumentieren und fördern	49
Marlies Koenen: Komm mit uns auf Entdeckungsreise	50
Katrin Böttcher: Schulanfangsphase: Wortschatzspiele	51
Renate Kuhl: Workshop: Andere Wege der Elternarbeit am Beispiel der Elternklasse	51
Karla Röhner-Münch: Statement zum Thema „Schriftspracherwerb (SSE)“	51
Marlies Krause: DaZ mit Musik: Lieder, Raps und Spielgeschichten	52

Mittwoch, 16. Februar 2005 Workshops

Heidi Rösch: DaZ-Förderung: Ergebnisse aus dem Jacobs-Sommercamp Bremen (19.07.- 06.08.2004)	52
Helga Boehrer: Sprachförderung im Sachunterricht: Übungen an Beispielen der Themen Stadt, Verkehr und Jahreszeiten	53
Birgit Schumacher: Sprachlernspiele Klasse 1-6	54
Julia Bensmann: DaZ unterrichten mit Geschichten	54
Katrin Böttcher: Wörterbucharbeit am Beispiel des Hueber-Dudens für die Klassen 5-8	55

Heidrun Liebich: Lesekompetenz durch Lesestrategien	56
Klaus-Jürgen Hintzler: AG Spracharbeit im Fachunterricht - sprachliche Bildung in allen Fächern	56
Manfred Krüger: DaZ im Nawi-Unterricht: Sprache handelnd begreifen	57
Andrea Schröter: Sprachlernen mit Bildern	57
Willi Büsing: Brücken schlagen: Roma-Mediatoren zwischen Schule und Familie	58
Antje Hofert: Bildungs- und Qualifizierungsberatung für jugendliche Flüchtlinge ohne gesicherten Aufenthalt	58

Donnerstag, 17. Februar 2005 Workshops

Heidi Rösch: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) -Förderung - 10 Thesen	58
Kathleen Breitkopf: Fit für den Beruf mit Doppel-Klick	59
Uta Fechner: Seminare deutschkreativ	59
Willi Büsing: Medientechnisches Arbeiten: Lernmotivation von scheinbar desinteressierten Roma-Jugendlichen (re)aktivieren	59
Peter Heinrich: Gedächtniskunst im DaZ-Förderunterricht - Kurzdarstellung	60
Dr. Steffi Badel: Sprachförderung lernschwacher Jugendlicher in der beruflichen Bildung	60
Katrin Zimmer: Berufspraktika: Sprachliche Aspekte bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung	61
Eduard J. Ditschek: Schule in der Volkshochschule	61

Freitag, 18. Februar 2005

Andreas Pochert Kooperation Kita - Grundschule im Bezirk Mitte	62
---	----

Anhang

Programme	64
Presseberichte	67

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, dass es gelungen ist, unser Versprechen, die gemeinsame Fachtagung der Senatsbildungsverwaltung und der GEW BERLIN vom 15. Februar 2005 in einer Broschüre zu dokumentieren, einzulösen. Es hat einige Zeit gedauert, bis alle Beiträge beieinander waren und die technische Umsetzung erfolgen konnte. Hierfür möchte ich besonders dem „Landesausschuss für Multikulturelle Angelegenheiten“ (LAMA) der GEW BERLIN, der auch für die Vorbereitung der gut besuchten Tagung verantwortlich war, und den KollegInnen der „Lehr- und Lernwerkstatt DaZ“ danken. Namentlich die Redaktion aus Undine Zeibig, Almut Mohrmann, Michael Nové und Gerhard Weil hat sich mit ihrem Einsatz für die Dokumentation verdient gemacht. Aber auch allen anderen Helfern und Unterstützern, nicht zuletzt aus der GEW-Geschäftsstelle, sei an dieser Stelle gedankt.

Einige Diskussionsbeiträge standen uns leider nicht zur Verfügung, aber etwa 90% des Ablaufs kann dokumentiert werden.

Wir sehen alle, Senatsbildungsverwaltung und Gewerkschaft, in den schlechten Lernerfolgen der Berliner Migranten eine zentrale Herausforderung. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Die hier vorgelegten Analysen, Vorschläge und Überlegungen scheinen mir geeignet, den Berliner Lehrerinnen und Lehrern eine Vielzahl von Fingerzeigen und Hilfestellungen zu geben, damit die Schulerfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im notwendigen Ausmaß verbessert werden können. Das muss insbesondere zu einem Zeitpunkt gesagt werden, zu dem sich über die Berliner Schule ein Netz von Prüfungsanforderungen, Tests und die Neufassung von Abschlussregelungen vom Mittleren Schulabschluss bis zum Zentralabitur legt.

Wir sollten dabei die Sicherstellung des DaZ-Unterrichts und die notwendige Qualifikation der ErzieherInnen und Lehrkräfte, auch bei ihrer Ausbildung, nicht vergessen. DaZ-Unterricht darf nicht länger als Luxus oder Sahnetupfer angesehen werden, der als erstes an den Schulen ausfällt, sondern er muss normaler, selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichtsangebots der Berliner Schule sein. Kein Bereich und kein Fach muss mit vergleichbaren Schwundraten durch Unterrichtsausfall etc. rechnen, nirgendwo sonst wird so leichtfertig nicht für die Aufgaben aus- und fortgebildetes Personal eingesetzt. Die Forderung von Christine Frank-Schild, Schulleiterin an der „Carl-Kraemer-Grundschule“ im Soldiner Kiez: „DaZ Stunden werden nicht von „irgendwem“ durchgeführt“ ist leider noch nicht die Regel.

In diesem Sinne hoffe ich, dass diese Dokumentation „in die richtigen Hände“ fällt und einen Beitrag dazu leistet, DaZ in Berlin doch noch zu einer Erfolgsgeschichte werden zu lassen!



Rose-Marie Seggelke,
1. Vorsitzende der GEW BERLIN

Fachtagung „Perspektiven für DaZ“ - 14. Februar 2005

Begrüßung

Staatssekretär Thomas Härtel

Berlin ist eine multiethnische Metropole. Daran kommt keiner vorbei. Aber diese Vielfalt ist eine große Chance für Berlin. Und diese Chance wollen wir wahrnehmen, indem wir uns noch stärker der Integration und Migration widmen. Wir können es uns auch gar nicht leisten, auch nur eines der Berliner Kinder nicht zu fördern und seine Begabungen zu nutzen. Wir brauchen jedes Kind. Wir werden in diesem Jahr erneut PISA-Ergebnisse vorliegen haben, die- und für diese Prognose bedarf es keiner besonderen hellseherischen Fähigkeiten- genau wie der erste PISA-Test und genauso wie VERA und andere Vergleichstests den Zusammenhang von Elternhaus, Sprachkenntnissen und Leistungen aufzeigen wird. Das dürfen, das können und das werden wir nicht einfach so hinnehmen.

Bildung bedeutet das Tor zu Teilhabe, zu Chancengerechtigkeit, zu Zukunftsperspektive, zu Toleranz, zu Integration. Der Schlüssel zu diesem Tor ist die Sprache.

Nur wer sich die deutsche Sprache erschließt, hat eine Chance, darauf aufzubauen, sich zu verständigen und andere zu verstehen.

Bildung und Spracherwerb dürfen nicht erst mit dem Schuleintritt beginnen. Schon vor der Schule werden die Weichen dafür gestellt, wie erfolgreich Kinder in der Schule sind. Deshalb werben wir intensiv dafür, dass Kinder die Kitas besuchen, wo sie schon früh systematisch und individuell gefördert werden können. Ich verweise nur auf das neue Bildungsprogramm und die Sprachlernstagebücher.

Spracherwerb ist eine langfristige Angelegenheit. Sie beginnt im Elternhaus, wird in den Kitas fortgesetzt (neues Bildungsprogramm in Berlin) und vor Schulbeginn wird der Sprachstand mit dem Test DEUTSCH PLUS erhoben. Lassen Sie mich an dieser Stelle sagen, wie wichtig unser altes Sprachstandserhebungsinstrument „Bärenstark“ für diese Entwicklung war. Wir haben zum ersten Mal belegen können, dass sowohl Migrantenkinder als auch deutsche Kinder Sprachförderung benötigen. Wir haben den Universitäten „Beine gemacht“, die sich seit 15 Jahren nicht mehr an die Entwicklung von Sprachstandserhebung herangetraut haben und nun wieder damit beginnen. Der Bezirk Wedding hat sich getraut und wir alle mussten herbe Kritik hinsichtlich der testtheoretischen Anforderungen einstecken. Aber es hat sich gelohnt und uns weiter gebracht.

Mit der Einrichtung von verbindlichen Sprachförderkursen machen wir einen weiteren Schritt hin zu größerer Chancengleichheit. In der flexiblen Schulanfangsphase werden Migrantenkinder und deutsche Kinder gemeinsam beschult. Das alles unterstreicht unseren inklusiven, integrativen Ansatz von individueller Förderung.

Und wenn sich - wie der Bezirk Tempelhof-Schöneberg - jemand für seine Einrichtungen für ein anderes Sprachförderprogramm entscheidet, dann ist das völlig in Ordnung und trägt zur Vielfalt bei. Es führt ja

nicht immer nur ein Weg zum Ziel. Ich bin aber auch dafür, dass wir für die Sprachkurse uns erst einmal verbindlich für ein Lernprogramm entschieden haben.

Ich muss Ihnen als Fachleuten sicher nicht alle die Maßnahmen noch einmal vorstellen, die wir in den letzten Jahren ergriffen haben.

Nur soviel: auch Ganztagschulen und „Mütterkurse“ halte ich für immens wichtig für Sprachförderung und Integration. Und neu ist: Wir werden in den ersten Klassen, in denen die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mehr als 40 Prozent ausmachen, die Klassenfrequenz von 24 auf 20 absenken. Ich bin optimistisch, dass wir hierfür eine Möglichkeit zur Finanzierung finden werden.

Diese Tagung wird von der GEW und meiner Verwaltung gemeinsam veranstaltet. Es wird niemandem verwundern, wenn ich sage, dass GEW und Bildungsverwaltung nicht immer einer Meinung sind. Dazu sind die Interessen unterschiedlich. Was mir wichtig ist, dass wir bei aller Auseinandersetzung auch immer wieder zu Gemeinsamkeiten finden können. So auch bei der Sprachförderung. Wir sind uns einig, dass Sprache der Schlüssel für Bildung ist. Deswegen machen wir diese

Veranstaltung gemeinsam. Ich weiß, wie engagiert Sie alle sind - sonst wären Sie nicht auf dieser Tagung. Ich möchte aber eindringlich an alle appellieren, in Ihren Anstrengungen nicht nachzulassen. Es sind sehr große Herausforderungen, die auf uns alle zukommen.

Da reicht nicht nur der gute Wille, sondern da braucht man auch profunde Kenntnisse und Austausch. In diesem Sinne wünsche ich eine produktive Tagung!



Ulrich Thöne, Vorsitzender der GEW BERLIN

Ich begrüße Sie ganz herzlich zu der von der Senatsbildungsverwaltung, der Lehr- und Lernwerkstatt (DaZ) und der GEW BERLIN gemeinsam vorbereiteten Fachtagung zu den „Perspektiven für DaZ“. Ich möchte Ihnen allen für Ihr großes Interesse und Ihre Bereitschaft zum Engagement im Namen des Berliner Landesverbandes der GEW ganz herzlich danken. Toll, dass Sie hier sind und mitarbeiten wollen!

In Vorbereitung auf diese Tagung, die sich mit der Zukunft beschäftigt, habe ich auch einen Blick in die Vergangenheit geworfen. Mir ist dabei das Jahr 1996 besonders aufgefallen. Damals erschien im „Schiffblatt - Nachrichten für die Lehrkräfte von Migranten - Heft“, des damaligen BIL, dem Vorläufer des LISUM, ein Beitrag im Editorial „Ausländische Schulabgänger in Berlin: Jeder dritte ohne Hauptschulabschluss“. Kurze Zeit später wurden die Zahlen in einem Fachartikel noch weiter analysiert, der unter dem Titel „Die zweite deutsche Bildungskatastrophe“ vor allem die Perspektivlosigkeit der Jungen mit Migrationshintergrund an der Berliner Schule aufzeigte.

Autoren dieses Artikels waren Michael Nové und Gerhard Weil, die heute hier nicht ganz zufällig als Vorstandsmitglieder des Landesausschusses für Migrationsangelegenheiten der Berliner GEW die Tagungsleitung übernommen haben. Ihnen gilt mein besonderer Dank für ihre kontinuierliche Arbeit.

Nach wie vor lässt der Schulerfolg von Migrantenkindern sehr zu wünschen übrig. Um nahezu 10 % übersteigt die Zahl der Berliner Migranten die unser Schulsystem ohne Schulabschluss verlassen den hohen Bundesdurchschnitt. Unter den Kindern mit ausländischem Pass erreichen in Berlin immer noch zu viele, mindestens ein Viertel, keinen Schulabschluss.

Dieser traurige Umstand ist eine Herausforderung für das bisherige System des Spracherwerbs der deutschen Sprache.

1996 war die Senatsschulverwaltung über die Auswertung ihrer eigenen Statistik nicht sonderlich angetan. Dem Vernehmen nach hatten die Autoren sogar mit dem Problem zu kämpfen, als Überbringer schlechter Nachrichten das gute Bild zu stören.

1998 wurde ein Ruck spürbar. Regionale Fachkonferenzen DaZ in Kooperation mit dem BIL wurden eingeführt, um dem Problem zu Leibe zu rücken.

Dennoch: Heute, fast ein Jahrzehnt später, haben sich die Zahlen von damals leider nicht wirklich verbessert.

Warum gelingt es den Berliner Bildungseinrichtungen - hier vor allem Kitas und Schulen - nicht, sprachliche Benachteiligung zu kompensieren? Eine mögliche Ursache ist sicher in der Aus- und Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen zu sehen. Diesem Problem wollen wir uns heute stellen. Wir alle, Senatsschulverwaltung und Gewerkschaft sehen in den schlechten Lernerfolgen der Berliner Migranten eine echte Herausforderung. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kommt dabei eine Schlüsselrolle zu.

Ich will nicht verhehlen, dass die GEW in gleicher Weise die Förderung und Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenzen und dem Bereich der Interkulturellen Bildung und Erziehung eine größere Bedeutung zumisst, als dies an den Taten der Bildungsverwaltung ablesbar ist.

Gestatten Sie mir in diesem Zusammenhang auch einige wenige Worte über die Schülerinnen und Schüler zu sagen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen und von DaZ Lehrerinnen und Lehrern mit betreut werden. Es handelt sich um geflüchtete und Schutz suchende Kinder und Jugendliche. Sie kommen aus Angola, Tschetschenien, Vietnam, Nigeria, dem Kosovo oder Moldawien z. B. Sie haben oft ihre nächsten Angehörigen verloren und leben hier in Heimen. Alle vier Wochen müssen sie um eine Verlängerung ihres nur geduldeten Aufenthalts betteln.

Ich denke, Ihnen sollte mehr als 36 Schulwochen - wie die neue Sek I vorsieht - zur Verfügung stehen, um Deutsch zu lernen. Auch sie sollten die Chance auf einen echten Schulabschluss haben.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wenn zwei Partner die nicht immer durch Harmonie verbunden sind, sich - nicht zum ersten Mal übrigens - entschließen, gemeinsam eine

Fachtagung zu organisieren - und diese so von ErzieherInnen, Lehrkräften und Studierenden nachgefragt wird, dass viele Meldungen abgewiesen werden mussten und diese Aula gar nicht alle TeilnehmerInnen aufnehmen kann, dann wird bewiesen, welche zentrale bildungspolitische Herausforderung heute mit dem Sachverstand der eingeladenen Hochschullehrkräfte, Verwaltungsexperten, FortbildnerInnen, Studierenden und Ihnen als PraktikerInnen beraten werden soll.

Für die GEW BERLIN kann ich versichern, nach all dem Wiegen der diversen Schweine auch mal fürs Füttern zu sorgen - sprich, dass wir die heutigen Tagungsergebnisse nicht nur in einer Dokumentation - auch für diejenigen, die heute nicht dabei sein durften - veröffentlichen werden, sondern als gesammelten Sachverstand in unser künftiges gewerkschaftliches Handlungsrepertoire aufnehmen wollen.

Das bedeutet für uns, sich für praktische Umsetzungsmöglichkeiten, für Handlungsmöglichkeiten beim täglichen Unterricht stark zu machen.

Die GEW BERLIN hofft, dass unser Kooperationspartner bei dieser Tagung, die Senatsschulverwaltung, trotz aller bekannten Haushaltsengpässe mit einer ähnlichen Haltung den gesammelten Tagungsergebnissen gegenübersteht!

Gestatten Sie mir ein Wort zu diesem Tagungsort, der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ Mitte:

Die GEW BERLIN ist beinahe zwangsläufig auf die Lernwerkstatt DaZ gestoßen, die die gleichen bildungspolitischen Ziele verfolgt. Darüber

hinaus freut sich die GEW BERLIN natürlich, eine Einrichtung, die aus dem langjährigen Engagement vieler LehrerInnen für bessere Chancen für Migranten an der Berliner Schule entstanden ist, als Partner für diese Fachtagung gewinnen zu können. Dies um so mehr, da bekannt ist, dass die Lehr- und Lernwerkstatt außer einem Übermaß an gutem Willen nicht einen Euro zur Finanzierung der Tagung beitragen konnte, da sie keine Mittel hat, somit eine derartige Tagung ohne Partner nicht hätte durchführen können. Deshalb mein ausdrücklicher Dank an alle MitarbeiterInnen dieser vorbildlichen Lehr- und Lernwerkstatt.

Ihnen allen wünsche ich gute Vorträge, vor allem ergebnisreiche und nachhaltige Diskussionen in den AGs und für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund förderliche Konsequenzen.

Ach, und eh ich es vergesse:

Herr Böger hat mir ausdrücklich aufgetragen, Sie alle hier zu grüßen und Ihnen seine besten Wünsche zu übermitteln. Er wäre sicher persönlich gekommen, wenn, ja wenn er nicht in dieser Woche eine der wenigen Gelegenheiten gefunden hätte, mal Urlaub zu machen.

Bei so viel Gemeinsamkeit und Harmonie wäre es doch gelacht, wenn wir hier nicht zu guten Ergebnissen kommen könnten.

Viel Erfolg wünsche ich uns allen!

Fundamente: Expertenvorträge

Spezialbericht 2003 - 2

Zur gesundheitlichen Lage von Kindern in Berlin

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen auf Basis der Einschulungsuntersuchungen 2001



Dietrich Delekat
Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales

Beim Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter spielen sehr viele verschiedene Faktoren eine Rolle. Herr Delekat stellte zahlreiche Ergebnisse und Zusammenhänge verschiedener Faktoren dar. Dabei stützte er sich auf die Daten der Berlin weiten Einschulungsuntersuchungen. Die Auswertung der Daten sind in seinem „Spezialbericht 2003 - 2 - Zur gesundheitlichen Lage von Kindern in Berlin“ veröffentlicht. Wichtige Informationen, die besonders eng im Zusammenhang zum Spracherwerb der Kinder stehen, sind hier auszugsweise dargestellt.

3. Staatsangehörigkeit und Herkunft

3.1 Zusammenfassung

Die Staatsangehörigkeit ist eines der wichtigsten demografischen Merkmale. Dies gilt in besonderem Maße für die Gesundheitsberichterstattung, weil Gesundheitsverhalten und gesundheitliche Probleme von kulturellen Prägungen mitbestimmt werden. In der Regel fallen Kulturkreis und Staatsangehörigkeit zusammen.

In der bisherigen Betrachtung von Kindergesundheit hat es in dieser

Hinsicht in Berlin in aller Regel genügt, drei große Gruppen zu unterscheiden; nämlich Kinder mit deutscher, türkischer und anderer Staatsangehörigkeit. (Differenziertere Untersuchungen haben keine zusätzlichen Aufschlüsse ergeben und/oder waren wegen zu kleiner Zahlen nicht aussagekräftig.) Hierbei bot sich an, sich nach den formalen Passverhältnissen zu richten, weil diese weitgehend mit den jeweiligen Kulturkreisen übereinstimmen.

3.4.1 Differenzierung der Herkunftsgruppen - Deutsche

Gestützt auf diese Daten wurde neben der bisher üblichen Darstellung der Staatsangehörigkeit, die sich nach den im Pass eingetragenen Daten richtete, eine weitere Differenzierung vorgenommen. Leitgedanke war hierbei die Annahme, dass das Gesundheitsverhalten eines Kindes sehr vom kulturellen Umfeld abhängt, in dem es aufwächst. Daher wurden die Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit anhand von weiteren Informationen in drei Untergruppen aufgeteilt ...

Zum einen wurde von den Eltern erfragt, ob das Kind eingebürgert wurde. Es wurde angenommen, dass dies regelhaft die Herkunft aus

einem anderen Kulturkreis bedeutete. Diese Gruppe umfasste etwa 1.450 Kinder. Bei den anderen Kindern wurde geprüft, ob sie akzentfrei Deutsch sprachen. War dies nicht der Fall, so wurde angenommen, dass sie ebenfalls einem anderen als dem deutschen Kulturkreis zuzurechnen waren. Diese Gruppe umfasste knapp 1.250 Kinder. Die verbleibenden Kinder - etwa 19.750 - wurden dem deutschen Kulturkreis zugerechnet. Es erwies sich, dass die beiden erstgenannten Untergruppen innerhalb der Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft sich so ähnlich waren, dass sie in aller Regel zusammengefasst wurden. Durch die verschiedenen Zusammenfassungen von Staatsangehörigkeiten und die Differenzierungen innerhalb der Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit wurde eine Sprachregelung notwendig, um die häufige Verwendung langer Ausdrücke zu vermeiden. Es wurden daher folgende Kurzbezeichnungen gewählt.:

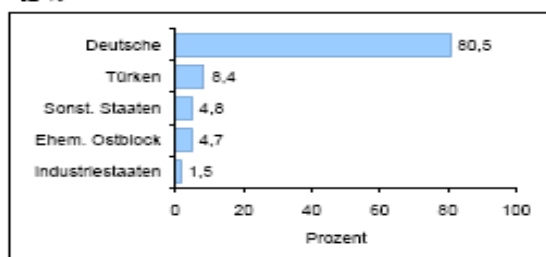
- Da der Begriff „Staatsangehörigkeit“ nicht mehr als Oberbegriff verwendet werden kann, wenn die beschriebene Differenzierung innerhalb der Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft erfolgt, wird in solchen Fällen der Begriff „Herkunftsgruppe“ verwendet.
- Deutsche Kinder, die eingebürgert wurden, werden als „Eingebürgerte“, in Abbildungen als „Deutsche, eingebürgert“ bezeichnet.
- Deutsche Kinder, die nicht akzentfrei Deutsch sprachen, werden als „anderer Herkunft“, in Abbildungen als „Deutsche, anderer Herkunft“ bezeichnet.
- Bei der sehr großen Mehrheit der übrigen Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit kann davon ausgegangen werden, dass mindestens ein Elternteil bereits bei Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit hatte. Diese Kinder werden als „Herkunftsdeutsche“ bezeichnet.

3.4.2 Differenzierung der Herkunftsgruppen - Ausländer

Die Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit wurden folgendermaßen differenziert:

- Eine eigene Staatsangehörigkeitsgruppe bildeten Kinder aus „westlichen Industrieländern“. Namentlich genannt waren im Dokumentationsbogen „Europa, USA, Kanada, Australien“; im Handbuch wurde festgelegt, dass dies sinngemäß zu verstehen sei und eher ein soziales als ein geografisches Kriterium darstelle. „Europa“ meint hier im wesentlichen die Staaten der EU und solche, die ihnen vergleichbar seien; also auch die Schweiz, obwohl sie nicht zur EU gehört; desgleichen Island und Neuseeland, obwohl sie nicht zu Europa beziehungsweise Australien gehören. Diese Gruppe wird unter der Kurzbezeichnung „Industrieländer“ angesprochen.
- Eine weitere Gruppe bildeten die Kinder aus Staaten, die damals auf dem Gebiet des aufgelösten Warschauer Pakts lagen. Auch dies war wiederum sinngemäß zu verstehen; so war festgelegt, dass die Staaten des ehemaligen Jugoslawien dazuzählten, aber nicht die Staaten aus dem asiatischen Teil der ehemaligen Sowjetunion. Die-

Abbildung 3.10:
Anteil der Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Staatsangehörigkeit - in %



(Datenquelle: SozGesSozV / Berechnung und Darstellung: - II A -)

se Gruppe wird unter der Kurzbezeichnung „(ehemaliger) Ostblock“ angesprochen.

- Die Herkunft aller anderen Kinder wird als „sonstige Staaten“ bezeichnet.

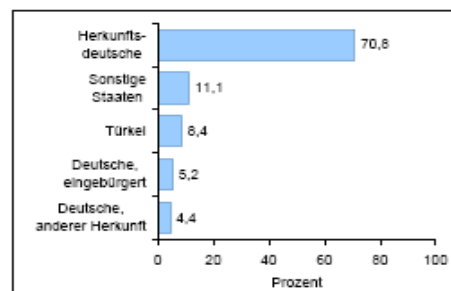
3.5 Ergebnisse

3.5.1 Berlin insgesamt

Die Verteilung nach Staatsangehörigkeit nach den Angaben im Pass ergab folgendes Bild (Abb. 3.10).

Für viele Betrachtungen können die Anteile aller Staaten außer Deutschland und der Türkei zusammengerechnet werden, weil eine Differenzierung keine wichtigen Zusatzinformationen erbringt. Differenziert man die Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit wie unter 3.4.1 ausgeführt, so ändert sich das Bild folgendermaßen (Abb. 3.11):

Abbildung 3.11:
Anteil der Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Herkunftsgruppe - in %

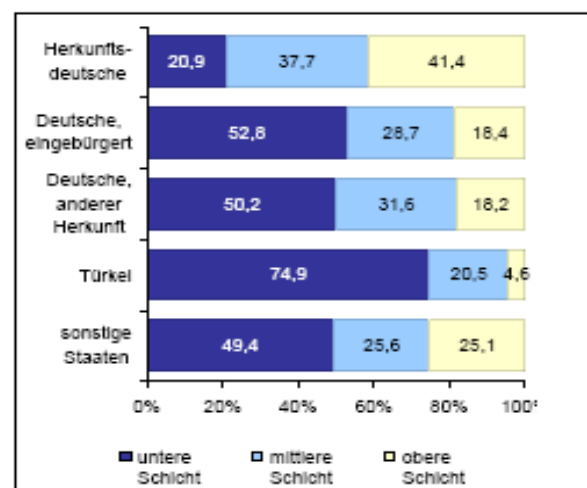


(Datenquelle: SozGesSozV / Berechnung und Darstellung: - II A -)

Bereits bei einer Gesamtberliner Betrachtung ändert sich der Anteil der Herkunftsteutschen um fast 10 %. Die gesundheitspolitische Relevanz dieser Differenzierung wird belegt, wenn man als Beispiel die Rate an Adipositas betrachtet. Bei den herkunftsteutschen Kindern aus Berlin-West liegt sie bei 10,5 %, bei den dortigen sonstigen Deutschen jedoch fast doppelt so hoch, nämlich bei 18,1 %; in Berlin-Ost ist der Unterschied mit 10,7 % bzw. 13,9 % deutlich geringer. Das hängt mit der unterschiedlichen Herkunft dieser Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, ...zusammen. ...

Die gleichen großen Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen werden auch bei der Zugehörigkeit zu den sozialen Schichten deutlich (Abb. 3.13).

Abbildung 3.13:
Anteil der Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach sozialer Schicht und Herkunftsgruppe - in %



(Datenquelle: SozGesSozV / Berechnung und Darstellung: - II A -)

Auch hier ist ersichtlich, dass die Gruppe der Eingebürgerten in ihrer sozialen Schichtstruktur der Gruppe der Deutschen anderer Herkunft sehr ähnlich ist; und dass sich beide stark von der mit deutscher Herkunft unterscheiden. Im Gegensatz zu den Verhältnissen beim Übergewicht ist die Verteilung auf sozialen Schichten bei den Eingebürgerten, den Deutschen anderer Herkunft und den anderen Ausländern weitgehend gleich. Das deutet darauf hin, dass sich bei den türkischen Staatsangehörigen tendenziell die Angehörigen höherer sozialer Schichten einbürgern lassen.

4. Sprache, Gesundheit und Lebenschancen

4.1 Zusammenfassung

Sprache ist nicht nur das grundlegende Kommunikationsmittel des Menschen, sondern entscheidet auch in hohem Maße über den Platz, den ein heranwachsender Mensch in einer Gesellschaft erreichen kann. Ohne gute Deutschkenntnisse sind diejenigen Berliner Kinder, die von Hause aus mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, stark in ihren Aussichten eingeschränkt, einen günstigen Platz in der deutschen Gesellschaft mit für sie zufriedenstellender Lebensqualität und damit sozialer Gesundheit zu finden. Die Weichen hierfür werden spätestens gestellt, wenn die Kinder in die Schule eintreten. Selbst bei vielen derjenigen Kinder, die auf einem umgangssprachlichen Niveau bisher gut zurechtgekommen sind, stellt sich durch den Gebrauch der Schriftsprache heraus, wie dünn ihre Decke von Wortschatz und Grammatik in Wirklichkeit ist. Wenn sie nicht ausreicht, sehen sich die Kinder vor zum Teil unüberwindliche Probleme gestellt. Besonders geminderte Chancen aber haben diejenigen Kinder, die noch nicht einmal diese Grundvoraussetzungen mitbringen. Dies sind nicht wenige.

Der Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft bringt mit sich, dass niedrige Schulabschlüsse immer weniger wert sind. 2001 vergaben die Berliner Betriebe, die zur Industrie- und Handelskammer (IHK) gehören, nur 13 % ihrer Lehrstellen an Auszubildende mit Hauptschulabschluss. Bewerber/innen ohne Abschluss waren so gut wie chancenlos: Nur sechs von tausend Lehrstellen gingen an sie. Fehlende Abschlüsse sind aber charakteristisch für Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen. Von den türkischen Erstklässlern zum Beispiel sprachen 2001 über 50 % kein Deutsch, das sie zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht befähigt hätte. Von den türkischen Schüler/innen verlassen gut zwei Drittel die Schule ohne Abschluss oder lediglich mit einem Hauptschulabschluss. Knapp ein Fünftel der türkischen Hauptschüler/innen - und damit doppelt so viele wie deutsche - beenden die Schule ohne Abschluss. In Berlin sind 42 % der türkischen Erwerbsfähigen ohne Arbeit, mehr als die Hälfte sind jünger als 40 Jahre...

Eine gesicherte Erkenntnis der Sprachforschung lautet, dass jedes Kind prinzipiell jede Sprache und auch jede Zweitsprache erwerben kann. Sprache entwickelt sich beim Kind ohne bewusste Anstrengung oder formale Unterweisung ganz spontan; sie ist qualitativ bei allen Menschen gleich und von allgemeineren Fähigkeiten wie Verarbeiten von Informationen oder intelligentem Verhalten zu trennen. Auch der Erwerb einer Zweitsprache folgt im Prinzip den gleichen Regeln wie der Erwerb der Erstsprache. Für den Zweitspracherwerb gibt es dabei eigentlich nur zwei Bedingungen:

Das Kind muss systematischen und reichhaltigen Kontakt mit der Umgebungssprache haben, und es muss durch soziale Bezüge ein nachhaltiges soziales Interesse an diesem Kontakt bestehen. Die prinzipielle Erfüllbarkeit dieser beiden Bedingungen ist in Berlin gegeben; umso mehr, als über 95 % aller Berliner Kinder in Deutschland geboren worden sind. Von allen ausländischen Kindern sind über 80 % hier geboren und mehr als 85 % seit mindestens vier Jahren in Deutschland; von den türkischen Kindern über 95 %.

Nach den Forschungsergebnissen der Sprachwissenschaft ist der

Zweitspracherwerb bei Vorliegen der genannten Voraussetzungen nicht nur möglich, sondern unvermeidlich.

Dem entspricht die Tatsache, dass es viele nicht muttersprachlich deutsche Kinder gibt, die bei Schulanfang sehr gut Deutsch sprechen. Von denen, die hier geboren sind, haben 25 % akzentfrei und weitere 25 % sehr gut Deutsch sprechen gelernt, und dies in aller Regel spontan und ohne jede Unterweisung. Selbst von den Kindern, die seit nicht mehr als zwei Jahren in Deutschland sind, spricht bereits ein Drittel sehr gut oder akzentfrei Deutsch, wie es auch von der Sprachwissenschaft her erwartet wird.

Mangelnde Sprachkenntnisse können also keine prinzipiellen Ursachen haben. Es muss andere Gründe geben, die bestimmte Kinder am natürlichen Zweitspracherwerb hindern. Ein Hinweis darauf ist, dass die deutschen Sprachfähigkeiten bei verschiedenen Gruppen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind: Kinder aus Industriestaaten westlicher Prägung, die nicht mehr als zwei Jahre in Deutschland sind, sprechen bereits zu 50 % sehr gut Deutsch; bei den türkischen Kindern sind es weniger als 25 %. Umgekehrt können sich nur etwa 30 % der entsprechenden „Industriestaaten“-Kinder gar nicht verständigen, gegenüber fast 60 % bei den türkischen Kindern. Zur genaueren Analyse und Beobachtung der Situation in Berlin wurde im Zuge der Weiterentwicklung der Einschuluntersuchungen (ESU) daher das Merkmal „Verständigung in Deutsch mit dem Kind“ aufgenommen. Die untersuchende Ärztin/Arzt beurteilte nach Abschluss der ESU anhand einer fünfstufigen Skala, wie gut die Verständigung mit dem Kind in deutscher Sprache möglich war. Es muss deutlich gemacht werden, dass es sich dabei um eine soziale, und nicht eine sprachliche Einschätzung handelt. Die Zielsetzung der Skala ist eine soziale Skalierung anhand der Sprache.

Gemessen werden soll der soziale Kontakt der Kinder nichtdeutscher Muttersprache mit den muttersprachlich deutschen Kindern der Umgebungsgesellschaft. Die Sprache wird als Indikator für die Intensität dieses Kontaktes verwendet; basierend auf der oben dargelegten Grundannahme, dass ein Kind aus einem fremdsprachigen Elternhaus bei regelmäßigem und reichhaltigem Kontakt mit der deutschen Umgebung die deutsche Sprache - bei genügend langem Kontakt akzentfrei - erwerben muss.

In der öffentlichen Diskussion werden die mit Sprache zusammenhängenden Begriffe nicht immer mit der erforderlichen Genauigkeit verwandt. Es werden sehr verschiedene Tatbestände unter dem Begriff „schlecht sprechen“ subsumiert. Zur Begriffsklärung werden daher am Anfang des Kapitels die notwendigen Abgrenzungen vorgenommen. Dies betrifft zum Beispiel die Sprach- und Sprechstörungen, die von der Spracharmut abzugrenzen sind; und beide Kategorien sind klar zu trennen von dem hier behandelten Thema des mangelnden Zweitspracherwerbs. ...

- Untersucht man nun die beiden Enden der Sprachskala - die sehr schlecht bzw. sehr gut sprechenden Kinder - , so ergibt sich folgendes Bild: Den geringsten Anteil von kaum Deutsch sprechenden Kindern haben mit ~15 % diejenigen aus den Industriestaaten, den höchsten mit ~30 % die aus sonstigen Ländern; alle anderen liegen mit ungefähr 25 % DaZwischen. Bei den sehr gut oder gar akzentfrei sprechenden Kindern haben die Industrienationen mit 70 % den mit Abstand höchsten Anteil; die anderen Gruppen liegen um die 50 %, davon die türkischen Kinder mit 46 % am Ende. ...
- Zur Rolle des Kindergartens beim Spracherwerb: Von den türkischen Kindern oder denen aus Industrieländern wurden jeweils nur etwa 10 % vor der Einschuluntersuchung nicht in einer Einrichtung (KITA, Vorschule, Tagesmutter etc.) betreut. Bei den Kindern aus sonstigen Ländern waren es aber über 20%, und bei den Kindern aus den ehemaligen Ostblockländern sogar über 25 %, die zu Hause blieben. Der Einfluss auf den Spracherwerb war

eindeutig: Von den KITA-Kindern sprachen weniger als 18 % kein Deutsch, von den unbetreuten dagegen fast 60 %. Auffallend ist hier, wie viel schlechter die Vorklasse gegenüber der KITA abschnitt: Knapp 30 % konnten sich nicht auf Deutsch verständigen, also auch nicht mit den Lehrerinnen. Positiv gesehen sprachen nach KITA-Besuch über 55 % der Kinder sehr gut Deutsch, gegenüber 38 % nach Vorklasse und gut 20 % bei fehlender Betreuung.

- Differenziert nach den verschiedenen Gruppen ergibt sich Folgendes: Von einem KITA-Besuch profitierten alle Kinder stark, die „Industriestaaten“- und „Ostblock“-Kinder jedoch wesentlich mehr als die türkischen. Bei einem Vorklassenbesuch war demgegenüber das Niveau deutlich schlechter bei weitgehend gleichen Prozentzahlen zwischen den drei Gruppen. Allerdings sprachen die türkischen KITA-Kinder - im Gegensatz zu allen anderen - nicht besser Deutsch als die türkischen Vorklassenkinder. Die Kinder, die nicht institutionell betreut worden waren, wiesen das weitaus schlechteste Niveau auf. Eine Ausnahme bildeten jedoch die „Industriestaaten“-Kinder, die fast so gut (oder so schlecht) Deutsch sprachen, als wären sie in die Vorklasse gegangen.
- Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen deutscher Sprachfähigkeit und sozialer Schicht ergaben sich die erwarteten deutlichen Unterschiede zugunsten der Oberschicht. Vor allem zwei Befunde wurden deutlich: Die Grenzen verlaufen nicht so sehr zwischen den drei Schichten, als vielmehr zwischen der unteren sozialen Schicht einerseits und der mittleren und oberen Schicht andererseits. Auch die Unterschiede zwischen Kindern verschiedener Staatsangehörigkeit liegen in den oberen sozialen Schichten. In der unteren sozialen Schicht sprechen die Kinder allesamt nahezu gleich schlecht.
- Wichtig ist auch der Vergleich zwischen den Sprachfähigkeiten von Eltern und Kindern. Bei den türkischen Familien ergeben sich Hinweise, dass die Kinder im Durchschnitt schlechter sprechen als ihre Eltern. Vor allem der Anteil, der über gute, wenn auch nicht perfekte deutsche Sprachkenntnisse verfügt, ist bei den Eltern erheblich größer. Dies ist bei Familien, die aus den Ländern des ehemaligen Ostblocks kommen, anders. Eltern und Kinder sprechen gleich gut oder schlecht Deutsch; nur sprechen doppelt so viele Kinder akzentfrei Deutsch wie ihre Eltern.
- Zuletzt wurde noch der Einfluss der Umgebung auf den Spracherwerb untersucht. Hierzu wurden die Ergebnisse eines Gebiet mit einem Anteil von türkischen Kindern unter 5 % einem anderen mit einem Anteil von über 20 % gegenübergestellt, wobei der Einfluss der sozialen Schicht durch Gewichtung ausgeschaltet wurde. Es ergab sich ein deutlicher Gegensatz: Im ersten Gebiet sprachen von den türkischen Kindern über 80 % sehr gut Deutsch, gegenüber weniger als 40 % im zweiten. Gar keine Deutschkenntnisse hatten im ersten Gebiet lediglich 9 % gegenüber mehr als 30 % im zweiten. Ausgehend von diesen Ergebnissen werden eine Reihe von Überlegungen zur gegenwärtigen Situation und zum weiteren Ausblick angestellt.

4.3.2 Spracharmut

„Spracharmut“ ist kein wissenschaftlicher Begriff oder eine umschriebene Störung. Die Bezeichnung wird landläufig für das Unvermögen gebraucht, sich in vielgestaltiger Weise seiner Muttersprache bedienen und auch Nuancen mit ihrer Hilfe ausdrücken zu können. Die Bedeutung von Spracharmut liegt darin, dass sie ein Indikator für die ungünstige soziale Entwicklung eines Kindes ist. Daher führen die Meldungen von Erziehern und Lehrern über eine zunehmende Spracharmut bei Kindern zu wachsenden Besorgnissen über den Stand von sozialen und geistigen Fähigkeiten von Kindern. Insbesondere ein Verfall dieser Fähigkeiten durch passiven Medienkonsum wird mit der wachsenden

Spracharmut in Verbindung gebracht. Die Sprache wird als Indikator für einen gesellschaftlichen Wandel gesehen, mit mangelnder Beschäftigung von Eltern mit ihren Kindern, ungenügendem Wahrnehmen ihrer (positiven) Vorbildfunktion, und damit auch immer mehr verkümmender sozialer Kompetenz der Kinder. Daher hat die für Schule zuständige Senatsverwaltung ein Verfahren zur Sprachstandserhebung entwickeln lassen, mit dem die beiden Sprachstandserhebungen 1998 und 2000 in Berlin bei Weddinger Schulkindern durchgeführt wurden. Die Sprachstandsfeststellung bei künftigen Erstklässlern wird in einem gestuften Verfahren in ganz Berlin eingeführt. Sie ist in einem ersten Schritt mit allen für das Schuljahr 2002/03 angemeldeten Kindern in den vier Bezirken erfolgt, die den höchsten Anteil Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache aufweisen: Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg, Tempelhof-Schöneberg und Neukölln. Die Sprachstandsfeststellung („Bärenstark“, Anm. d. Red.) wird seit Frühjahr 2003 in allen 12 Bezirken durchgeführt. Die Sprachstandserhebungen wurden an muttersprachlich deutschen und nichtdeutschen Kindern gleichermaßen vorgenommen.

4.3.3 Mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache

Die mangelnde Beherrschung einer Zweitsprache - hier Deutsch - darf nicht zu den Sprach- oder Sprechstörungen gerechnet werden, da es sich um keine medizinische oder linguistische Störung handelt. Es handelt sich um ein soziales Problem mit schwerwiegenden Folgen für die Entwicklung und die Lebenschancen eines betroffenen Kindes. Dieses soziale Problem und seine Folgen sind der Hauptgegenstand dieses Kapitels. Auf einer ersten Betrachtungsebene sind die Ursachen für mangelhafte Deutschkenntnisse von Kindern nichtdeutscher Muttersprache nicht entscheidend, denn sowohl der Schulerfolg als auch die weitere Lebensperspektive solcher Kinder sind gefährdet, unabhängig vom Grund dieses Defizits. Eine tiefere Analyse zeigt, dass die Gründe für dieses Defizit unter Umständen noch wichtiger sind als die mangelnden Sprachkenntnisse selbst. Denn nach den Erkenntnissen der Sprachforschung kann ein solches Defizit bei ausreichendem Sozialkontakt nicht auftreten. Tritt es auf, kann der Sozialkontakt nicht ausreichend gewesen sein. Ein solcher mangelnder Sozialkontakt stellt eine Gefährdung für die soziale Gesundheit eines Kindes dar, wie sie auch in der Gesundheitsdefinition der WHO zum Ausdruck kommt, weil er die Entwicklungs-, Bildungs-, Arbeits- und Lebensperspektiven eines Kindes in der deutschen Umgebungsgesellschaft behindert und verschlechtert.

4.3.5 Spracherwerb, Zweisprachigkeit und Schulerfolg

Sprache - und damit natürlicherweise auch der Spracherwerb - ist eine der komplexesten, wenn nicht die komplexeste Leistung des Menschen. Es gibt daher noch nicht viele Grundmechanismen, über die in der internationalen Forschung weitgehend Übereinstimmung besteht und die als gesichert angesehen werden können. Einige dieser gesicherten Erkenntnisse widersprechen Vorstellungen, die außerhalb der Fachöffentlichkeit zum Teil fest verankert sind. Auch Fachartikel in den allgemeinen Medien enthalten manchmal solche überholten Vorstellungen. Daher ist die Vermittlung von Grundlageninformationen von besonderer Bedeutung.

4.4. Sprache und Kultur

Sprache ist zudem in aller Regel auch Trägerin von Kultur. Zu einem gewissen Teil wohl auch in sich selbst; in entscheidendem Maße aber dadurch, dass erst sie einen differenzierten sozialen Kontakt mit der Umgebungsgesellschaft ermöglicht. Zweitspracherwerb bedeutet in diesem Zusammenhang immer auch einen gewissen Zweikulturenwerb. Der Erwerb mit Hinwendung zu einer Zweitsprache und dann vielleicht auch Übernahme als Regelsprache kann zu Kulturwechsel führen, der als Kulturverlust empfunden und Abwehr hervorrufen kann. Dem stehen Forderungen von Teilen der Umgebungsgesellschaft gegenüber,

bei der die Bildung einer abgeschotteten Inselgemeinschaft ihrerseits zu Ängsten und Ressentiments führt. Dies resultiert in kontrovers geführten Diskussionen über Notwendigkeit, Zeitpunkt und Modalitäten des Zweitspracherwerbs, welche Rolle der Staat dabei spielen und welche Maßnahmen er ergreifen sollte und überhaupt dürfte oder auch dürfen sollte. Hierbei sind nicht immer Fakten zur Hand, um die eigene Anschauung zu belegen; nicht immer werden Fakten berücksichtigt, wenn sie die eigene Anschauung nicht stützen. Wie erwähnt, werden dabei manchmal auch von neutralen Beobachter/innen Anschauungen über Erst- und Zweitspracherwerb vertreten und damit verstärkt, die von der wissenschaftlichen Forschung mittlerweile als überholt angesehen werden. Auch die Verallgemeinerung oft sehr punktueller persönlicher Erfahrungen, die fast jede/r beitragen kann, spielt keine förderliche Rolle.

4.5. Der Spracherwerb des Kindes

Von den vorliegenden sprachwissenschaftlichen Forschungsergebnissen über den menschlichen Spracherwerb sollen nur einige derjenigen aufgeführt werden, die für die nachfolgenden Betrachtungen Bedeutung haben. Darunter insbesondere solche, die nicht den oben erwähnten landläufigen Annahmen in der Öffentlichkeit entsprechen.

- Spracherwerb ist universal. Jedes Kind ist prinzipiell in der Lage, jede Sprache als Erstsprache zu erwerben.
- Kinder erwerben Sprache(n) nicht durch Nachahmung. Sprache entwickelt sich vielmehr ohne bewusste Anstrengung oder formale Unterweisung beim Kind ganz spontan; der Erwerb ist qualitativ bei allen Menschen gleich und von allgemeineren Fähigkeiten wie Verarbeiten von Informationen oder intelligentem Verhalten zu trennen. „Qualitativ gleich“ bedeutet, dass regelhaft alle Kinder den entscheidenden Teil des Erwerbs einer Sprache, nämlich den der Grundstrukturen, in gleicher Weise vollbringen; normalerweise bis zum fünften Lebensjahr. Sprachliche und kognitive Entwicklung müssen zudem keineswegs parallel verlaufen.
- Es ist für ein Kind aus mehreren Gründen unmöglich, nur aus der ihm „dargebotenen“ Sprache - die zudem öfter auch selbst grammatikalisch unvollständig und inkorrekt ist - die zugrundeliegende Grammatik abzuleiten. (Stichworte sind hier beispielsweise Unterdetermination, Degeneration, negative Evidenz oder Poverty of Stimulus.) Die zunächst unerklärlich wirkende Tatsache, dass Kinder dennoch die Grammatik jeder Sprache in verhältnismäßig kurzer Zeit erwerben, hat zu der Annahme geführt, dass der Mensch bereits vorgeformte Fähigkeiten mitbringen müsse¹⁹. Zu Art und Natur dieser Fähigkeiten gibt es eine Anzahl von Hypothesen; allgemein anerkannt ist keine davon.
- Grammatische Korrekturen von kindlichen Fehlern sind nicht nur unnötig, sondern sogar unnützlich. Sie fördern den Spracherwerb nicht; Kinder ignorieren sie systematisch. Grammatische Fortschritte machen Kinder dann, wenn sie dazu bereit und fähig sind; dies hängt nicht vom Angebot ab.
- Sprache wird von einem Kind nicht als Selbstzweck gelernt. Der große - Antrieb zum Erwerb besteht in der Notwendigkeit oder dem Bedürfnis nach aktiver Kommunikation mit anderen Menschen. Ohne diesen Antrieb - beispielsweise beim passiven Fernsehkonsum - lernt ein Kind keine Sprache. Umgekehrt ist Spracherwerb beim Vorliegen dieser Voraussetzungen praktisch unvermeidlich. Dies bedeutet, dass im Grundsatz jedes Kind jede Sprache lernt, wenn es systematischen und reichhaltigen Kontakt mit ihr hat, und durch soziale Bezüge - wie sie sich unter Kindern ohne weitere Maßnahmen entwickeln - ein Interesse an Kommunikation in dieser Sprache besteht.

4.5.1. Zweisprachigkeit und Schulerfolg

Seit vielen Jahren findet international eine intensive Forschung statt, wie

am besten der Zweitspracherwerb und der Schulerfolg bei Schülern zu sichern ist, die ohne ausreichende Sprachkenntnisse der Umgebungssprache eingeschult werden. Die Ergebnisse dieser Forschungen haben zur Herausbildung einer Reihe von Hypothesen, zu wissenschaftlichen und politischen Kontroversen, dann zur Einrichtung von Projekten, und in manchen Ländern auch zu gesetzgeberischen Aktivitäten geführt. ...

- Die Schwellentheorie basiert auf der Annahme, dass es einen großen Unterschied macht, ob Sprachkenntnisse zur Alltagskommunikation (conversational language, früher BICS) oder zur Fachkommunikation (academic language, früher CALP) ausreichen. Dies wird vor allem wirksam, wenn Kinder, die über ein gutes Sprachvermögen in der Umgebungssprache zu verfügen scheinen, plötzlich in der Schule nicht mehr mithalten können, da sie dort mit den Anforderungen einer konzeptionellen Schriftlichkeit konfrontiert werden. Eine zusätzliche Problematik gewinnt dies dadurch, dass der Grad dieser Literalität stark vom Elternhaus abhängt und dadurch deutlich schichtspezifisch ist. ...

4.5.2 Überblick über die Beherrschung der deutschen Sprache

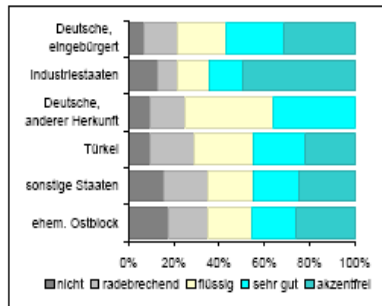
Nachfolgend sollen die Fähigkeiten der Kinder betrachtet werden, sich in der deutschen Sprache zu verständigen. Hierbei bedienen wir uns der beschriebenen Einteilung und beschränken uns auf die nicht herkunftssprachlich deutschen Kinder. Wenn nachfolgend von „Sprachfähigkeiten“ die Rede ist, sind immer die in deutscher Sprache gemeint. In Bezug auf den schulischen Erfolg werden die Kinder der Gruppen 0 und 1 (s. Tabelle 4.1) mit Sicherheit dem Unterricht nicht folgen können.

Abbildung 4.1:
Zuordnungskriterien für die Einteilung der Verständigung in deutscher Sprache mit dem untersuchten Kind in Gruppen

Gr.	Wortschatz	Grammatik	Akzent
0	Kein Wortschatz	-	-
1	Geringer Wortschatz	Keine Grammatik	-
2	-	Grundlegende Grammatik	-
3	-	Gute Grammatik	Hat Akzent
4	-	-	Kein Akzent

Die Gruppe 2 kann im täglichen Umgang ausreichend sprachkompetent erscheinen, wird aber in sehr vielen Fällen große Probleme mit den Anforderungen der konzeptionellen Schriftlichkeit (s. 4.3.5 „Zweisprachigkeit und Schulerfolg“) eines Schulunterrichtes haben, denen sie bisher noch nicht ausgesetzt waren. Dies wird mit Sicherheit sogar auf manche in der Gruppe 3 zutreffen, die aber insgesamt wie natürlich auch die Gruppe 4 als eher unproblematisch anzusehen sein sollte. Ein erster Überblick über die Sprachfähigkeiten ergibt, dass sie im Gesamtdurchschnitt in etwa folgendermaßen eingeteilt werden können: Jeweils ungefähr 25% sprechen akzentfrei oder gut; weitere 25% können sich passabel verständigen, die letzten 25% sprechen kein Deutsch oder nur ein paar Brocken. Hierbei gibt es allerdings zwischen den untersuchten 6 Gruppen deutliche Unterschiede (Abb. 4.5). Die Kinder aus den ehemaligen Ostblockländern und den Sonstigen Staaten weisen den höchsten Anteil derer auf, die sich kaum verständigen können, während umgekehrt die Kinder aus den Industrieländern westlicher Prägung hier insgesamt am besten abschneiden. Die türkischen Kinder nehmen eine Mittelstellung ein. In Bezug auf die Kinder, die akzentfrei sprechen, fallen die „Industrieländer“ durch einen sehr hohen Anteil

Abbildung 4.5:
Anteil der Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Beherrschung der deutschen Sprache und Herkunftsgruppe - in %

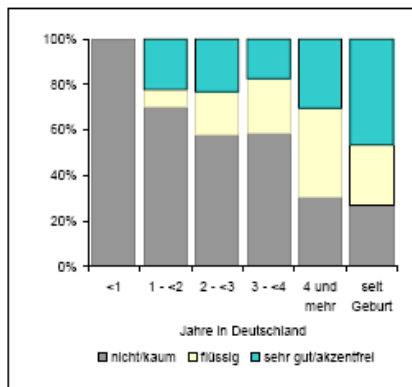


von fast 50 % auf, die türkischen Kinder hingegen durch einen auffallend niedrigen von nur etwa 20 %.

4.5.3 Beherrschung der deutschen Sprache und Aufenthaltsdauer in Deutschland

Für das Muster des Zweitsprachenerwerbs sollen hier diejenigen Kinder verglichen werden, die erst später nach Deutschland gekommen sind. Exemplarisch werden hier die beiden Gruppen der Kinder mit türkischer Staatsangehörigkeit und die aus Industrieländern mit einander verglichen. (Die dritte wichtige Gruppe, die der Kinder aus den ehemaligen Ostblockstaaten, ist in diesem Punkt der der türkischen Kinder weitgehend ähnlich). Türkische Kinder, die erst maximal ein Jahr vor der Einschuluntersuchung nach Deutschland gekommen waren, sprachen in keinem Fall mehr als ein paar Wörter Deutsch. Bis zu drei Jahren Aufenthalt sprachen etwa zwei Drittel es weiterhin praktisch nicht; die Gruppe der gut Sprechenden blieb klein (~20%) und wurde mit wachsender Aufenthaltsdauer nicht größer. Erst danach waren die nicht Deutschsprechenden in der Minderheit, und die Gruppe der gut Sprechenden wuchs deutlich an (Abb. 4.7).

Abbildung 4.7:
Anteil der nicht in Deutschland geborenen türkischen Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Lebenszeit in Deutschland und Beherrschung der deutschen Sprache - in %

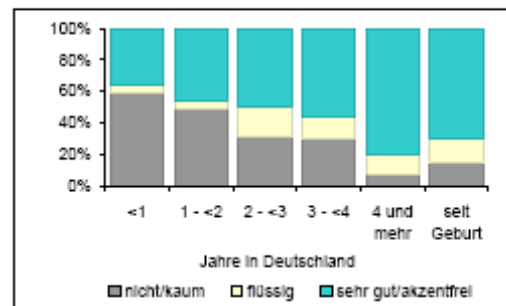


Das Muster des Zweitsprachenerwerbs bei den Kindern aus westlich geprägten Industrieländern unterscheidet sich hiervon erheblich. Bereits im ersten Jahr des Aufenthaltes sprechen mehr Kinder gut Deutsch als türkische Kinder nach 4 Jahren, und fast so viele wie in Deutschland geborene türkische Kinder. Mit wachsendem Aufenthalt nimmt die Anzahl der nicht Deutsch sprechenden Kinder kontinuierlich ab (Abb. 4.8).

4.5.4 Beherrschung der deutschen Sprache und Einrichtungsbesuch

Am ehesten kann erwartet werden, dass der soziale und damit sprachliche Kontakt von Kindern untereinander außerhalb der Familie am engsten in einer Kinderbetreuungs-Einrichtung sein dürfte. Zunächst soll daher dargestellt werden, in welchem Umfang die Kinder überhaupt

Abbildung 4.8:
Anteil der nicht in Deutschland geborenen Kinder aus Industriestaaten bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Lebenszeit in Deutschland und Beherrschung der deutschen Sprache - in %



eine Einrichtung besuchen. Zum Vergleich sind hier die herkunftsdeutschen Kinder mit aufgeführt (Abb. 4.9).

Abbildung 4.9:
Anteil der in Deutschland geborenen Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Einrichtungsbesuch und Herkunftsgruppe - in %

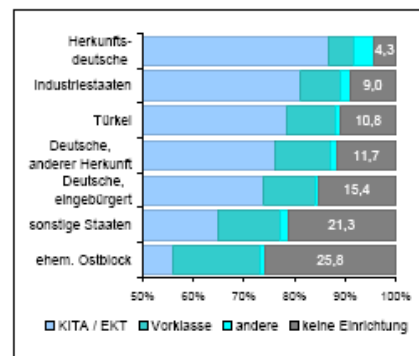
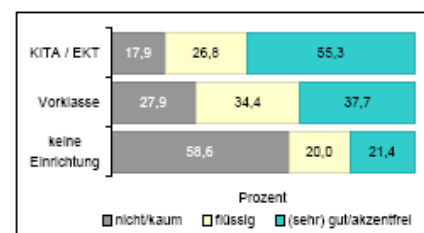


Abb. 4.9 zeigt, dass von den herkunftsdeutschen Kindern über 95 % eine Einrichtung besuchen. Bei den nicht akzentfrei Sprechenden deutschen Kindern sind es weniger als 90 %, bei den eingebürgerten unter 85 %. Das sind weniger als bei den türkischen Kindern, von denen etwa 90 % institutionell betreut werden. Davon deutlich abweichend sind die Verhältnisse von Kindern aus dem ehemaligen Ostblock, von denen mehr als 25 % zu Hause bleiben.

Es gibt große Unterschiede zwischen den Kindern, die eine Einrichtung besucht hatten, und denen, die nicht institutionell betreut worden waren (Abb. 4.10). Bezüglich der Kinder, die eine Vorschule besucht hatten, muss auf die eingeschränkte Aussagekraft der Angaben insbesondere

Abbildung 4.10:
Anteil der in Deutschland geborenen Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Einrichtungsbesuch und Beherrschung der deutschen Sprache - in %



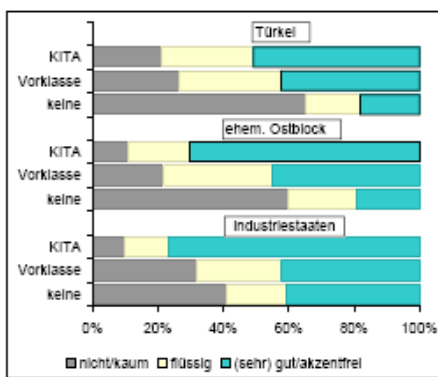
im Vergleich mit den KITA-Kindern hingewiesen werden. Zum einen war ein sehr hoher Prozentsatz dieser Kinder erneut vorgestellt worden, entweder nach Vorklassenuntersuchung oder nach Zurückstellung, sodass hier eine deutliche negative Auslese bestand. ...

- Von einem KITA-Besuch profitierten alle Kinder stark, die „In-

dustriestaaten"- und „Ostblock“- Kinder jedoch wesentlich mehr als die türkischen.

- Bei einem Vorklassenbesuch war demgegenüber das Niveau deutlich schlechter bei weitgehender Ausgeglichenheit zwischen den drei Gruppen. (Angemerkt werden muss allerdings, dass die Zahl der Kinder aus Industriestaaten, die die Vorklasse besucht hatten, nur 29 betrug und damit nicht aussagekräftig war.) Allerdings sprachen die türkischen KITA-Kinder - im Gegensatz zu allen anderen - nicht besser Deutsch als die türkischen Vorklassenkinder.
- Die Kinder, die nicht institutionell betreut worden waren, wiesen das weitaus schlechteste Niveau auf. Eine Ausnahme bildeten jedoch die „Industriestaaten“-Kinder, die fast so gut (oder so schlecht) Deutsch sprachen, als wären sie in die Vorklasse gegangen. Zum besseren Vergleich wird die Abbildung 4.11 noch einmal nach Staatsangehörigkeit statt nach Einrichtung geordnet aufgeführt (Abb. 4.12).

Abbildung 4.12:
Anteil der in Deutschland geborenen Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Herkunftsgruppe, Einrichtungsbesuch und Beherrschung der deutschen Sprache - in %



4.5.5 Beherrschung der deutschen Sprache und soziale Schicht

Die Bestimmung der sozialen Schicht erfolgte durch ein Punktesystem, das auf den Angaben über Bildung und Erwerbsstatus der Eltern beruhte. Die Einteilung wurde so gewählt, dass bei allen Berliner Kindern - sofern in Deutschland geboren - eine in etwa gleichmäßige Verteilung (Drittelerung) resultierte. Bei Aufschlüsselung nach Herkunftsgruppe wird deutlich, dass die Schichtenverteilung bei den verschiedenen Gruppen sehr differiert (Abb. 4.14).

Nur bei den Kindern aus Industriestaaten westlicher Prägung findet sich

Abbildung 4.14:
Anteil der in Deutschland geborenen Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach sozialer Schicht und Herkunftsgruppe - in %



eine ähnliche Verteilung wie bei den herkunftsideutschen; bei den anderen beträgt der Anteil der unteren sozialen Schicht allein bereits 55 % - 60 %. Eine Ausnahme bilden die türkischen Familien, bei denen dieser Anteil 75 % beträgt; bei ihnen sind auch die mittlere und obere Schicht nicht in etwa gleichmäßig vertreten, sondern letztere umfasst nicht mehr als 5 %. Die untere Schicht bei den herkunftsideutschen Kindern hat hierbei nur noch einen Anteil von 20 %; eine Punkteverteilung, die eine annähernde Drittelung der Schichten bei dieser Gruppe bewirkte, ließe die untere Schicht bei den anderen Gruppen auf ca. 70 %, bei den türkischen Familien auf fast 90 % steigen. Die Analyse ergibt einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Deutschkenntnissen der Kinder und der sozialen Schicht, der ihre Familie angehören.

4.5.6 Beherrschung der deutschen Sprache und Geschlecht

Auch nur annähernd signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gab es nicht; weder im Hinblick auf Staatsangehörigkeit noch auf Einrichtungsbesuch oder soziale Schicht.

4.5.7 Beherrschung der deutschen Sprache von Kindern und Eltern

Im Dokumentationsbogen waren neben den Sprachfähigkeiten der Kinder auch noch vermerkt, wer die Kinder begleitet hatte (Mutter, Vater, Andere), und wie es um deren Deutschkenntnisse bestellt war. Hatten mehrere Personen das Kind begleitet, so wurden die Fähigkeiten der Person mit den besten Sprachkenntnissen eingetragen (Tab. 4.2).

Tabelle 4.2: Anteil von in Deutschland geborenen Kindern bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Begleitperson - in %

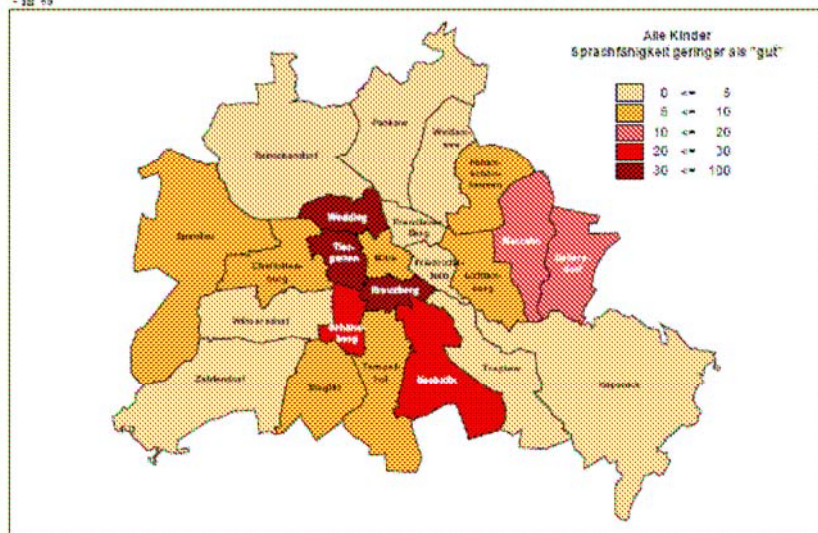
Begleiter/in	%	kumulierte %
Nur Mutter	53,7	53,7
Nur Vater	22,4	76,2
Mutter und Vater	12,8	89,0
Nur Andere	4,1	93,1
Mutter und Andere	5,5	98,5
Vater und Andere	0,9	99,4
Mutter und Vater und Andere	0,6	100,0

An die 90 % der Kinder wurden von einem oder beiden Elternteilen begleitet; ganz ohne Vater oder Mutter kamen nur 4 %. Wenn nur der Vater mit zur Untersuchung erschien, war der Anteil der gut sprechenden Kinder deutlich geringer als wenn nur die Mutter das Kind begleitete. Es ist zu vermuten, dass in diesen Fällen die Mutter Deutsch schlecht oder jedenfalls deutlich schlechter als der Vater sprach.

4.5.9 Beherrschung der deutschen Sprache im Bezirksvergleich

Ein Vergleich nach Bezirken ist natürlich ein Abbild der verschiedenen Herkunftsgruppen und ihrer oben ausgeführten Besonderheiten. Auf einer deskriptiven Ebene soll dennoch die räumliche Verteilung in den Bezirken dargestellt werden. Hierbei liegt der Betrachtungsschwerpunkt bei den Sprachfähigkeiten derjenigen Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, die nicht ausreichend Deutsch sprechen, um den Anforderungen eines Schulunterrichts gewachsen zu sein. Zu diesem Zweck wurden die Kinder der ersten drei Sprachkategorien zusammengefasst; also alle (nichtherkunftsideutschen) Kinder, die schlechter sprachen als „sehr gut“. Alle Betrachtungen beziehen sich weiterhin nur auf Kinder, die in Deutschland geboren sind; diese Kinder sind auch dann gemeint, wenn von „allen Kindern“ die Rede ist. Die Abbildung 4.23 zeigt den Anteil an schlecht oder gar nicht Deutsch sprechenden Kindern in den einzelnen Bezirken der früheren Bezirkseinteilung an. Dieser Anteil bezieht sich auf alle Kinder...und ist dadurch stark vom Anteil der Kinder

Abbildung 4.23:
Anteil der in Deutschland geborenen Kinder bei der Einschuluntersuchung in Berlin 2001 nach Beherrschung der deutschen Sprache und ehemaligen Bezirken



nichtdeutscher Herkunftssprache in den jeweiligen Bezirken abhängig. Die Abbildungen zeigen deskriptiv die räumliche Verteilung von potentiellen Bildungsverlierern in Berlin an. Speziell am Beispiel der Bezirke Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg wird deutlich, dass das Zu-Grunde-Liegen der neuen Bezirksstruktur für genauere Analysen ungeeignet ist, weil es zu einer Durchschnittsbildung von äußerst heterogenen Gebieten führt. Aus diesem Grund mussten auch für die alte und die neue Bezirkseinteilung verschiedene Abstufungen gewählt werden, sodass ein direkter Vergleich nicht ohne Weiteres möglich ist.

4.6 Folgerungen aus der Untersuchung

„Nach Golde drängt, Am Golde hängt Doch alles. Ach wir Armen!“ schrieb ein bekannter Autor mit anerkannt guten Deutschkenntnissen. Nicht so sehr am Golde, sondern an der deutschen Sprache hängt alles, wenn man hier zu Lande sein Fortkommen nicht nur suchen, sondern vor allem auch finden will. Bei aller Heftigkeit der Kontroversen, die bis zu Anschuldigungen über vermutete kulturdominante Bestrebungen reichen, ist dies einer der wenigen Punkte, über die mittlerweile Übereinstimmung besteht. Dabei wiederholen sich die Erfahrungen von Kalifornien: Auch und vor allem die Betroffenen sind zu dieser Überzeugung gelangt. Bei einer kürzlich durchgeführten Repräsentativumfrage zur Lebenssituation türkischer Berlinerinnen und Berliner sprach sich nicht nur eine große Mehrheit für Deutschunterricht an Kindertagesstätten (und auch für türkische Mütter) aus, sondern nicht weniger als 95 % waren sogar für verpflichtende Sprach- und Integrationskurse. Drängt also auch in Berlin alles nach den guten Deutschkenntnissen, die hier die unverzichtbare Grundlage für jenen sozialen Aufstieg bilden, die nach der gleichen Studie über 80 % von ihren Kindern erwarten? Für die hier geborenen Kinder geben die vorliegenden Daten eine klare Antwort: Nein. Und daher bleibt auch hier der Nachsatz Ach wir Armen bestehen und ist bei vielen sogar wörtlich zu nehmen: Von 1.000 Kindern, die in der ersten Klasse einer der Grundschulen nebeneinander sitzen und lernen, befinden sich nur 12 Kinder, die türkischer Herkunft sind und mindestens ein Elternteil haben, das die Hochschulreife besitzt; nur bei 6 haben Vater oder Mutter studiert, und nur bei einem einzigen beide. Von 100 türkischen Kindern hat bei mehr als 50 zumindest ein Elternteil keinen Hauptschulabschluss, bei mehr als 20 beide nicht.

Bei den herkunftsteutschen sind dies weniger als 6 bzw. weniger als 1. Eine eher niedergedrückte Übereinstimmung herrscht auch darin,

dass sich die Situation zurzeit in Berlin nicht etwa zum Besseren, sondern zum Schlechteren wendet. Die Sprachfähigkeit der türkischen Kinder der dritten Generation wird als schlechter beurteilt als die der zweiten; eine Beobachtung, die durch unsere Daten gestützt wird. In Berlin sind 42 von hundert Türken im erwerbsfähigen Alter ohne Arbeit, mehr als die Hälfte sind jünger als 40 Jahre. Die Zahl der türkischen Studenten an Berliner Hochschulen hat sich gegenüber früher verdoppelt; aber dies sind Erfolge der Vergangenheit: Denn es scheint sicher, dass diese Entwicklung mit der jetzigen Generation von Schülern nicht zu halten sein und sich wieder umkehren wird.

Es wird immer deutlicher, dass die früheren Vorstellungen über den erwarteten sprachlichen Integrationsverlauf sich nicht bewahrheiten werden. Ausgegangen war man von den bisherigen Erfahrungen, die von Appel und Muysken idealtypisch 1987 so beschrieben worden waren: „Das generelle Muster für die Sprachverschiebung bei

Immigrantengruppen ist folgendermaßen: Die erste Generation (noch im Herkunftsland geboren) spricht die Umgebungssprache, aber die Herkunftssprache weist eine klare Dominanz auf. Die zweite Generation ist zweisprachig, und jede der beiden Sprachen kann die vorherrschende sein. Die dritte Generation ist zweisprachig mit Dominanz der Umgebungssprache, und die vierte Generation beherrscht nur noch die Umgebungssprache.“ Für die jetzige Situation in Deutschland stellt Siebert-Ott die These auf: „Der für die dritte Generation von Kindern aus Zuwandererfamilien erwartete Sprachwechsel von der Herkunftssprache zur Landessprache Deutsch ist nicht eingetreten. Es ist davon auszugehen, dass in vielen Familien mit Migrationshintergrund die Herkunftssprache als Familiensprache langfristig ihre Bedeutung behalten wird.“

Situation in Berlin

Obwohl es in den letzten Jahren wenige Stimmen gab, die nicht eine Verschlechterung der Situation konstatiert und immer dringlicheren Handlungsbedarf festgestellt hätten, gehen die Ansichten über die gegenwärtige Lage, die Ursachen und die zu ergreifenden Maßnahmen weit auseinander. Die Feststellungen der Berliner Ausländerbeauftragten („Wachsender Wille zur Integration - von Parallelgesellschaft keine Spur ... Von einem Rückzug in eine „ethnische Nische“ kann keine Rede sein.“) (inTrend - Gesellschaft für Markt-, Media- und Sozialforschung (2002): Repräsentativumfrage zur Lebenssituation türkischer Berlinerinnen und Berliner. Im Auftrag der Ausländerbeauftragten des Senates von Berlin, Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Berlin.)

Überlegungen auf Grund der Ergebnisse

Auch wenn dieser Bericht zunächst einmal nur objektive Daten bereitstellt, so greift er zwangsläufig doch auch in eine gesamtgesellschaftliche Diskussion ein, die mit großer Heftigkeit nicht nur in Berlin geführt wird. Die Objektivität der Daten tritt bei solchen Diskussionen häufig dann bei Diskussionsteilnehmern in den Hintergrund, wenn Schlussfolgerungen aus diesen Daten - seien es tatsächliche, naheliegende oder befürchtete - nicht die jeweilige Position stützen. Die hier versammelten Überlegungen sollen daher eine faktenbasierte Diskussion befördern. Allerdings entspricht es nicht der neuen Konzeption der vorliegenden Reihe von Spezialberichten, sich auf die bloße Datenpräsentation zu beschränken. Wie auch bei den sonstigen Kapiteln wird es daher unternommen, die Entwicklung darüber hinaus gehend auch durch weitere Analysen voran zu treiben. In diesem Sinne sind die nachfolgenden Überlegungen zu werten.

- Die Daten zeigen klar, dass mangelnde Deutschkenntnisse nicht sein müssen. Ausreichend Deutsch lernen alle Kinder schnell, ohne Hilfe, und kostenlos - wenn man ihnen nur Gelegenheit dazu gibt. Bei reichhaltigem Kontakt haben Kinder gar keine Chance, nicht Deutsch zu lernen. Mangelnde Deutschkenntnisse sind kein linguistisches Problem, sie zeigen an, dass kein Kontakt zu deutschen Kindern besteht.
- Zur Bewältigung der Situation, dass bei bestimmten Bevölkerungsgruppen ganz erhebliche Anteile der Kinder bei der Einschulung dem Unterricht nicht folgen können, sind große Aufwendungen erforderlich; über die beste Strategie des institutionellen Zweitspracherwerbs ist auch in Berlin eine Kontroverse entbrannt, deren Dauer fast schon in Jahrzehnten zu messen ist. Unbeschadet des Problems der literalen Kompetenz ist es erstaunlich, dass in dem ganzen umfangreichen Schrifttum kaum einmal ein Hinweis zu finden ist, dass das ganze Problem in dieser Dimension nicht existierte, sprächen die Kinder bei Einschulung bereits fließend Deutsch.
- Die verschiedenen Zahlen für verschiedene Ausländergruppen zeigen, dass das Problem bei den türkischen Kindern am gravierendsten ist. Osteuropäer starten ähnlich schlecht (Russlanddeutsche etc. sind hier nicht enthalten, da sie ja nicht mehr Ausländer sind!), aber sie machen dann schnellere Fortschritte; und das, obwohl sie in Rekordprozentsätzen nicht in den Kindergarten gehen. „Industriestaatler“ zeigen, was möglich ist. Unter ihnen befinden sich durchaus auch große Gruppen aus Staaten, deren Bürger/innen auch mehrheitlich aus einfacheren Schichten kommen und ebenfalls oft aus eher ländlichen Gegenden stammen, wie etwa Griechen und Portugiesen.
- Die Konzentration auf die Sprache verdeckt, dass es um Integration geht. Allen Gruppen, die nicht miteinander sprechen können, fehlt die Grundlage für ein Leben, das „gemeinsam“ genannt werden könnte. Sprache und Kontakt am Arbeitsplatz sind ein untauglicher Indikator, weil sie nicht auf einer freien Entscheidung beruhen, sondern von außen auferlegte Notwendigkeit sind. Kinder, die ja kein Teil irgendeiner Arbeitswelt sind, sind ein guter Indikator, weil sie das Private, die freie Lebensgestaltung widerspiegeln. Sprechen große Teile oder sogar die Mehrheit der Kinder einer bestimmten Gruppe regelhaft kein Deutsch, das auch nur zur Basiskommunikation ausreicht, wachsen sie offensichtlich weitgehend abgeschottet in ihrer Gruppe auf.
- Möglicherweise fürchten auch manche türkische Eltern, dass Öffnung für die deutsche Kultur über kurz oder lang ein Abwenden von der türkischen Kultur bedeuten könnte; „sie wollen nicht, dass ihre Töchter und Söhne „almanlasmak“ werden. Verdeutsch und damit der türkischen Gesellschaft entfremdet.“ Ohne Deutsch aber kein Entkommen aus dem Bildungsghetto, keine Zukunftschancen. Die gewünschte Zugehörigkeit zur türkischen Kultur bliebe erhalten - auf dem Boden der Gesellschaft.
- Es ist nicht leicht zu sehen, wie ein Mittelweg aus diesen sich ausschließenden Positionen gefunden werden könnte. Es geht ja nicht immer nur um die Beibehaltung der türkischen Kultur, während man sich die deutsche in einem Maße aneignet, das ausreichen würde, um seinen Weg in der deutschen Gesellschaft zu machen; allein schon diese Aneignung der deutschen Kultur wird von manchen als Gefahr empfunden und abgelehnt. In diesem Spannungsfeld müssen Akteure wie die Ausländerbeauftragte des Senates von Berlin und der Vorsitzende des Türkischen Bundes Berlin (TBB) Vorschläge für Auswege machen. Keine Diskussion besteht darüber, dass die deutsche Verfassung mit ihren Geboten, zum Beispiel der Gleichbehandlung von Frauen und Männern, zu achten ist; und dass Deutsch gelernt werden muss. Dass Deutsch nicht im erforderlichen Umfang gelernt wird, steht fest; und ob Jungen und Mädchen wirklich gleichbehandelt werden, ist eine mehr als heikle Frage. In jedem Fall werden alle Formen von verbindlicher Teilnahme an Maßnahmen abgelehnt und mehr Anstrengungen von der deutschen Gesellschaft bzw. dem Senat von Berlin gefordert. Die Haushaltslage in Berlin lässt jedoch keine relevante Ausweitung irgendwelcher Maßnahmen erwarten. Es ist nicht zu sehen, was dem bisherigen Verlauf der Entwicklung eine andere Richtung geben könnte, als in der Vergangenheit. Ein großer Teil der Aufwendungen wäre übrigens ja nicht nötig, hätten türkische Kinder schlicht Kontakt zu deutschen.
- Wie dargelegt, ist die gegenwärtige Situation eher von Rückschritt als von Fortschritt gekennzeichnet. Kennzeichnend hierfür ist auch die Tatsache, dass bei einer repräsentativen Befragung 64 % der 30-39-jährigen türkischen Männer in Berlin angaben, ihre Ehepartnerin in der Türkei gefunden zu haben; auch bei den Frauen waren es 41%. Von allen Befragten - also auch den nicht Verheirateten - gaben 42% an, dass der Ehepartner aus der Türkei zugezogen sei. Dies bedeutet, dass in der Mehrzahl der türkischen Ehen in Berlin mindestens ein Ehepartner - deutlich häufiger die Frau als der Mann - im Erwachsenenalter ohne jegliche deutsche Sprachkenntnisse und Kenntnis der deutschen Kultur nach Deutschland gekommen ist. „Damit beginnt die Migrationsgeschichte nach jeder Generation wieder neu“, beklagt Safter Cinar, Vorsitzender des Türkischen Bundes Berlin. Die Mütter könnten oft selbst nicht lesen und schreiben. In der Türkei seien aber traditionell die Mütter für Erziehung verantwortlich. Sanem Kleff (stellvertretende Vorsitzende im Landesverband Berlin der GEW) spricht davon, dass dies die Schule mit „einer bäuerlichen Kultur, wie sie in Berlin nur noch in Spuren vorkam“ konfrontiere. Eine Diskussion darüber, warum junge türkische Heiratswillige eigentlich nicht ihre Freunde von nebenan (oder gar Deutsche!) heiraten, sondern ihre Ehepartner, zu denen sie in aller Regel kaum je intensiveren Kontakt hatten, Tausende von Kilometern entfernt suchen, ist öffentlich nicht zu entdecken. Safter Cinar erklärt dies zur absoluten Privatsache. Dies ist sicher richtig; aber die gesellschaftlichen Gründe dafür und die gesellschaftlichen Auswirkungen davon sind es eher nicht.
- Früher konnte man ohne Hauptschulabschluss als ungelernter Arbeiter unterkommen, mit Abschluss Dreher werden. Diese Arbeitsplätze fallen rasant weg; wir bewegen uns von der Industriegesellschaft weg zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Selbst mit Hauptschulabschluss schwinden die Möglichkeiten immer mehr; Abiturienten drängen stark in Berufe, für die man früher nur die Mittlere Reife brauchte. 2001 vergaben die Betriebe, die zur Industrie- und Handelskammer (IHK) gehören, nur 13 % ihrer Lehrstellen an Auszubildende mit Hauptschulabschluss. Bewerber/innen ohne Abschluss waren so gut wie chancenlos: Nur sechs von tausend Lehrstellen gingen an sie. Von den türkischen Schüler/innen verlassen gut zwei Drittel die Schule völlig ohne Abschluss oder lediglich mit einem Hauptschulabschluss. Knapp ein Fünftel der türkischen Hauptschüler/innen und damit doppelt so viele wie deutsche beenden die Schule ohne Abschluss. Das lässt sie so gut wie ohne Chancen.
- Die sich verschlechternden wirtschaftlichen Bedingungen treffen somit die Unqualifizierten am meisten. Das sind weit überproportional natürlich türkische Jugendliche, die die Schuld bei der „ausgrenzenden“ deutschen Gesellschaft suchen. Folge ist der sogenannte „Rückzug in die eigene Ethnie“, der nach Meinung der Experten durch das große Angebot an türkischen Fernsehsendern stark begünstigt wird. Dies führt dazu, dass die dritte Generation schlechter spricht als die zweite und damit zur Verstärkung des Teufelskreises.
- Eine weitere mögliche Gefahr taucht langsam auf: Oft tun sich Mädchen in der Schule noch relativ leichter, weil dies konsistent mit einem traditionellen Rollenverständnis (brav, fleißig, diszipliniert, ge-

horsam) möglich ist. Die Hauptverlierer sind nach allen Statistiken und Expertenmeinungen daher die jungen männlichen Ausländer, was heftig mit deren traditionellem Rollenverständnis kollidiert und sie bedroht.

Tendenziell ist dies geeignet, sie noch mehr in einen weltanschau-

lichen und religiösen Fundamentalismus zu treiben. Dieser Zwiespalt zwischen der deutschen und der türkischen, aber auch innerhalb der türkischen Gemeinschaft in Berlin, ist alles andere als gesund; und eine Lösung ist nicht in Sicht.



Gundula List

Grundlagen des Spracherwerbs und Deutsch als Zweitsprache

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Entwicklungspsychologie dank gewaltiger Fortschritte in den Untersuchungstechniken ihre Erkenntnislage entscheidend verbessern können. Deshalb haben wir in der letzten Zeit so viel über den ‚kompetenten Säugling‘ (Dornes 1993) und das ‚forschende Kleinkind‘ erfahren (Gopnik, Kuhl & Meltzoff (2000)). Ganz besonders gilt dies für die frühen Etappen des Spracherwerbs. Ein Kind beginnt buchstäblich mit dem ersten Atemzug, sich die Sprache, die es vorfindet, in der Interaktion mit seiner Umwelt zu erarbeiten. Dieser basale Erwerb der Sprache ist, ähnlich wie der Ausbau der Bewegungsfähigkeiten, ein sehr robustes Geschehen: Sofern einem Neugeborenen alle Sinne zur Verfügung stehen (für Lautsprachen ist natürlich die auditive Wahrnehmung von besonderer Bedeutung) und keine genetischen oder neurologischen Besonderheiten vorliegen, wird es - soziale Zuwendung und eine sprechende Umwelt vorausgesetzt - nach inzwischen gut durchschautem Plan bereits in den ersten beiden Lebensjahren die entscheidende Grundlegung für weitere Entwicklungen erfahren: Für die Beherrschung des Lautsystems und dank des melodisch intonierten Sprachangebots der Umwelt auch für die Aneignung grammatischer Strukturen in den folgenden Jahren. Die interaktiven sensumotorischen Erwerbsprozesse, die Kinder hierbei leisten, sind so durchsetzungsfähig, dass sie mit jeder Sprache funktionieren, auch dann, wenn das sprachliche Angebot nicht besonders reichhaltig, sagen wir ruhig: bildungsfern beschaffen ist.

Nun stammen zwar die beeindruckenden Erkenntnisse über den primären Spracherwerb ganz überwiegend aus Untersuchungen mit englisch sprechenden Familien. Auch die erste umfassende Studie über frühen Spracherwerb, die in Deutschland im Gange ist (www.glad-study.de/home.htm), bezieht leider nur einsprachig aufwachsende Kinder ein. Es ist allerdings gesichert, wenn auch vorrangig in privilegiertem Milieu aufgezeichnet, dass zuverlässiger Spracherwerb durchaus nicht auf das frühe Einklinken in eine Sprache beschränkt sein muss, wenn einem Kind mehrere Sprachen von früh an geboten werden (De Houwer 1995). In manchen Regionen Europas geschieht dies häufig, aber vermutlich ist solch multipler (simultaner) Primärspracherwerb in anderen Kontinenten viel verbreiteter als in Europa und Nordamerika. Man macht dort wohl einfach weniger Aufhebens davon.

Wenn es also um Familien geht, die in Länder wie Deutschland einwandern, um hier dauerhaft heimisch zu werden, dabei aber ihre Herkunftssprache weiter pflegen möchten (was ja unbedingt ein wertvolles Vorhaben ist) dann ist es im Prinzip plausibel, ja erwartbar, dass nach zwei oder drei Generationen auf die nachwachsenden Kinder ein entsprechendes mehrfaches Angebot in dieser und der Landessprache zukommt. Häufig greift dieses gängige Drei-Generationen-Schema aber aus verschiedenen Gründen nicht, z.B. wegen des Nachzugs neuer Familienmitglieder aus der alten Heimat. Da nun wenigstens eine flüssig

verfügbare Sprache in der Umgebung eines Neugeborenen von großer Bedeutung ist, kann man Eltern, die über die Sprache des Gastlands noch in geringem Maße verfügen, sie vor allem melodisch nicht ausreichend beherrschen, nur raten, in der ersten Zeit ihrem Kind in der Sprache entgegenkommen, die sie selber geläufig sprechen. Denn der einmal gelungene frühe Einstieg in jedwede Sprache ist die Basis für weiteres Lernen, auch für das Lernen weiterer Sprachen. Konsens besteht allerdings wohl darüber, dass die Elternhäuser im Interesse des Fortkommens ihrer Kinder nach der frühkindlichen Periode in die Verantwortung einzubinden sind, wenn es um den Erwerb der Landessprache geht.

Um dies hier gleich einzuschleiben (es wird aber weiter in meinen Ausführungen keine Rolle spielen): Es gibt Ausnahmen von dieser Regel des sehr zuverlässigen Erwerbs der Grundzüge primärer Sprachen in den ersten Lebensjahren. Bei einigen Kindern - ExpertInnen schätzen ihren Anteil auf 8% (Grimm 2003) - ist die auditiv-artikulatorische Sensumotorik nicht gut genug darauf eingestellt, mit dem Angebot, das sprachlich auf sie zukommt, entwicklungsgerecht umzugehen. Diese Kinder, die dann später als sprachgestört auffallen können, und die spezifische Entwicklungsverzögerungen überwinden müssen, brauchen eine differenzierte Diagnostik und professionelle Sprachtherapie (Kauschke 2003), nicht oder jedenfalls nicht nur die Art der Förderung, über die wir hier sprechen werden.

Nun: so robust sind also in aller Regel der kindliche Drang zur Sprache und die Effizienz des geleisteten Erwerbs am Anfang. Und doch treibt uns die Klage über mangelhaften Spracherwerb vieler Kinder um. Er ist es, der für das Scheitern in der Schule verantwortlich gemacht wird, für schlechte Chancen in der Ausbildung und für gesellschaftliche Partizipation, und nicht zuletzt für ein blamables Image Deutschlands im internationalen Vergleich. Enormer Erwartungsdruck kommt deshalb auf die vorschulischen Einrichtungen zu, die möglichst schon in ihrem Rahmen die vorhandenen Defizite ausgleichen sollen. Damit tut sich ein eminent wichtiger Aufgabenbereich bereits für die Zeit vor dem Eintritt in die Schule auf. Er betrifft diejenigen Etappen des Spracherwerbs, die, aufbauend auf den angedeuteten zuverlässig robusten Grundlagen, ab einem Alter von etwa drei Jahren sich immer intensiver mit der Aneignung intellektueller und sozialer Fähigkeiten, mit Motivationen, Zielen und Inhalten verknüpfen - Etappen des Spracherwerbs also, die dann entscheidend von den Anregungen des umgebenden Milieus abhängig sind.

Leider läuft in der öffentlichen Debatte hierüber manches durcheinander: Es ist von Sprachstörungen im Zusammenhang mit geringen Kenntnissen der Landessprache die Rede, von Therapiebedürftigkeit statt Förderbedarf; es werden unzuverlässige Sprachstandserhebungen entwickelt; und es kommen Programme auf dem Markt, die mit globalen

Heilsversprechungen ausgestattet werden, obwohl sie teilweise für sehr punktuelle Förderung stehen. Die Presse, auf die ja die Öffentlichkeit und auch die Verantwortlichen angewiesen sind, spielt hierbei oft wenig hilfreich mit. So war vor einiger Zeit in einer Berliner Tageszeitung unter dem Aufmacher „Kon-Lab, ein neues Sprachprogramm an Kitas, zeigt Erfolg. Jetzt soll es berlinweit eingesetzt werden“ von einem Lehrgang die Rede „für Kita-Kinder mit gestörten Sprachfähigkeiten“, mit dem „die Fähigkeit zur Pluralbildung, zum Verwenden von Artikeln und zum Frageverständnis“ in fünf Monaten „im Vergleich mit einer normalen Kita-gruppe um bis zu 30 Prozent gesteigert werden konnte“, während diese Fähigkeiten bei den Kindern, die nicht einbezogen waren, um den gleichen Prozentsatz abgesunken sei. Es wird suggeriert, dass sich mit diesem Programm, das doch berlinweit „einschlagen“ möge, in täglich 15 Minuten für „rund 10 Euro pro Kind“ die bekannten verheerenden Folgen abwenden ließen: „wenig Erfolg in der Schule, kein oder niedriger Abschluss, keine Jobs“. Im erläuternden Kasten heißt es: „Sprachforscher gehen davon aus, dass die Grundsprachentwicklung nach 18 Monaten abgeschlossen ist. Danach wissen die Kinder wie Sprache funktioniert. Dieses Grundgerüst bereichern sie nur noch mit neuen Wörtern an“. Das ist ein Mix aus Falschmeldungen und fragwürdigen Halbwahrheiten, der bestens geeignet ist, Verunsicherung zu stiften. So etwas kann wohl noch nicht einmal den Autor des Programms erfreuen (Penner 2003).

Es ist eine Realität, dass überproportional viele Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse in der Schule nicht erfolgreich sind. Natürlich ist zeitverzögerter Beginn des Deutschlernens ein Problem, mit dem im Bildungswesen umzugehen ist. Aber bekanntlich mischen sich die Ursachen mit anderen sozioökonomischen Gegebenheiten, von denen auch deutschsprachige Familien betroffen sein können. Auch manche Kinder mit einsprachig deutschem Hintergrund haben wegen unzureichender sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten in der Schule. Für diese beiden Gruppen besteht also in der Tat ein spezieller Förder- (kein Therapie-)bedarf, und zwar schon vor der Schule. Es ist höchste Zeit, dass die Kitas ausgerüstet werden, um diese gesellschaftlich essentielle Arbeit leisten zu können.

Für sozial benachteiligte deutschsprachige Kinder gilt es, das Problem zu lösen: In welcher Weise lässt sich die weitere Sprachentwicklung, für die ja auch sie die erwähnte robuste Basis von Hause her mitbekommen haben, anregen und zwar entschieden über eine bloße ‚Anreicherung mit neuen Wörtern‘ hinaus? Für die Kinder wiederum, die zunächst von Hause her eine andere als deutschsprachige Basis mitbringen, liegt das Problem komplizierter: Lässt sich auf dieser Grundlage ein sukzessiver Zweitspracherwerb ab dem KiTa-Alter ähnlich bewerkstelligen wie ein multipler Erstspracherwerb, nur um einige Zeit verzögert? Sind die neurophysiologischen Prozesse, die den Primärspracherwerb in den allerersten Jahren steuern, hier noch ein weiteres Mal zu mobilisieren?

Einerseits wird hierzu die Meinung vertreten: Nein, eine einfache Replikation ist ausgeschlossen, denn der erste Spracherwerb prägt die neuronalen Netze so intensiv, verkettet also Artikulationsgewohnheiten so fest mit vielfachen Rückmeldungen an das Gehirn, dass alles weitere Lernen genau diese Prägungen vorfindet, sich also anders organisieren wird. Ein Argument für diese These ist die in der Forschung vielfach gesicherte Einengung auf die spezifischen Rhythmen und Lautkontraste der ersten Umgebungssprache(n) bereits in den allerersten Lebensmonaten (Aslin, Juszcyk & Pisoni 1998)¹. Auf der anderen Seite wird argumentiert: Genau jenes, inzwischen für die ersten Jahre gut erforschte neurophysiologische Geschehen beim Einstieg in das Sprechen, wie z.B. auch beim Laufenlernen, findet in einer Form des Er-

werbs statt, die implizit, beiläufig oder prozedural genannt wird (Ellis 1994).

Damit ist wache, tätige Verarbeitung in konkreten Situationen gemeint, wobei allerdings die Aufmerksamkeit nicht auf das Lernen selbst und auf die dabei extrahierten Regeln konzentriert ist, sondern auf die Handlung und die Situation. Solches Lernen geschieht am Bewusstsein vorbei und sichert sensu-motorisches, automatisiertes Handeln, das beim Lernvorgang und später auch beim Können der Aufmerksamkeit auf die Abläufe nicht bedarf. Keiner kann genau sagen, was man tut, wenn man spricht oder auf der Straße einem Auto ausweicht. Derartig implizite Lernprozesse sind natürlich sehr bedeutsam, und glücklicherweise verfügen wir in manchen Bereichen über sie unser ganzes Leben lang. In der Kindheit allerdings ist diese Lernform zunächst einmal vorherrschend. Sie wird erst allmählich durch eine andere, ab dann auf vielen Feldern dominante Form des Lernens ergänzt, die man explizit nennt.

Denn das Bewusstsein, damit die Fähigkeit, Erfahrungen zu reflektieren und über sie zu berichten (daher ‚explizit‘), entsteht ja erst allmählich, mit und durch den Spracherwerb. Wenn diese - explizite - Lernform einmal etabliert ist, dann haben wir gewissermaßen einen Teil unserer Unschuld verloren, allerdings auch unschätzbaren Gewinn davongetragen: Ab dann können wir Regeln durchschauen und können mit Vorsatz und Selbstkontrolle lernen - freilich auch ab und an über das Bewusstsein stolpern. Das kann sich beispielsweise beim unterrichtlich organisierten Fremdsprachenlernen in späterem Alter zeigen, wenn es nicht recht gelingen mag, ohne weiteres eine befriedigende Zungenfertigkeit zu entwickeln (List 2002).

Unter solchen auf Differenzen der Lernprozesse zielenden Gesichtspunkten erscheint es nicht nur möglich, sondern sehr wahrscheinlich, dass in der Kindheit während der ersten vier, fünf Lebensjahre, vielleicht sechs, der sukzessive Erwerb weiterer Sprachen über die Basissprache hinaus, wesentlich auf implizite Weise möglich ist. Man muss nicht unbedingt von kritischen oder sensiblen Phasen für die phonologischen und syntaktischen Komponenten des Zweitspracherwerbs ausgehen oder von geheimnisvollen Fenstern, die sich ab einem bestimmten Alter unwiederbringlich schließen. Es geht eher darum, dass sich durch Aktivität, durch Lernfähigkeit das kindliche Gehirn in einer Weise umstrukturiert, die bestimmte Lernformen in den Hintergrund treten lässt und andere prominenter macht.

Aus solchen Überlegungen folgt, dass vorschulische Einrichtungen für Kinder, die über die häusliche Anregung hinaus Sprachförderung benötigen, genau der Raum ist, in dem Sprachvermögen und Mehrsprachigkeit durch implizites Lernen auf- und ausgebaut werden kann: ohne Unterricht, aber dank der motivierenden Interaktion mit anderen Kindern und mit ErzieherInnen, die diese Interaktionen zu arrangieren wissen. Auf dieser Linie lässt sich entwicklungspsychologisch auch sehr folgerichtig ergänzen: Das KiTa-Alter ist zugleich die Periode, in der sich die Anreicherung der bis dahin durchgängig eher impliziten Lernprozesse durch solche ergibt, die von gezielter Aufmerksamkeit auf das eigene Lernen profitieren, also sprachlich explizierbares Handeln möglich machen.



Sprachförderung daher in der KiTa auf diesen beiden Schienen, der impliziten und der expliziten, und dies besonders für die Kinder, die Nachholbedarf haben. Nun will ich aber beileibe nicht sagen, dass nur Kinder, die der Förderung bedürftig sind, Kitas besuchen sollten.

¹ Tröstlich, dass es auch Befunde über Bedingungen gibt, unter denen sich diese Einengung durchaus in späterem Alter noch überwinden lässt. (vgl. etwa Bongaerts, Planken & Schills 1995).

Ganz im Gegenteil: Kinder mit Sprachförderbedarf brauchen Kinder, die das nicht so nötig haben. Und für diese wiederum bietet die KiTa nicht nur wichtige Möglichkeiten für ein Lernen in der Gruppe, für soziales Lernen, sondern auch die Gelegenheit, ihr eigenes Sprachenlernen zu verbreitern. Mehrsprachigkeit ist ein hohes Gut, gesellschaftlich und individuell. Um dieses Gut zu pflegen, bieten KiTas und Grundschulen, in denen mehrere Sprachen verfügbar sind, ganz besondere Chancen. Die häufig gemachte frühe Erfahrung, dass ein Ding mehrere Namen hat, dass ich eine Person anders ansprechen muss als eine andere, oder nachfragen muss, wenn ich ein Wort, eine Äußerung in einer anderen Sprache nicht verstehe, kann sehr fruchtbare Irritationen stiften, geistige und soziale Flexibilität herausfordern und zu Kognitionen anregen, die Kinder im Hin- und Herdenken, im Querdenken - gerade auch über Sprachen - schulen (Goetz 2003).

Es tut allen Kindern gut, wenn sie früh die symbolischen Dienste unterschiedlicher sprachlicher Medien erfahren, zwischen ihnen zu unterscheiden lernen, sich ihrer wechselnd bedienen können. KiTas, in denen mehrere Sprachen präsent sind, bieten die Gelegenheit, nicht nur den Erwerb der Landessprache bei denjenigen Kindern zu unterstützen, die hierin Förderung benötigen, sondern bei allen Kindern etwas zu begünstigen, das ich gerne quersprachige - durch Sprachen hindurch wirksame - Kompetenz nennen möchte (List & List 2004). Freilich gibt es hierfür institutionelle Bedingungen: Nicht nur müsste für die auf Förderung in der Landessprache angewiesenen Kinder der Besuch von KiTas verpflichtend sein und möglichst kostenfrei. Zwingend nötig ist eine ausreichende Repräsentation der deutschen Sprache innerhalb der Kindergruppen, nur so kann die Motivation entstehen, sie sich auf implizitem Wege anzueignen. Entsprechendes gilt natürlich auch für Grundschulklassen. Und es sollte möglichst gewährleistet sein, dass mehrere andere Sprachen vertreten sind, denn die geläufige Formel der Zweisprachigkeit steht der Entfaltung von Mehr- und Quersprachigkeit wohl eher im Wege.

Für die verbleibende Zeit möchte ich mich auf einen Aspekt des Zusammenhangs konzentrieren, der Sprache mit Kognition und Tätigkeit verknüpft. Aus meiner (entwicklungspsychologischen) Sicht sollte sich Sprachförderung - das ist der Punkt - wesentlich als Unterstützung bei der Herausbildung des Werkzeugs Sprache für Denken und Handeln verstehen. Hiermit ist in jedem Fall mehr gemeint als die Bereitstellung von Deutschkenntnissen. Wer so verstandene Sprachförderung leistet, benötigt spezielles Wissen darüber, wie sich das soziale Handeln - und mit ihm verknüpft die Emotionalität - gemeinsam mit und durch den Spracherwerb in der Entwicklung ausbildet und verändert, und wie geistige Handlungen (Nachdenken, Planen, Vorausschauen, Probleme erkennen und lösen) sich in der Sprachbenutzung niederschlagen, aber auch auf den sich entwickelnden Sprachfähigkeiten beruhen. Es geht dabei um spezialisiertes, um professionelles Wissen, das im entwicklungspsychologischen Feld erarbeitet wird. Für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen muss es für deren Bedürfnisse übersetzt und in die fachlichen Ausbildungsgänge transportiert werden.

Zunächst eine Andeutung über Zielpunkte, auf die diese Entwicklung bis ins Schulalter gerichtet ist. Daran lassen sich Merkmale für die Qualität vorschulischer und schulischer Sprachförderung beispielhaft sichtbar machen. Es handelt sich um Merkmale, die ich nicht als Standards oder Anforderungen an die sprachliche Produktion formulieren möchte, die wir von Kindern erwarten. Zwar kann man die Bedeutung von linguistisch formulierbaren Richtwerten hier kaum herunterspielen. Natürlich sind dies wichtige Signale, die für Kompetenzen stehen. Aber als Psychologin darf ich die Sprache nicht aus ihren sozialen und intellektuellen Kontexten herauslösen, zumal dann nicht, wenn es um kindliche Entwicklung und deren Förderung geht.

In welchem Verhältnis also stehen mentale Zustände zu der Welt, die

sich in ihnen repräsentiert? Wie lernen wir eigene Erlebnisse zu verarbeiten und Vorstellungen darüber auszubilden, wie andere die Welt verstehen? In welcher Weise sind wir dabei auf Sprache angewiesen? Und welche Etappen legt ein Kind zurück, bis es zur Auseinandersetzung über die Welt und darüber, wie sie sich in den Köpfen darstellt, gerüstet ist?

Es ist zum Beispiel gut, wenn Kinder, die in die Schule kommen, von da an also von didaktisch organisiertem Unterricht profitieren sollen, sich bereits für Streiche wie die von Max und Moritz interessieren und imstande sind, sich hierüber mitzuteilen oder zumindest neugierig nachzufragen.

Hier geht es um komplizierte Dinge: Man muss schon auf die Idee kommen, eine Angel für ein Geschäft zu benutzen, für das sie eigentlich nicht gedacht ist - eine beachtliche symbolische Leistung, auch für jemanden, der die Szene nur betrachtet und sie verstehen will. Dann gilt es zu begreifen, dass Witwe Bolte für eine Weile die auf dem Feuer brutzelnden Hähnchen mit Spitz, dem Hund, alleine lassen muss, um im Keller das Sauerkraut zu holen. Sie trifft beim Heraufkommen eine leere Pfanne an und Spitz, der offenkundig nicht imstande war, den Inhalt zu bewachen. Was denkt sie nun? Sie macht einen Fehler, sie schlägt den Hund, weil sie nicht weiß, was wir wissen, dass nämlich Max und Moritz sich inzwischen mit prallen Bäuchen satt auf der Wiese aalen. Sie versteht die Lage falsch, wird Opfer einer verkehrten Repräsentation des Geschehens, das sich abspielte, während sie im Keller war.

Es ist beträchtliche Entwicklungsarbeit zu leisten, bis Kinder solche komplizierten Zusammenhänge durchschauen können. Sie benötigen aber die hierfür erforderlichen geistigen Operationen in Zukunft unbedingt, wenn sie ihre Fähigkeit schulen wollen, selbständig zu handeln, zu urteilen und sich sozial angemessen zu verhalten. Denn Selbständigkeit im Handeln, im Denken, im zwischenmenschlichen Austausch und bei gemeinschaftlicher Tätigkeit verlangt die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und ein Vorstellungsvermögen darüber, was in anderen Köpfen vor sich geht. Hier geht es um eine veritable Schlüsselkompetenz, an deren Herausbildung Sprachförderung ansetzen muss. Das ist viel mehr als Anreicherung des Vokabulars oder Unterweisung in Gebrauch deutscher Präpositionen.

Damit ist beispielhaft ein Punkt benannt, der aus der Sicht der Entwicklungspsychologie für die Schulreife eines Kindes spricht. Als Überprüfung kann ich mir ein Gespräch vorstellen, in dem herauszufinden wäre, welche mentalen Repräsentationen ein Kind bereits über die Geschehnisse berücksichtigt, die einer solchen Szene zu Grunde liegen. Formale Gesichtspunkte wären mir dabei nicht in erster Linie wichtig, z.B. ob das Kind Haupt- und Nebensatzkonstruktionen bilden kann - obwohl ganz fraglos das Wörtchen ‚weil‘ sich als ein sehr wirksames Werkzeug eignen würde, mit dem ein Kind sich die Situation begrifflich machen könnte. Natürlich wäre ein ‚weil‘ mit entsprechend korrekter Verbendstellung im Nebensatz ein hoch willkommenes Indiz für fortgeschrittene Sprachentwicklung. Aber bedeutsam genug wäre mir schon ein Wort wie ‚denkt‘ oder ‚meint‘ (sie denkt, der Spitz ist es gewesen). Ich fände es auch nicht so entscheidend, ob die Anzahl der geangelten Hähnchen benannt wird, und ob die korrekte Form der Pluralbildung beherrscht wird, die in diesem Fall im Deutschen über den Artikel geschieht. Zunächst wäre ich schon zufrieden, wenn ein Kind über die dicken Bäuche von Max und Moritz entsprechend rasonieren könnte. Ich hätte damit immerhin eine genauere Vorstellung von den geistigen Fähigkeiten des Kindes und könnte Überlegungen anstellen, welche sprachlichen Mittel ihm vertraut zu machen wären, um seine Fähigkeiten weiter auszubauen. Es spricht viel dafür, solche Gespräche in KiTas und in Schulen als kontinuierliche Fördermaßnahmen umzusetzen.

Ich würde auch dafür plädieren, sie in Sprachstandserhebungen vor Schuleintritt einzubauen, wozu die Verfahren natürlich gut strukturiert,

standardisiert und übersichtlich auswertbar gestaltet werden müssten. Ich glaube, wir sind noch weit entfernt von wirklich überzeugenden Tests, in Berlin und auch in den anderen Bundesländern. Da hilft es auch nicht viel, ein nicht sehr überzeugendes Verfahren gegen ein anderes auszuspielen, das auch nicht recht überzeugt, wie dies derzeit in Berlin geschieht. Ein Verfahren ist nicht gut weil es ‚leicht‘ oder ‚schwer‘ ist. Gut kann es nur sein, wenn es professionell konstruiert ist - Testentwicklung ist ein sehr kompliziertes Geschäft! Ein gutes Verfahren muss sich vor allem theoretisch überzeugend begründen, und zwar in diesem Fall im Hinblick auf die kindliche Entwicklung insgesamt, nicht nur auf die Normen der Sprachstruktur. Im Moment konzentriert sich überall die Energie darauf, in vermeintlich objektiver Weise Sprachdaten abzufragen, statt nach den Hintergründen der entsprechenden Leistungen zu forschen. Zumindest begleitend zur Erhebung verbaler Daten müsste aber mit Sprachstandsüberprüfungen geklärt werden können, welche geistigen Operationen und sozialen Phantasieleistungen ein Kind vollzieht, und welche sprachlichen Mittel ihm dabei welche Dienste leisten.

Bei Kindern, die regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache erst in Vorschuleinrichtungen erfahren, wäre es nicht nur sehr aufschlussreich, sondern im Prinzip notwendig, derartige Untersuchungen auch in ihren mitgebrachten Sprachen durchzuführen. Nur so lässt sich der generelle Stellenwert von Sprache als Werkzeug in der Entwicklung geistigen und sozialen Handelns abschätzen und von der äußeren Verfügung über Einzelsprachen differenzieren. Erst damit kann der Bedarf an spezieller Förderung der Schulsprache (hier also in Deutsch als Zweitsprache) sichtbar werden.

Sprachförderung muss solche Zielpunkte der Entwicklung im Blick haben, aber sie kann natürlich nur dann geleistet werden, wenn in Aus- und Weiterbildungen die Entwicklungswege zu den Zielpunkten hin vertraut gemacht werden. Deshalb zum Schluss, ein Blick - skizzenhaft natürlich nur - auf den Gang der sprachlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung:

Wenn Babys auch schon ganz früh ihre Aufmerksamkeit auf Menschen, auf Sprache und auf die Gegenstände zugleich richten, also Zusammenhänge erkennen, auch früh schon andere als Personen mit Absichten und Gefühlen wahrnehmen, so bleiben Kinder doch die erste Zeit in einer Art Symbiose mit der Umwelt verhaftet. Bis in das dritte Lebensjahr ist das vitale Interesse an anderen Menschen von der ganz selbstverständlichen Annahme geprägt, dass die Gefühle der anderen wie die eigenen sind. In dieser Zeit ist Imitation noch der wesentliche Impuls zur Handlung.

Das ändert sich ab dem KiTa-Alter. Ab dann ist kulturelles Lernen angesagt. Mit dem erweiterten sozialen Radius ab etwa drei Jahren werden Kinder verstärkt zu etwas sehr Bedeutsamem herausgefordert, nämlich zur Überwindung der einen, eigenen Perspektive, die bis dahin als identisch mit denen der nahen Bezugspersonen wahrgenommen wurde. Bei entsprechender Anregung öffnet sich die kindliche Weltkenntnis nun rapide, und es wird gebundene Sprache relevant, neben Wörtern und einfachen Aussagen auch Begründungen und Geschichten. Zum Erkennen kann sich damit das Nachdenken, die Suche nach Sinn und Hintergründen fügen. Die Kinder fangen an, Erklärungen, Warnungen, Ermutigungen, Schlussfolgerungen nicht nur zu verstehen, sondern auch für sich präsent zu halten. Sie können sie intern wieder wachrufen, wenn sie allein sind und ähnliche Problemlagen antreffen, wie sie gemeinsam mit Erwachsenen schon bewältigt wurden. Sie bilden also innere Repräsentationen von Zusammenhängen aus und können Geschichten allmählich auch selbst konstruieren. So wird zwischenmenschliches Verstehen in intern-subjektiv geleistete Kognition überführt. Alles, was Kinder einmal alleine leisten oder reflektiert mit anderen veranstalten werden, führen sie vorher unter der Regie von Älteren aus. Dieser

Vorgang der Interiorisierung kulturellen Wissens ist soziales Lernen, nicht Assimilation, und langfristig sichert es Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Es ereignet sich immer in konkreten historischen Kontexten, das heißt hier auch: In einem Alltag, der geprägt ist von Sprachen- und Kulturenvelfalt. Interiorisierung kulturellen Wissens fordert und produziert individuelle und kollektive Gedächtnisleistungen und leitet die Anfänge der inneren Sprache ein, die ihre handlungsanleitende Funktion auszuüben beginnt. Damit entwickelt sich allmählich die Praxis des Dialogs mit der eigenen Person. Auf dieser Schiene entsteht die Fähigkeit, sich aktiv auch mit dem eigenen Selbst auseinanderzusetzen.

Dass andere Menschen anders denken und empfinden, dass sie nicht immer von denselben Voraussetzungen ausgehen wie man selbst, und daher auch zu andern Folgerungen gelangen können: Dies sind Entdeckungen, die viel mit innerer Sprachfähigkeit zu tun haben. Aus den entwicklungspsychologischen Labors kommen verlässliche Befunde, dass Kinder in der Regel ab der Zeit um den vierten Geburtstag intensiv mit der Ausbildung dessen befasst sind, was in der englischsprachigen Literatur als „theory of mind“ bezeichnet wird (Perner 1993). Wir könnten im Deutschen sagen: sie fangen an, andere Gemüter zu studieren und werden zu kleinen (Alltags-) TheoretikerInnen auf dem Gebiet der Zwischenmenschlichkeit und auf dem Gebiet der Interpretation gemeinschaftlicher, im Konkreten situierter Tätigkeiten.

Ab hier ist mehr als Imitation und Empathie im Spiel. Über kontextgebundene sprachliche Routinen hinaus entwickelt sich die Fähigkeit, Gegenwärtiges auch im Hinblick auf Bedingungen und Veränderungen zu bedenken, zu besprechen und entsprechend zu handeln. Im aktiven Sprachgebrauch schlägt sich das nieder, aber auch im Sprachverständnis. Wörter etwa, die innere Vorgänge kennzeichnen, wie ‚denken, glauben, sich irren, täuschen‘ und Äußerungen, die auf Zurückliegendes verweisen oder Zukünftiges betreffen, das sind Signale, die, wenn sie spontan von Kindern geäußert oder von ihnen verstanden werden, viel über deren Entwicklungsstand aussagen. Ich halte es für wichtig, solche Signale zu erkennen, zu deuten und entsprechende Sprachhandlungen in der Kindergruppe, beim Umgang mit praktischen Problemen und auch im Unterricht herauszufordern und einzuüben. Damit fördert man Kinder auf dem Weg zur Literalität, zu distanzvollem, reflektiertem Umgang mit Sprache, der ab der Schulzeit für schriftlichen aber auch mündlichen Sprachgebrauch für die Bildungskarriere so ausschlaggebend wird.



Literatur:

- Aslin, Richard N.; Jusczyk, Peter W. & Pisoni, Davis B. (1997): Speech and auditory processing during infancy. In: Kuhn, Deanna & Siegler, Robert S. (Eds.): Handbook of Child Psychology. 5th Edition, vol 2: Cognition, perception and language. New York: Wiley, 147-198

- Bongaerts, Theo; Planken, Brigitte & Schils, Eric (1995): Can late learners attain a native accent in a foreign language? A Test of the critical period hypothesis. In: Singleton, David & Lengyel, Zsolt (Eds.): The age factor in second language acquisition. A critical look at the critical period hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters, 30-50
- De Houwer, Annick (1995): Bilingual language acquisition. In: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (Eds.): The handbook of child language. Oxford: Blackwell, 219-250
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M: S. Fischer
- Ellis, Nick C. (Ed.) (1994): Implicit and explicit Learning of Languages. London: Academic Press
- Goetz, Peggy J. (2003): The effects of bilingualism on theory of mind development. Bilingualism: Language and Cognition, 6, 1-15
- Gopnik, Alison; Kuhl, Patricia & Meltzoff, Andrew (2000): Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen: Hugendubel
- Grimm, Hannelore (2003): Frühe Diagnose sprachlicher Entwicklungsstörungen: Was wird warum untersucht? . In: Langen-Müller, Ulriche de; Iven, Claudia & Maihack, Volker (Hrsg): Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren. Tagungsbericht zum 4. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 17. Und 18. Januar 2003 in Fulda. Köln: Prolog, 75-93
- Kauschke, Christina (2003): Sprachtherapie bei Kindern zwischen 2 und 4 Jahren - ein Überblick über Ansätze und Methoden. In: Langen-Müller, Ulriche de; Iven, Claudia & Maihack, Volker (Hrsg): Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren. Tagungsbericht zum 4. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 17. Und 18. Januar 2003 in Fulda. Köln: Prolog, 152-175
- List, Gudula (2002): ‚Wissen‘ und ‚Können‘ beim Spracherwerb - dem ersten und den weiteren. In: Barkowski, Hans & Faistauer, Renate (Hrsg): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, 121-131
- List, Gudula & List, Günther (2004): Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In: Quetz, Jürgen & Solmecke, Gert (Hrsg.): Brücken schlagen. Fächer-Sprachen-Institutionen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Frankfurt/M. Oktober 2003, 89-104
- Penner, Zvi (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Berg: kon-lab GmbH
- Perner, Josef (1993): Understanding the representational mind. Cambridge, Mass.: MIT Press

Horizonte: Arbeitsgruppen, Vorabthesen, Statements, Berichte

AG 1: DaZ in der Erzieherausbildung

Situation:

Die Ausbildung von ErzieherInnen in Deutschland schneidet im internationalen Vergleich generell extrem schlecht ab (siehe aktuelle OECD-Studie). Dies betrifft sowohl die Eingangsvoraussetzungen für die Ausbildung, als auch die Qualität der vermittelten Inhalte.

Die Unterstützung von Kindern beim Spracherwerb hat bisher in der Ausbildung von ErzieherInnen zumeist nur einen peripheren Stellenwert gehabt. Grundlagen gezielter Sprachförderung, sowie Prinzipien und didaktische Besonderheiten der DaZ-Förderung wurden nicht bzw. nicht in ausreichendem Maß vermittelt.

Als Folge dieser Erkenntnisse ist durch die Kultusministerkonferenz (KMK) eine bundesweite Reform der Ausbildung von ErzieherInnen initiiert worden, die zurzeit in den Bundesländern umgesetzt wird. Sprachförderung soll hier angemessen berücksichtigt werden.

Fragestellungen:

Wie sieht der aktuelle Entwicklungsstand der Reform der ErzieherInnen-ausbildung in Berlin aus?

Wie kann die zentrale Bedeutung von Sprachförderung und DaZ im Rahmen der von der KMK vorgegebenen fachübergreifenden „Lernbereiche“ und „Themenfelder“ über die neuen Rahmenpläne adäquat ausgestaltet werden?

Literatur:

Module im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter - Bachelor of Arts“ / ASFH - Berlin (speziell Seiten 77-87)
http://www.asfh-berlin.de/uploads/Media/bc_erz_module.pdf

Martina Knebel

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der ErzieherInnen-ausbildung

Ein erheblicher Anteil der schulpflichtigen Kinder beherrscht die deutsche Sprache nicht in einer für die weitere Schullaufbahn hilfreichen Weise. Hierbei handelt es sich mitnichten nur um Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, sondern ebenso um Kinder aus bildungsfernem Milieu. Lediglich der für diese Fachtagung gesetzte Schwerpunkt kann deshalb als Grund gelten, den Blick nur auf die Zielgruppe der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache zu richten. Inwieweit es zudem

unterschiedliche Herangehensweisen bzgl. der Förderung sprachauffälliger Kinder gibt - wie etwa die Überlegung, ob emotionale Befindlichkeiten lediglich in der eigenen Familiensprache treffend ausgedrückt werden können - , soll hier nicht vertieft werden. Vielmehr soll die langjährige Erfahrung der Stiftung SPI mit der berufsbegleitenden Ausbildung, für die die Theorie-Praxis-Verzahnung ein zentrales Element darstellt, in die Diskussion eingebracht werden. Deshalb soll aus der

Sicht einer Schule in freier Trägerschaft auch nicht die schulorganisatorische Problematik, sondern ein grundsätzliches Konzept für das didaktisch-methodische Vorgehen im Vordergrund stehen.

Als rechtliche Grundlage liegt seit dem Jahr 2003 eine neue Ausbildungsverordnung für die ErzieherInnenausbildung vor. Worin liegen nun die Chancen dieser neu strukturierten Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

Zunächst birgt der Themenfeldansatz die Möglichkeit, dass die Studierenden den Lernbereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aus linguistischer, psychologischer, soziologischer oder auch pädagogischer Perspektive in exemplarisch-situativer Weise betrachten und hierbei verschiedene Methoden im Umgang mit sprachauffälligen Kindern erlernen. Eine derart komplexe Betrachtung wird dabei durch die Verknüpfung der verschiedenen Themenfelder möglich.

Eine zweite Chance liegt darin, dass die Auseinandersetzung mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nunmehr über sechs Semester möglich ist, was infolge dieser Kontinuität entsprechend nachhaltige Effekte bei den Studierenden hervorrufen dürfte.

Dass Studierende aber nicht nur über derart fundierte Kenntnisse bzgl. einer ganzheitlich ausgerichteten Sprachförderung im Elementarbereich verfügen sollten, sondern diese auch mit zunehmender Selbstverständlichkeit im beruflichen Alltag umsetzen können, ist letztlich ein Anspruch einer jeden ErzieherInnenausbildung. Voraussetzungen hierfür sind

a) die Fähigkeit zur Selbstreflexion. So sollte die angehende ErzieherIn mit zunehmender Sicherheit einschätzen können, inwieweit sie

ein geeignetes Sprachvorbild darstellt bzw. in der Lage ist, eine vertrauensvoll-sprachanregende Atmosphäre in der Kindertagesstätte schaffen zu können.

b) kontinuierlich verfügbare Übungsmöglichkeiten im beruflichen Praxisfeld, wodurch erst aus dem Wissen zunehmendes Können entstehen kann.

In der berufsbegleitenden Ausbildung ist die Chance der Praxisanbindung grundsätzlich gegeben; entsprechend der neuen Ausbildungsverordnung besteht nunmehr die Möglichkeit, dass die Studierenden über den gesamten Ausbildungsverlauf hinweg die verschiedenen Facetten des Lernbereichs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nicht nur theoretisch erlernen, sondern zeitgleich in ihrer beruflichen Praxis erproben und anschließend in der Fachschule reflektieren. Aber auch in der Vollzeitausbildung ergeben sich entsprechende Möglichkeiten eines solchen Kontinuums, wenn nicht nur innerhalb, sondern auch neben den drei Praktika weitere Kontaktmöglichkeiten zur Praxis - beispielsweise in Form von regelmäßigen Hospitationen - gepflegt werden. So stünde auch in der Vollzeitausbildung einem kontinuierlichen Theorie-Praxis-Austausch nichts entgegen.

*Martina Knebel
Stiftung SPI
staatl. anerkannte Fachschule für Erzieher
Hallesches Ufer 32-38, 10963 Berlin
martina.knebel@spi-aquarium.de*

Monika Baumgarten (Pestalozzi- Fröbel- Haus)

Sprachförderung ein - und mehrsprachiger Kinder in Kita und Grundschule durch ErzieherInnen.

Ausbildungs- Aufgaben der Fachschulen für Sozialpädagogik im Rahmen der neuen Ausbildungsordnung

Hier soll thesenartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit die augenblickliche Situation in den Berliner Fachschulen dargestellt werden. Eine gemeinsame Situation lässt sich nur insofern festhalten, als alle Fachschulen ohne verbindlichen Rahmenplan (es gibt ein Brainstorming der ehemaligen Strukturkommission und erste Ergebnisse der kontinuierlich mit Kollegen aus den Fachschulen besetzten Rahmenplankommission) und ohne Prüfungsordnung (und das bereits im 2. Jahr der Ausbildung mit der neuen ABO) versuchen nach bestem Vermögen den veränderten Bedingungen Rechnung zu tragen. Wir befinden uns in einer Experimentierphase, von der noch unklar ist, wie sie zu einer relativ einheitlichen Ausbildung innerhalb von Berlin führen wird.

Für den Bereich der Sprachförderung deutsch- und mehrsprachiger Kinder (PISA und andere Spracherhebungsverfahren stellen erhebliche Lücken auch für deutschsprachige Kinder fest) sind aus meiner Sicht folgende Aspekte in der Ausbildung in Betracht zu ziehen:

1. Es muss geklärt sein, welcher Bildungsauftrag im Zusammenhang mit der Sprach- und Leseförderung der Erzieherin zukommt. Daraus leitet sich auch der Ausbildungsauftrag der Fachschulen bzw. Fachhochschulen ab.
 - a. Erarbeitet sie eigenständig im Rahmen ihrer alltäglichen Aufgaben und Projekte einen altersgemäßen Sprachstand mit den Kindern auch anderer Herkunftssprachen oder
 - b. ist die spezielle Sprachförderung anhand von Projekten Aufgabe einer von außen kommenden SprachförderungslehrerIn (GrundschullehrerInnen z.B.).

Bisher sind wir von der 1. Lösung ausgegangen, weil sie Sprache als ganzheitlich im Alltag zu erwerbende versteht.

2. Erarbeitet die ErzieherIn mit allen Kindern einen angemessenen Umgang mit der deutschen Sprache (auch im Bereich der Leseförderung/ Anbahnung von Schrift/ Stichwort literacy), dann muss sie darauf auch in ihrer Ausbildung vorbereitet werden.
3. Es kommt nicht darauf an, in welchen Zusammenhängen (also Module, Lernbereiche oder Themenfelder z.B.) die notwendigen Inhalte gelehrt werden, sondern es kommt darauf an sich auf ein Curriculum zu einigen, aus dem deutlich hervorgeht, welche Qualifikation auch der Lehrende haben muss, um es so zu vermitteln, dass es handlungsorientiert von der zukünftigen Erzieherin rezipiert werden kann.
4. Sprachentwicklung, Sprachförderung und Zweitspracherwerb können nicht voneinander getrennt werden.
5. Die nachträglich hinzugekommenen 100 Stunden DAZ, die aus dem Wahlpflichtbereich in für alle verbindliche Pflichtstunden überführt werden sollen, sind von der Landesschulbehörde in einem Anschreiben als Wunsch an die Schulleitungen herangetragen worden, jedoch nicht als umzusetzende Anweisung.
6. Will man für die vorgesehenen 100 Stunden DaZ in der ErzieherInnen- Ausbildung einen Rahmenplan erstellen, dann muss berücksichtigt werden, dass es bereits ein Themenfeld 2 mit 100 Stunden

gibt, in dem Sprache (siehe dort) inclusive eines Anteils von Zweitspracherwerb unterrichtet wird.

7. In der alten ABO, in der in Fächern unterrichtet wurde, war der Anteil an Stunden, um Sprachentwicklung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit, Arbeit mit Bilderbüchern, Kinderliteratur und Jugendliteratur im ersten Jahr mit 3 Stunden und im zweiten Jahr mit 4 Stunden verankert. Das Fach war außerdem Prüfungsfach (was die Relevanz auch für die Studierenden immens erhöht!)
8. In der neuen ABO ist explizit nur ein Themenfeld 2 mit 100 Stunden der Sprache gewidmet. Am PFH sind das im ersten Jahr 3 Stunden Unterricht (in Zukunft 4, wenn genügend Fachkräfte eingestellt werden können). Im zweiten Jahr liegt es im Belieben der Schulen, ob sie im Themenfeld 10 Literaturunterricht verankert sehen oder nicht - nach dem vorläufigen Rahmenplan ist das keinesfalls zwingend! - Am PFH sind hier nochmals 3 Stunden für alle verankert. Damit hat

sich der Unterricht zeitmäßig um eine Unterrichtsstunde verringert. (Das handhaben alle Schulen sehr individuell!) Frau Pantos von der Fachschule in der Bismarckstraße berichtet, dass an ihrer Schule DaZ im gewünschten Umfang eingearbeitet wurde und nun mehr Stunden zur Verfügung stehen als zuvor. Es gibt außerdem keine Notwendigkeit für eine Prüfung im 3. Jahr.

9. Obwohl die Ausbildung handlungsorientierter werden soll, ist es nirgends verankert, dass im ersten Pflichtpraktikum in der Kita Aufgaben für alle Studierenden gestellt werden, die sich mit Sprache als spezieller Lernaufgabe beschäftigen.
10. DaZ als 100 stündiger Zusatzunterricht für alle Studierenden aus den Stunden des Wahlpflichtbereichs stößt vermutlich nicht nur am PFH an die Grenzen des Machbaren, da die Stunden schon längst für andere Prioritäten benutzt werden mussten und nun wieder umgewidmet werden sollen.

AG 2: DaZ in der Lehrerausbildung - 1. und 2. Phase

Situation:

Das anhaltende schlechte Abschneiden der deutschen Schüler beim internationalen Bildungsmonitoring rückt die Diskussion über Konzepte für eine bessere Lehrerausbildung in den Mittelpunkt nachhaltiger Reformbemühungen.

Im nationalen Vergleich fällt spezifisch für Berlin die hohe Quote der Schulabbrecher auf, dies besonders bei Schülern mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus ist innerhalb Berlins ein erhebliches Bildungsgefälle zwischen den Regionen zu verzeichnen. Ein Viertel der Berliner Schüler wächst mit anderen Erstsprachen auf und durchläuft die Schule häufig mit unzureichenden Deutschkenntnissen. Hinzu kommt die schwierige sozioökonomische Lage überproportional vieler Elternhäuser in der Stadt.

Berlin hat in der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung mit Reformen begonnen. Seit dem WS 04/05 gibt es ein dreijähriges Bachelorstudium für Lehramter. Daran schließt sich dann entweder ein einjähriges (Leh-

rer) oder zweijähriges (Studienrat) Masterstudium an. Diesem folgt dann entsprechend entweder ein einjähriger Vorbereitungsdienst für Lehrer bzw. ein zweijähriger für Studienräte.

Fragestellungen:

Sind die neuen Strukturen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung geeignet, die spezifische Berliner Bildungsproblematik erfolgreich zu kompensieren? (in Bezug auf PISA/ OECD/ neues Berliner Schulgesetz und neue Rahmenlehrpläne...)

Welche Standards, Kompetenzen und Inhalte sind in der Lehrerausbildung für die oben beschriebene Ausgangslage erforderlich?

Welche Modelle zu einer sinnvollen Verbindung von Theorie und Praxis wären für das Lehramtsstudium vorstellbar?

Wie könnten die Inhalte von Studium und Vorbereitungsdienst aufeinander abgestimmt werden?

Julia Bensmann

Kritik an der derzeitigen Lehrerausbildung

So sieht es im Lehramtsstudium in der ersten Phase in Berlin aus:

- keine Eingangstest/ Eignungstest für Studienbewerber (vgl. Finnland)
- kein klar formuliertes Berufsbild, um einen nötigen Eignungskatalog zu erstellen
 - > Das Studium bereitet die Lehramtskandidaten nicht auf die Lebenswirklichkeit/ Problematik der zukünftigen Schüler vor.
- Motivation für viele Anwärter weiterhin: Sicherheit, viel Freizeit, Möglichkeit, das „Hobby“ zum Beruf zu machen (Sport, Erdkunde, Musik)
- zu wenig Erfahrungen mit Kindern/Jugendlichen
- Anwärter werden nicht zu eigenen Vorstellungen / Ideen / Beweggründen befragt, sondern fangen mit dem Studium an, um erst viel zu spät festzustellen, dass sie kein pädagogisches Talent haben
- keine ausreichende physiologische / psychologische / sonderpädagogische Vertiefung im Studium

- keine ausreichende Vermittlung vom Umgang mit sprachlich benachteiligten Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund
- dreigliedrige Besoldung der Lehrerschaft
 - > Studienräte erhalten das meiste Geld
 - > Männer als „Hauptverdiener“ in den Familien gehen nicht in den die Grundschulen, sondern an die Gymnasien²

Was Lehrer unbedingt im Studium lernen sollten:

- Kenntnis über und Nutzung der eigenen Talente/Persönlichkeit
- Beherrschen einer handwerklichen Fertigkeit
- „Buchführung“ (Klassenbuch, Diagnoselisten, Lernpläne erstellen etc.)
- Unterrichtsplanung unter Einbeziehen fremder Interessen (Schü-

² Der Prozentsatz der Lehramtsstudentinnen beläuft sich laut Grundschule 3/2005 (S. 7) derzeit auf 70 %. In der Grundschule dürfte der Anteil sogar noch größer sein. Es fehlen besonders für Jungen männliche Vorbilder. Es sollten also Anreize für Männer besonders in den unteren Klassen geschaffen werden.

ler, Kollegen etc.)

- transparent und nach gemeinsam entwickeltem Regelkatalog
- im Team
- als Berater für Eltern
- selbstkritisch eigene Handlungen zu reflektieren
- zeitgemäß informiert zu sein
- um guten Unterricht zu machen

Utopien aufzeigen

- halbjähriges Vorpraktikum vor Studienbeginn
- (möglichst) handwerkliche Ausbildung, in der auch später weitergearbeitet werden könnte
- Studium von Beginn an eng an die Praxis knüpfen
 - > individuelle, persönliche Probleme in der Praxis sollen theoretisch vertieft werden
- Praxisferne Ausbilder in der ersten Phase befragen die Praktiker in den Schulen in regelmäßigen Abständen nach dem „Stand der Dinge“ in den Klassen. Als „Gegenleistung“ bringen die Praxisfernen den Praktikern die „aktuellen Erkenntnisse aus der Forschung“ an

Hindernisse beim Umsetzen der Utopien:?

- Studienwechsel ist nicht durchlässig genug, d.h. wenn Lehramtsstudenten nach den Unterrichtspraktika feststellen, dass der Beruf für sie ungeeignet ist, haben sie keine Möglichkeit „umzusatteln“

- Theorie und Praxis sind zu weit entfernt, bzw. es besteht entweder Desinteresse oder Neid zwischen dem Unibetrieb (Professoren) und den Lehrern in den Schulen (keine oder zu wenig Kooperation)
- Neid wegen der Besoldungspraxis der unterschiedlichen Lehrertypen, die auf Grund des Studium nicht wirklich zu rechtfertigen ist
- Es gibt keine verbindlichen, vereinheitlichten Bildungsziele und -inhalte
- Erziehung und Bildung sind nicht im Mittelpunkt der gesellschaftlichen Verantwortung verankert
- Politik ist nicht bereit, die guten und richtigen Forderungen so finanziell zu unterstützen, dass sie auch realistischer Weise umsetzbar sind
- Image der Lehrer ist so stark beschädigt, dass es Berufsanfänger abschreckt
 - > Image“reparatur“ dringend nötig
- Bereitschaft und der Wille zu Transparenz und Offenheit aller an Schule Beteiligten gegenüber den Elternhäusern, der Forschung und den Kollegen untereinander sind nicht vorhanden.
- Da sich der Staat nicht ernsthaft genug um die Not und die Interessen seiner Lehrer „kümmert“, verlieren die Lehrer ihr Vertrauen in den Staat und vernachlässigen daher ihre Pflichten, indem sie z.B. nur noch Dienst nach Vorschrift machen.

Benno Linne, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport | E 3

Inhaltliche Koordinierung in allen drei Phasen der Lehrerbildung notwendig

Herr Linne stellt große Übereinstimmung in der Analyse des Ist - Zustandes und möglichen Forderungen mit den anderen Experten fest. Er betont

- die Notwendigkeiten der inhaltlichen Koordinierung der Lehrerbildung über alle drei Phasen
- die Schwierigkeiten, die sich aus dem 13. LBi Änderungsgesetz

ergeben, vor allem für die Lehreraufbahnen

- die Notwendigkeit im Rahmen der Erstausbildung die schulpraktischen Studien zu konkretisieren, u.U. auch zum Thema DaZ
- die zentrale fächerübergreifende Bedeutung von DaZ und der Lernwerkstatt DaZ als Institution der 2. Phase und begrüßt deren Kooperationsbemühungen mit den Universitäten und dem LISUM.

Michael Nové, Fachseminarleiter und Leiter der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ

DaZ als Querschnittinhalt in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken ansiedeln

Vorab - ich verwende „DaZ“ als Thematik und Begriff in Bezug auf die nachfolgenden Forderungen in erweiterter Form:

„DaZ“ umfasst Erst- und Zweitsprachenerwerb unter lern- und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten in Bezug auf das System Schule. Förderdiagnostik und Lehr- und Lernmethoden besonders für die Zielgruppe der Kinder bildungsferner Elternhäuser aus schwierigen



Milieus sind wesentliche Inhaltsbausteine.

Um bessere Qualifikationen der Lehrerinnen und Lehrer für den Unterricht mit Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern, insbesondere solcher mit Migrationshintergrund, in der Ausbildung zu erreichen, ist es notwendig:

- Module zur Sprachförderung, die auf frühzeitige und integrierte

- Praxiserfahrung fundieren, zu entwickeln.
- DaZ als Querschnittsinhalt in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken anzusiedeln.
- die DaZ-Anteile in der 2. Phase durch Zusatzmodule und Integration in die Haupt- und Fachseminararbeit auszubauen.

- die personelle und inhaltliche Vernetzung und Verzahnung von der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung voranzubringen.
- die Steuerung und Evaluierung dieser Aufgaben von der Immatrikulation bis zur berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung einem Berliner Lehrerbildungszentrum zu übertragen.



Matthias Jähne, GEW BERLIN

Ergebnisse der AG 2: DAZ in der Lehrerausbildung

An der Diskussion in der AG 2 haben sich 23 Teilnehmer/innen beteiligt.

Ausgehend von der Aufgabenstellung der Tagung hat sich die AG 2 vor allem damit befasst, ob die Reform der LehrerInnenbildung in Berlin inhaltlich und strukturell dazu beiträgt, die Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen im Bereich DAZ ausreichend vorzubereiten.

Die Analyse des Ist-Standes war ernüchternd:

- DAZ ist in der 1. Phase der LehrerInnenbildung auch in den neuen BA-Studiengängen nicht verankert. Die bereits ausgearbeiteten Module für DAZ sind bisher nicht in die Studienordnungen aufgenommen worden.
- Im Referendariat gibt es in der gesamten 24-monatigen Ausbildung lediglich einen 6-stündigen Ergänzungskurs für alle LehramtsanwärterInnen in DAZ, der von der Lehr- und Lernwerkstatt durchgeführt wird.
- Die Verbindung von 1. und 2. Phase der LehrerInnenbildung ist faktisch nicht vorhanden. Es mangelt an übergreifender und zielorientierter Steuerung und vielfach an Transparenz.
- Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden nicht auf die besondere Schulsituation mit einem hohen Anteil von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache vorbereitet. Sie verfügen weder über das theoretische Wissen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung noch über entsprechende praktische und methodische Kenntnisse.

Die Teilnehmer/innen waren sich einig, dass die LehrerInnenbildung der Schlüssel dafür ist, dass Lehrerinnen und Lehrer zum Spracherfolg und damit zum Schulerfolg der Schüler/innen beitragen können. Die begonnene Reform der Lehrer/innenbildung in Berlin hat dazu bisher keine positiven Ansätze gezeigt.

Die AG 2 hat aus der Diskussion vier Kernforderungen aufgestellt:

1. Eine entscheidende Voraussetzung für Verbesserungen in der LehrerInnenbildung ist die Vernetzung und Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren und Teilen der Ausbildung. Ziel muss es sein, ein übergreifendes Steuerungsinstrument für alle Phasen der LehrerInnenbildung zu schaffen, das über Entscheidungskompetenzen verfügt. Diese Funktion könnte nach Auffassung der AG eine

pädagogische Universität erfüllen. Auch die Einrichtung eines Lehrerbildungszentrums in Berlin könnte diese Aufgabe wahrnehmen. Dabei geht es auch um die Frage, welche Kompetenzen LehrerInnen in der Ausbildung erwerben müssen und wie bundesweite Standards in der LehrerInnenbildung umgesetzt werden.

2. Deutsch als Zweitsprache muss als Prinzip und Querschnittsaufgabe in allen Phasen der LehrerInnenbildung verankert sein. In der Universität muss DAZ in die Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft integriert sein. Mit diesem Ziel wurden in der AG u.a. folgende Vorschläge gemacht:
 - Verankerung eines Moduls bzw. von Modulen zu DAZ im Studium und im Referendariat,
 - Ausweitung von DAZ im Referendariat (6 Stunden sind zu wenig!),
 - Mehr Praxisanteile im Studium (Praxissemester),
 - Stärkung der Schulen in ihrer Funktion als Ausbildungsschule - vor allem durch eine Stärkung der Rolle der anleitenden Lehrkräfte (Mentoren),
 - einjähriges Vorpraktikum vor Studienbeginn (ggf. vor Masterphase),
 - Stresskompetenztests vor Studienbeginn bzw. vor der Masterphase.
3. Angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen mehr Praxiserfahrung im Studium. Dabei ist der Bezug zur wissenschaftlichen LehrerInnenbildung herzustellen (Theorie-Praxis-Bezug), was eine entsprechende Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung der Praktika erfordert. Praktika sollten u.a. speziell zur Berufsorientierung (ggf. auch vor Beginn der Masterphase), zur Sprachförderung und zum Spracherwerb im Hinblick auf DAZ-Kompetenzen und zur Kompetenz im Unterrichten durchgeführt werden.
4. Die AG fordert eine einheitliche Ausbildungsdauer für die Lehrer/innen aller Lehrämter und in allen Phasen der LehrerInnenbildung. Es ist nicht begründbar, weshalb die Ausbildung für die LehramtsanwärterInnen und SonderschullehrerInnen sowohl im Studium (nur 1-jähriger Master), als auch im Referendariat (nur 1 Jahr) kürzer als die der StudienreferendarInnen ist. Gerade für die Schüler/innen in den unteren Klassen brauchen wir die besten Lehrer/innen.

AG 3: Erzieher in der DaZ - Praxis - gegenwärtig und zukünftig

Situation:

In Kitas mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache stellt Sprachförderung, insbesondere DaZ - Förderung, hohe Anforderungen an die Arbeit der ErzieherInnen. Sowohl Eltern, als auch die politisch Verantwortlichen erwarten, dass sie den Kindern auch unter ungünstigen Rahmenbedingungen (zuwenig Personal für die Arbeit in didaktisch sinnvollen Kleingruppen, unausgewogene Sprachmischung) bis zur Einschulung altersangemessene Deutschkenntnisse vermitteln.

Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, haben sich in den letzten Jahren vor allem aus Einrichtungen der Innenstadtbezirke viele ErzieherInnen in diesem Bereich qualifiziert.

Mit dem Berliner Bildungsprogramm für Kindertagesstätten und den Sprachlerntagebüchern werden derzeit neue Elemente in die Arbeit der Kindertagesstätten eingeführt, die für den Bereich Sprachförderung relevant sind.

Fragestellungen:

Wie kann es ErzieherInnen gelingen, trotz ungünstiger Rahmenbedingungen erfolgreiche Sprachförderung durchzuführen?

Welche Hilfen oder auch Belastungen stellen die neuen Elemente (Bildungsprogramm und Sprachlerntagebuch) für die Praxis der Arbeit mit den Kindern dar?

Literatur:

Berliner Bildungsprogramm: Bildungsbereich Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien

http://www.sensjs.berlin.de/bildung/bildungspolitik/berliner_bildungsprogramm/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf

Walburga Henrich-Braig, Bezirksamt Mitte / Kitaberatung

Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung der Sprachförderung in der Kindergruppe?

Die mangelnde Sprachkompetenz selber kann für Kinder zum Stolperstein werden, wenn sie diese zentrale Fähigkeit als Schlüssel zur Bildung und auch Integration nicht beherrschen. Denn: die Sprache ist ein Medium zur gegenseitigen Verständigung - sie ermöglicht sich die Welt zu erschließen und selbstbestimmt zu handeln. Stolpersteine, denen ErzieherInnen und LehrerInnen im Rahmen der Sprachförderung von Kindern begegnen, können zum einen wachrütteln und dazu dienen, sich zu sensibilisieren für Hindernisse, die im Weg liegen, zum anderen können sie herausfordern, diese Hindernisse effektiv und bedacht zu meistern, um den eingeschlagenen erforderlichen Weg fortzuführen. Das heißt: grundsätzlich geht es um das Wahrnehmen, Erkennen und Reflektieren, aber im nächsten Schritt um das Annehmen von Schwierigkeiten und das Lernen im kollegialen Austausch.

Die erforderliche sprachliche Förderung bezieht sich in den Innenstadtbezirken Berlins nicht nur auf den hohen Prozentsatz von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, sondern zu einem nicht unbedeutenden Teil auch auf Kinder mit der Erstsprache Deutsch. Das heißt: die Gruppe der zu fördernden Kinder in der Kita ist eine sehr heterogene Gruppe. Dies erfordert von ErzieherInnen gezielte Beobachtungen der unterschiedlichen Sprachkenntnisse, der Interessen und Bedürfnisse der Kinder, sowie Durchführung von Einzelförderungen.

Stolpersteine in der Kitapraxis:

1. Jede Erzieherin einer Einrichtung muss sich für die sprachliche Förderung der Kinder verantwortlich fühlen
2. Wie, wann, wer und wo beobachtet gilt es im Team zu diskutieren und zu entscheiden.

3. Die Erzieherin hat eine wichtige Vorbildfunktion, daher muss das eigene Sprachverhalten reflektiert werden.
4. Sprachförderung muss angelehnt sein an themen- bzw. projektbezogenes Arbeiten in der Kita.

Zum Schluss meines Statements möchte ich noch auf die entscheidende Rolle von Eltern eingehen, die sich in der Zusammenarbeit ebenfalls nicht selten als Stolperstein erweist.

„Der Fremde ist blind, auch wenn er Augen hat“

Dieses arabische Sprichwort vermittelt uns die Stellung von manchen Eltern nichtdeutscher Herkunft, die mit den besten Wünschen für ihr Kind einen Platz in der Kindertagesstätte suchen. In einem sprachlichen Dialog zwischen Eltern und ErzieherIn kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass der Sinn eines Gesprächs tatsächlich verstanden wurde. Sogar der gleiche Begriff kann unterschiedlich gemeint sein. Dass man als Gesprächspartner glaubt, das Gleiche zu meinen, wie das Gegenüber, kann als kühne Hypothese gelten. Diese Tatsache zeigt die Bedeutung einer interkulturellen Kompetenz von Seiten der ErzieherIn, die es gilt zu entwickeln und zu erweitern.

In der Zusammenarbeit mit Eltern sollte nicht „über Strohhalme gestolpert werden“. Damit meine ich, nicht mit Abwehr zu reagieren, wenn Eltern sich nicht so verhalten, wie man es erwartet oder erwünscht. Oft sind dies nur Kleinigkeiten, die im respektierenden Dialog zu klären sind. Bei allen Beteiligten im Kita- und Schulbereich gibt es Augenblicke, in denen man nicht nur sehen, sondern auch ein Auge zudrücken muss.

Tel.: 2009 3 4320 | Email: walburga.braig@gmx.de

Regine Leue, Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation der GFBM e.V.
Wie muss sich Kita verändern, um als Bildungseinrichtung anerkannt zu werden?

Die Aufgaben der Kita umfassen Betreuung, Erziehung und Bildung. Der Schwerpunkt lag in Deutschland lange Zeit eindeutig im Bereich der Betreuung, was sich auch in der Ausbildung der Erzieherinnen widerspiegelte. Für die Aufgabe, das frühkindliche Lernen einer Zweitsprache anzuregen, es zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern sind die jetzt in den Einrichtungen arbeitenden Erzieherinnen zum großen Teil nicht ausgebildet, sie müssen sich also die nötigen Kenntnisse durch Weiterbildungen aneignen.

Welches sind aber diese nötigen Kenntnisse, in welche Richtung sollte die Weiterbildung der ErzieherInnen führen?

In der momentanen Diskussion scheinen sich zwei Hauptstränge abzuzeichnen:

Fort- und Weiterbildungen, die vor allem mit Methoden und Programmen vertraut machen, die angewendet werden können, auch ohne ihren Hintergrund, ihre theoretischen Grundlagen zu kennen. Der Schwerpunkt derartiger Fortbildungen liegt auf dem „wie“ der Förderung, während sich um den Aufbau der Fördermaßnahmen, ihre Inhal-

te und Ziele andere, die Experten, Gedanken machen. Die ErzieherInnen sind im Wesentlichen Ausführende.

Demgegenüber steht ein Ansatz, der davon ausgeht, dass eine ErzieherIn, um gute Arbeit zu leisten, sich auch mit den theoretischen Grundlagen, mit der aktuellen Forschung in diesem Bereich auseinandersetzen muss. Das Sprach-Bewusstsein, auch für das eigene Sprechen und die eigene Sprache, muss entwickelt werden, um die Kinder individuell und angemessen fördern zu können. Die ständige Reflexion des eigenen (Sprach-) Handelns, das Messen von Theorie und Praxis aneinander und am Erfolg sind die Voraussetzung.

Damit die Kita als Bildungseinrichtung anerkannt wird, sollten die dort arbeitenden PädagogInnen diesen Anspruch auch im Bezug auf sich selbst ernst nehmen, sich als Akteure im Bildungsprozess begreifen. Die Umstellung von einer eher betreuenden hin zu einer auch bildenden Einrichtung wird nur gelingen, wenn alle Beteiligten aktiv an dem Prozess teilhaben.

Petra Narowski-Schulz,

Bezirksamt Mitte, Jugendamt: Regionalleiterin Kitabereich Wedding / Gesundbrunnen

Welche Unterstützungsangebote gibt es bei der Umsetzung der Sprachförderung?

1. Interne Fachberatung und Qualitätsdiskussion

Unabdingbare Voraussetzung für jegliche Form von Unterstützung der ErzieherInnen ist ein offener, dialog- und diskursorientierter Führungsstil.

Diese Führungsphilosophie gilt sowohl für die Kommunikationsstrukturen zwischen Regionalleitung/ pädagogische SachbearbeiterInnen und Kitaleitung als auch innerhalb des Kitateams, also zwischen Kitaleitung und ErzieherInnen.

Nur durch ein gut funktionierendes Kommunikationsnetz transportieren sich die in der täglichen pädagogischen Praxis erlebten Probleme weiter, d.h. nur durch dieses Feedback wird die Leitungs- und Führungsebene mit veränderten Bedarfslagen zeitnah konfrontiert.

Welche konkrete Hilfestellung dann notwendig ist, hängt im wesentlichen von dem Ausmaß und der Spezifik des Problems ab.

Was das nun in Bezug auf DaZ bedeutet, möchte ich am Beispiel des Altbezirkes Wedding verdeutlichen.

Mitte der neunziger Jahre verdichteten sich die Rückmeldungen aus den Kitas, dass angesichts des hohen Anteils von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH-Kinder) und verstärkt durch die Dominanz einer Sprachgemeinschaft (in der Regel der türkischen) die pädagogische Arbeit nach bisherigem Konzept nicht mehr möglich sei. Es herrschte große Ratlosigkeit und - im wahrsten Sinne des Wortes - vor allem große Sprachlosigkeit. Uns wurde zunehmend bewusst, dass diese Krise keine temporäre, sondern vielmehr ein grundsätzlicher Ausnahmezustand war. Wir waren gefordert, die ErzieherInnen und KitaleiterInnen, die sich zunehmend frustriert und demotiviert erlebten, dabei zu unterstützen, eine neue Orientierung zu finden.

Es war der Anfang einer - verbindlichen - Qualitätsentwicklung, die zunächst mit der Erarbeitung einer Konzeption für jede Kita begann und sich dann zu einer bis heute andauernden Qualifizierungsoffensive zum Schwerpunkt Sprachförderung ausweitete.

Nur durch dieses engmaschige Kommunikationsnetz waren wir in der

Lage, die Problematik auch nach „oben“, also der Leitung des Jugendamtes, dem Jugendhilfeausschuss und der Bezirksverordnetenversammlung, authentisch bekannt zu machen mit dem Erfolg, dass der Kitabereich Mitte seit dem Jahr 2000 jährlich erhebliche zusätzliche Finanzmittel für die Fort- und Weiterbildung zum Komplex Sprachförderung erhält.

Bei der Erschließung von neuen und/ oder zusätzlichen Ressourcen sind finanzielle Mittel selbstverständlich von zentraler Bedeutung, ebenso wichtig ist aber auch die Suche nach geeigneten Fortbildungen, Beratungsangeboten, pädagogischen Förderkonzepten und -materialien etc. Da die Möglichkeiten des bezirklichen Kitaberaterteams bei weitem nicht ausreichen, müssen Recherche und Kooperation auch auf den externen Fortbildungsbereich ausgeweitet werden.

2. Externe Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote

Auch hier sind zunächst sowohl Träger als auch Kitaleitung gefordert, damit Fort- und Weiterbildung nicht der individuellen Bereitschaft der einzelnen ErzieherIn überlassen bleibt. Fortbildung als Qualitätsstandard setzt voraus, dass TrägervertreterInnen und Kitaleitungen sich dafür auch verantwortlich zeigen und die Teilnahme daran nicht nur möglich machen, sondern im Bedarfsfall auch einfordern.

Besonders bewährt hat sich dabei in den Teams, wenn parallel zur Urlaubs- die Fortbildungsplanung für das Jahr abgeklärt wird. Auf diese Weise ist auch das Team mit in der Verantwortung. Qualität beinhaltet darüber hinaus, dass das erworbene Fachwissen dann auch im Rahmen der Teambesprechungen weiter vermittelt wird.

Damit die Angebotspalette der Fortbildungsstätten des Landes Berlin auch wirklich auf die Probleme in der Praxis zugeschnitten ist, muss die Regionalleitung die kommunizierten Fortbildungsbedarfe als Feedback für die Jahresplanung auch an diese Ebene weiter geben.

Durch unseren intensiven Fachaustausch mit den Kitaleitungen erhalten wir u.a. auch wichtige Informationen über spezielle bzw. über besonders empfehlenswerte Fortbildungsangebote zum Komplex

Sprachförderung. Diese, wie auch alle anderen bei uns eingehenden Ausschreibungen, geben wir dann wiederum zügig an die anderen Kitas weiter. Nur auf diese Weise haben wir vor Jahren z.B. von dem hervorragenden Angebot der „Beratungsstelle für Sprachbehinderte/ Reinickendorf“ oder des „Anne Frank Zentrums“ in der Oranienburger Str. erfahren.

In Bezug auf DaZ haben wir allerdings seinerzeit im Altbezirk Wedding ziemlich schnell erkannt, dass Fortbildungen zwar der richtige Weg aus der von mir eingangs beschriebenen Problemsituation waren, dass aber zu einem „passgenauen“ Unterstützungsangebot für die Fachkräfte vor Ort qualitativ noch mehr gehörte.

Es ging darum, die Lücke in der ErzieherInnen-Ausbildung zu schließen, also um eine Zusatzqualifizierung. Mit den von den politischen Gremien zur Verfügung gestellten Finanzmitteln ermöglichen wir ErzieherInnen seit dem Jahr 2000 eine Basisqualifizierung beim „Institut für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation“, um die erforderliche Kompetenz in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache zu erwerben. Wegen der Begrenztheit des Multiplikatorenmodells wurden dann nach der Bezirksfusion auch die Leitungskräfte der Kitas zu diesem Schwerpunkt qualifiziert. Seit Ende 2003 ist der Anspruch einer flächendeckenden Qualifizierung in Mitte erreicht, d.h. in jeder städtischen Kita sind mindestens eine ErzieherIn und die LeiterIn entsprechend geschult. Dieses Basisprogramm haben wir inzwischen um ein spezielles Fortbildungsangebot für Fortgeschrittene erweitert, weil sich gezeigt hat, dass die praktische Arbeit auch qualifiziertes Personal immer wieder vor enorme Umsetzungsprobleme stellt.

3. Kooperationen und Netzwerke

Bei der Erschließung von neuen sowie zusätzlichen Ressourcen sind die Kooperationsbeziehungen, die der Kitabereich Mitte zu den jeweiligen Quartiersmanagements unterhält, besonders hervorzuheben.

Neben den wohnumfeldverbessernden Maßnahmen, z.B. Neugestaltung von Kita-Außenspielflächen, unterstützen die QMs auch die Sprach-

förderung in vielen Kitas durch die Finanzierung von Workshops, Teamfortbildungen, DaZ-Fachkräften, Fördermaterialien u.v.m..

Und trotzdem, trotz aller Anstrengungen, sind wir im DaZ-Bereich, insbesondere in den sozialen Brennpunkt-Bezirken, mit dem Problem konfrontiert, dass alle Fördermaßnahmen, ob in Kitas oder in Schulen, in ihrer Wirksamkeit an ihre Grenzen stoßen, weil die entsprechende Unterstützung der angestoßenen Lernprozesse durch die Eltern nur wenig bis gar nicht erfolgt.

Auf Beschluss der Bezirksverordnetenversammlung und des Bezirksamtes Mitte wurde deshalb eine Arbeitsgruppe initiiert, mit dem Auftrag ein Konzept zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Bevölkerung im Bezirk Mitte zu erarbeiten.

Dieses „Gesamtkonzept Sprachförderung“, das am 11.11.2003 einstimmig vom Bezirksamt beschlossen wurde, ist als konzertiertes Aktionsbündnis angelegt, das mit der Geburt eines Kindes einsetzt, um das Problem sozusagen an der „Wurzel“ anzupacken. Zusammengefasst geht es um die frühestmögliche Förderung von Kindern, die frühestmögliche Kooperation der Fachkräfte (KinderärztInnen, SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen u.a.) und die frühestmögliche Einbindung der Eltern.

Besonderen Stellenwert hat in diesem Konzept die Kooperation zwischen Kita und Grundschule. Dabei geht es vor allem auch um die Entwicklung neuer Formen von Zusammenarbeit in Bezug auf die jüngeren Kinder in den Kitas. Darüber hinaus nutzen wir - im Rahmen unserer personellen Möglichkeiten - alle sich bietenden Gelegenheiten, um mit Organisationen und MultiplikatorInnen von MigrantInnen in Kontakt zu treten. Damit versuchen wir zum einen für den frühzeitigen Kitabesuch zu werben und andererseits die Ängste, Vorbehalte und Probleme der Eltern anderer Kulturkreise kennen zu lernen.

Lobby-Arbeit für den Kitabereich bzw. für die Bildungsarbeit, die die ErzieherInnen täglich leisten, halte ich im Übrigen für richtig investierte Zeit, aber leider gibt es diese Lobbyisten für uns im politischen Bereich so nicht.

Christiane Weißhoff

Erzieherinnen in der DaZ- Praxis- gegenwärtig und zukünftig

Es werden immer höhere Anforderungen an die Arbeit der Erzieherinnen gestellt. Eltern, Politiker... erwarten, dass die Kinder auch unter immer ungünstigeren Rahmenbedingungen besser gefördert werden.

Mit dem Berliner Bildungsprogramm werden verbindliche Standards für die Kitas formuliert und das Instrument des Sprachlertagebuches eingeführt.

Gerade in Kitas mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache stellt die Sprachförderung eine große Herausforderung für die Erzieherinnen dar.

Die Expertinnen gaben kurze Statements zu folgenden Fragestellungen:

- Wie müssen sich Kita und Schule verändern, um als Bildungseinrichtungen anerkannt zu werden?
- Welche Stolpersteine gibt es bei der Umsetzung der Sprachförderung in der Kindergruppe?
- Welche Unterstützungsangebote gibt es bei der Umsetzung der Sprachförderung?

In der anschließenden Diskussion berichteten die Kolleginnen über ihre verschiedensten Projekte, ihre Erfahrungen, Erfolge und Schwierigkeiten.

Abschließend trugen wir einige bildungspolitische Forderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Lehrerinnen zusammen:

- Verbindliche Qualifizierungen für ErzieherInnen und Träger
Die Teilnahme an den Fortbildungen muss für das pädagogische Personal verbindlich sein und von den Trägern ermöglicht werden.
- Erzieherinnen benötigen Fortbildungen mit verbindlichen Inhalten.
Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Forschung gibt es keinen Konsens über sinnvolle Inhalte, die frühkindliche Lernprozesse befördern könnten. Dazu muss es wissenschaftliche Studien geben, deren Ergebnisse an die Praxis weitergegeben und auch im Austausch evaluiert werden müssen.
- Unter anderem sollten verbindliche Qualitätsstandards bezüglich der Sprachförderung mit konkreter Zielformulierung erarbeitet werden.
- Verbindliche Standards zur Analyse der kindlichen Sprachentwicklung helfen den PädagogInnen bei der Beobachtung und deren Auswertung sowie bei der Erkennung von Problemen und den daraus resultierenden Maßnahmen zur Sprachförderung.
- Für die Feststellung des Sprachstandes des Kindes muss ein für die

Kitas gut anwendbares Verfahren entwickelt werden, das bezüglich Durchführbarkeit und Aussagekraft mit „Bärenstark“ vergleichbar sein sollte. Dieses Verfahren muss erheblich früher (ca. mit 4 Jahren) durchgeführt werden und sollte auch die Erstsprache der Kinder berücksichtigen. So kann bei Notwendigkeit einer verstärkten Sprachförderung über einen längeren Zeitraum kontinuierlich erfolgen.

- Gemeinsame Fortbildungen von Lehrerinnen und Erzieherinnen ermöglichen den Erfahrungsaustausch und das Lernen voneinander.

Zu den Forderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen entstanden aus dem Gespräch über die konkrete Praxis heraus

noch zwei Forderungen, die von der Arbeitsgruppe als Voraussetzungen angesehen wurden, sinnvolle Sprachförderung in Kitas durchzuführen:

- Die größten Lernerfolge beim Spracherwerb erzielen Kinder in den ersten Lebensjahren. Deshalb sollten die Bemühungen um einen früheren Zugang zur Kita verstärkt werden.
- Es sollten gute Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in den Kitas geschaffen werden. Die Gruppengröße muss sich auch an der Anzahl der Kinder nicht deutscher Herkunftssprache und deren vorhandener Sprachkompetenz orientieren. Die Arbeit in kleineren Gruppen ermöglicht eine intensivere Förderung zum Erwerb der deutschen Sprache.

AG 4: Diagnoseverfahren und Mindeststandards

Situation:

In den letzten Jahren wurden in einigen Bundesländern unterschiedliche Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes von Kindern vor und bei der Einschulung entwickelt. Keines dieser Verfahren ist allgemein akzeptiert.

In Berlin wurde das seit 1999 entwickelte und zuletzt 2003 flächendeckend durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren „Bärenstark“ im Herbst 2004 von dem Verfahren „Deutsch Plus“ abgelöst (einer Modifikation des niedersächsischen Verfahrens „Fit in Deutsch“).

Fragestellungen:

Ist es sinnvoll bzw. notwendig, ein bundesweit einheitlich akzeptiertes Verfahren zu entwickeln und einzusetzen, das verbindliche Mindeststandards vorgibt?

In wie weit können bzw. sollen dabei die Anforderungen berücksichtigt werden, die in der aktuellen Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Ehlich, Konrad u. a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung...; BMBF 2005) formuliert sind?

Literatur:

Fried, Lilian: Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger; DJI 2004



Hans H. Reich

Zwei Statements zur Arbeitsgruppe „Diagnoseverfahren und Mindeststandards“

1. Statement: Erstsprache und Zweitsprache

Eine Sprachstandsanalyse, die Anhaltspunkte für die Sprachförderung liefern soll, tut gut daran, auch den Sprachstand in der Erstsprache zu berücksichtigen. Ein Kind, das in beiden Sprachen einen niedrigen Entwicklungsstand aufweist, bedarf einer anderen Art der Förderung als ein Kind, das in der Erstsprache normal entwickelt, aber noch mit dem Lernen der deutschen Sprache beschäftigt ist. Je nach dem Verhältnis der beiden Sprachen zueinander kann es sehr sinnvoll sein, die Erstsprache in die Sprachförderung einzubinden. Zugrunde liegt die Annahme, dass es sprachliche Lernvorgänge gibt, welche die Einzelsprachen übergreifen und insofern - im positiven Falle - der einen wie der andern Sprache zugute kommen können. Dies betrifft Fähigkeiten wie Lautunterscheidung, Bedeutungsentwicklung oder Textbildung.

Der Unterricht der Herkunftssprachen, wie er an vielen Schulen angeboten wird, hat seinen Bildungswert in sich selbst, seine Berechtigung ist zunächst einmal nicht davon abhängig, ob er zum Lernen des Deutschen entscheidend beiträgt (so wenig der Physikunterricht seine Be-

rechtigung darin hat, ob er zum Mathematiklernen etwas beiträgt oder nicht). Er kann sowohl aus individuellem Bildungsinteresse (persönliche Zweisprachigkeit) wie aus gesellschaftlichem Bildungsinteresse (Mehrsprachigkeit in Europa) legitimiert werden. Der verbreiteten Annahme, dass der Unterricht der Herkunftssprachen darüber hinaus im Sinne eines positiven Transfers auf das Deutschlernen einwirke, hat Diether Hopf in seinem Berliner Statement und einer kurz danach erschienenen Veröffentlichung insofern widersprochen, als er keine endgültigen Beweise für diese Annahme erkennen kann. In der deutschsprachigen Forschung sind solche Beweise in der Tat nicht erbracht worden, aber noch viel weniger kann das Gegenteil als bewiesen gelten; es fehlt in Deutschland schlicht an guter empirischer Forschung zu dieser Frage. In der amerikanischen Forschung, auf die man ersatzweise zurückgegriffen hat, ist diese Frage - wohlgeachtet: im Rahmen eines ziemlich anders gearteten Bildungssystems - umstritten. Es gibt eine zusammenfassende Auswertung vieler vorangegangener Veröffentlichungen (Rossell/Baker), die alles in allem zu einem negativen Ergebnis kommt; diese Studie ist wegen ihres methodischen Vorgehens

vielfach kritisiert worden. Es gibt eine sehr umfangliche Analyse von Schülerlaufbahnen (Thomas/Collier), die zu einem positiven Ergebnis kommt; dieser Studie ist es nicht besser gegangen, auch sie ist erheblicher methodischer Kritik ausgesetzt. Eine neuere zusammenfassende Auswertung vorausgegangener Veröffentlichungen (Greene), welche methodisch rigoroser angelegt ist, kommt ebenfalls zu einem positiven Ergebnis; hierzu sind mir keine methodischen Kritiken bekannt geworden. Die amerikanische Diskussion geht weiter, sie kann keineswegs als abgeschlossen gelten; die Argumentation von Hopf ist voreilig.

2. Statement: Zuweisungsdiagnose und Förderdiagnose

Es besteht Einigkeit darüber, dass Aussagen zum Sprachstand, die Anhaltspunkte für Förderentscheidungen liefern sollen, einen gewissen Grad von Differenziertheit aufweisen müssen. Näheres habe ich in begleitenden Texten zum „Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Fünfjährigen“ ausgeführt.

Pauschale Punktwerte können allenfalls zur Legitimierung von beziffer-

barem Förderungsbedarf genutzt werden. Aber auch in diesem Falle muss man sich bewusst sein, dass die Grenzen, ab denen ein Kind als förderbedürftig gelten soll, beim gegenwärtigen Stand des Wissens willkürlich sind. Es liegen weder Forschungen zur prognostischen Validität vor (die aufwändig wären und sich logischerweise auf nicht geförderte Kinder beziehen müssten) noch gibt es auch nur annähernd stringente Beschreibungen der sprachlichen Anforderungen „der Schule“, aus denen sich - vielleicht - sprachliche Mindeststandards für wahrscheinlichen Schulerfolg ableiten ließen. Es kommt hinzu, dass die Kenntnisse darüber, wie viel durch Sprachförderung aufgeholt werden kann, ebenfalls sehr gering sind - anders gesagt: die Anforderungen „der Schule“ sind nichts Festes, sondern hängen auch davon ab, wie viel Förderung die Schule anzubieten in der Lage ist. Darum kann auch der Vergleich, die Korrelierung verschiedener Verfahren und Verfahrensergebnisse keine Beweise für Validität liefern, solange die sprachtheoretischen und spracherwerbstheoretischen Grundlagen nicht weiter entwickelt und diskutiert worden sind.



Andreas Pochert

Hilfe durch Sprachstandsdiagnose erwartet

Diagnoseverfahren zur Sprachstandsfeststellung im schulischen und vorschulischen Bereich wurden in der Vergangenheit kontrovers diskutiert und dies ist nach wie vor der Fall. Die Diskussion wird bestimmt durch die Forderungen nach

- wissenschaftlicher Überprüfbarkeit der Ergebnisse einerseits
- Praktikabilität und Aussagefähigkeit der Verfahren für die nachfolgende Förderung andererseits.

Durch die neuesten Expertisen des Deutschen Jugendinstituts und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung werden die Anforderungen, denen zukünftige Verfahren entsprechen sollten, ausführlich beschrieben. Sie liefern einen Überblick über die bisher entwickelten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung.

Deutlich wird dabei, dass es kein Diagnoseverfahren gibt, das allen Anforderungen an verlässlicher Überprüfbarkeit und umfassender Aussagefähigkeit hinreichend entsprechen kann. Sprache ist als beschreibbares Phänomen in den verschiedenen sozialen Kontexten zu komplex, um durch ein einzelnes Verfahren allumfassend beschrieben werden zu können. Folglich bleibt nur die Beschränkung auf exemplarische Ausschnitte der Sprachkomplexität mit eindeutiger Zieldefinition, um eine plausible Aussagefähigkeit einer Sprachstandsdiagnose erreichen zu können.

Das in Berlin vor kurzem durchgeführte Screeningverfahren „Deutsch Plus“ ist zwar in relativ kurzer Zeit durchführbar und mit dem Nachweis

der Validität und Reliabilität weitgehend standardisiert, sein Aussagewert hinsichtlich einer zielgerichteten Sprachförderung ist jedoch äußerst gering. Verständlicherweise fragen sich Berliner ErzieherInnen und LehrerInnen, weshalb ein solches Verfahren durchgeführt wird, wenn es keine hinreichenden Hinweise für eine anschließende Förderung liefern kann.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass der Nachweis von so genannten wissenschaftlichen Standards allein zum Selbstzweck wird, wenn ein Verfahren nicht als Grundlage für eine zielgerichtete und individuelle Sprachförderung dient, wie es in der Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung formuliert ist.

Natürlich legen ErzieherInnen und LehrerInnen Wert auf die Verlässlichkeit der ermittelten Daten und den zeitökonomischen Aspekt bei der Durchführung eines Diagnoseverfahrens. Was sie aber vor allem von einer Sprachstandsdiagnose erwarten, das sind Hilfen für ihre pädagogische Praxis, die es ihnen ermöglichen

- den Sprachentwicklungsstand des einzelnen Kindes zu erkennen
- das jeweilige Kind gezielt individuell zu fördern
- die verschiedenen Lerngruppen anhand von definierten Mindeststandards untereinander und miteinander zu vergleichen.



Prof. Dieter Hopf

Neue Tests dringend erforderlich

In der Arbeitsgruppe „Diagnostik“ stand vor allem die Frage nach den geeigneten Instrumenten für die Erfassung der Sprachkenntnisse von Schülern mit Migrationshintergrund zur Diskussion. Insbesondere ging es hierbei um die Erfassung der Kenntnisse in der Verkehrssprache Deutsch.

Bei den derzeit vorhandenen Testverfahren zur Prüfung der Deutschkenntnisse der Migrantenkinder, z.B. „Deutsch Plus“ oder „Bärenstark“, fehlen bislang die erforderlichen Informationen, die es erst erlauben würden, die Qualität der Verfahren zu beurteilen; es gibt beispielsweise so gut wie keine Belege zur Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Instrumente. Ohne diese Informationen kann man aber nicht beurteilen, ob die Verfahren ihren Zweck erfüllen oder vielleicht sogar Schaden anrichten. Zwar wurde im Verlauf der Diskussion von Seiten der für die Tests Zuständigen erklärt, dass einzelne solcher Daten existierten; solange diese aber nicht der öffentlichen Diskussion zugänglich sind, müssen die genannten Instrumente als diagnostisch ungenügend bezeichnet werden; ihre Anwendung im Schulwesen lässt sich nicht rechtfertigen.

Jenseits der Berliner Situation sehen die Verhältnisse kaum besser aus: die zur Vorbereitung der Tagung empfohlenen Texte zeigen, dass es auch in anderen Bundesländern keine befriedigenden Instrumente für die genannten Zwecke gibt. Mehrere auf dem Markt befindliche Testverfahren sind zwar linguistisch interessant und offenkundig von in der Schulpraxis erfahrenen Autoren entworfen worden, sind jedoch, was die professionelle Testkonstruktion betrifft, mangelhaft. Man fragt sich, warum nicht ein oder zwei gute, dem Stand der Forschung entsprechende Tests entwickelt und bundesweit zur Verfügung gestellt werden.

Eine besondere Stellung nimmt der in Hamburg entstehende Sprachtest HAVAS ein, der die sprachlichen Kompetenzen der Kinder nicht nur im Deutschen, sondern auch in der Herkunftssprache überprüft (bisher 6 der mehr als 150 in der Schule vorkommenden Sprachen). Hinter der Konstruktion dieses Tests steht u.a. die Annahme, dass Kompetenz in der Herkunftssprache für das Erlernen der Verkehrssprache von Bedeutung sei - eine Annahme, die seit langem vertreten wird und noch immer weit verbreitet ist. Auch in dem der Vorbereitung der AG dienenden Text von Lilian Fried liest man, „dass die Förderung der deutschen Zweitsprache von Kindern am ehesten Erfolg hat, wenn sie deren Erstsprache mit einbezieht“ (S. 88). Eine eingehende Analyse der bis heute vorliegenden Forschung zeigt jedoch, dass es für diese Annahme keinen einzigen tragfähigen Beleg gibt (vgl. Hopf, D.: *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, 2005, S. 236-251). Gewiss ist die Messung der herkunftssprachlichen Kompetenzen der Schüler von wissenschaftlichen Interesse; notwendig ist sie für die Förderung der Kinder in der Verkehrssprache nicht.

Vielmehr gilt es, in Kindergarten und Schule so viel Lernzeit wie irgend möglich dem Erwerb der Verkehrssprache direkt zu widmen und nicht kostbare Lernzeit auf die Fortentwicklung der Herkunftssprache zu verwenden. Erst wenn die Verkehrssprache das für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erforderliche Niveau erreicht hat, kann man es verantworten, Lernzeit für die Förderung der Herkunftssprachen zu verwenden.

Prof. Dr. Diether Hopf

Lützelsteiner Weg 45, 14195 Berlin

Tel. 030- 832 63 55 | Email: dhopf@rz.uni-potsdam.de

Klaus Seifried

Empfehlungen und Forderungen der AG 4

Die Diskussion in dieser AG bezog sich vorwiegend auf einen Vergleich der Berliner Verfahren „Bärenstark“ und „Deutsch Plus“ und auf die Anforderungen, denen ein Diagnoseverfahren zur Sprachstandsfeststellung entsprechen sollte.

Aus dem Diskussionsverlauf und den schriftlich formulierten Meinungsäußerungen der AG - Teilnehmer ergaben sich folgende Empfehlungen und Forderungen:

- Diagnoseverfahren zur Sprachstandsfeststellung im Kita- und Schulbereich müssen neben der Zeitökonomie den Anforderungen an Praxisorientierung und Aussagefähigkeit entsprechen.

- Wenn Screeningverfahren verwendet werden, müssen sie durch Verfahren zur differenzierten Sprachanalyse ergänzt werden.
- Durch Sprachstandsfeststellungen müssen Hinweise zur gezielten individuellen Sprachförderung geliefert werden, die sich auf die Formulierung von Mindeststandards für die verschiedenen Altersstufen beziehen.
- Die Kompetenz im Umgang mit Diagnoseverfahren muss fester Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen sein.
- Durch entsprechende Multiplikatoren muss eine Diagnose- und Evaluationsberatung erfolgen, die eine Umsetzung von gezielter Sprachförderung ermöglicht.

AG 5: DaZ in der Grundschule (Thesen zu 5a und 5b)

Situation:

Die Berliner Grundschulen stehen vor Veränderungen wie noch niemals zuvor. Es sind beispielsweise neue Rahmenlehrpläne zu implementieren, Schulprogramme zu entwickeln und die neue Schulanfangsphase auf den Weg zu bringen. Viele Schulen der Innenstadtbezirke mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache stehen zusätzlich vor der Aufgabe, diesen Kindern die Sprachkenntnisse zu vermitteln, die ihnen echte Bildungschancen eröffnen. Hier geht es in den ersten Schuljahren darum, die Alltagssprachkompetenzen zu sichern, die Voraussetzung sind, um in den Folgejahren erfolgreich am Sach- und Fachunterricht teilnehmen zu können. Die immer abstrakter wer-

denden Themen und Zusammenhänge stellen die Schüler und Schülerinnen vor große, insbesondere sprachliche Herausforderungen.

Fragestellungen:

- Welche Schulstrukturen unterstützen eine positive Schulentwicklung und welche Kompetenzen sollte das Personal dafür haben?
- Welche DaZ-Qualifikation brauchen Grundschullehrkräfte (Regel- und DaZ-Lehrkräfte)?
- Wo sind Grenzen der schulinternen Konzeptentwicklung, wo ist welche Unterstützung von außen notwendig?

AG 5a: DaZ in der Schulanfangsphase

Ulrike Grassau, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Ziel: Schulabschluss für alle

Folgende Erkenntnisse liegen den pädagogischen Entwicklungen der letzten Jahre zugrunde. Sprachförderung ist erfolgreicher,

1. wenn sie so früh wie möglich beginnt
2. wenn sie den Lerner in den Mittelpunkt stellt (neue Lernkultur)
3. wenn sie die institutionellen Schnittstellen berücksichtigt (durchgängige Sprachförderung).

Welche Rahmenbedingungen haben wir dafür?

1. das neue Bildungsprogramm der Kita
2. die Sprachstandsfeststellung vor der Einschulung durch Kita und Schule
3. der verbindliche Vorkurs vor der Einschulung
4. eine Reihe von 14 Broschüren (LISUM) zum Thema Sprachlernen in Vorkurs und Schulanfangsphase
5. der Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache
6. die neuen Rahmenlehrpläne der Grundschule
7. die Orientierungs- und Vergleichsarbeiten in Klassen 2 und 4

Nur einer der 7 Punkte ist migrantenspezifisch. Hier spiegelt sich die Erkenntnis wieder, dass Sprachförderung nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund notwendig ist, sondern auch bei Kindern aus Familien mit einer ungünstigen Sozialstruktur. Oftmals überlappen sich die beiden Risikofaktoren. Die deutsche Schule hat es bislang nicht geschafft, die enge Korrelation von sozialer Herkunft und Schulerfolg aufzubrechen, Chancengleichheit findet nicht statt.

Was ist unser Ziel?

Schulabschluss für alle. Die Einteilung eines Schülerjahrgangs in Deutsche und Migranten reicht nicht aus. Schule muss dergestalt fördern, dass sie die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler erkennt, nutzt und darauf aufbauend individuell weiterentwickelt. Sprachförderung kann deshalb auch nicht delegiert werden, sie ist nicht allein Sache von DaZ- und Deutsch-Lehrkräften, sondern Aufgabe der gesamten Schule. Die Sprachförderung einer Schule ist standortbezogen und findet sich im Schulprogramm wieder.

Die DaZ-Förderung steht also nicht allein, sondern ist eingebettet in die pädagogische Entwicklung der gesamten Grundschule mit DaZ-spezifischen Elementen wie Fachmultiplikatoren DaZ, Rahmenplan DaZ und Kleinklassen ab Jahrgangsstufe 3. Die Fachmultiplikatoren DaZ z. B. sind Teil des umfangreichen „Unterstützungssystems Grundschule“ mit Fachmultiplikatoren für fast alle Fächer und Spezialbereiche.

Grundsätzlich wird also nur noch unter bestimmten Umständen separiert (ggf. Kleinklassen für Neuzugänge ab Jahrgangsstufe 3). Der großen Heterogenität der Schüler kann nur aktiv mit entsprechenden Unterrichtformen (z.B. Lernszenarien) begegnet werden. Diese weiter zu entwickeln, bereit zu stellen und den Umgang mit ihnen zu ermöglichen, ist Aufgabe der kommenden Jahre.



Almut Mohrmann, Lehr- und Lernwerkstatt DaZ
DaZ findet im Regelunterricht nicht statt!

Eine der Antworten der Bildungspolitik in Berlin auf das schlechte Abschneiden deutscher Kinder beispielsweise bei PISA und IGLU ist die Einführung der neuen Schulanfangsphase. Ich begrüße die Veränderungen hin zur Individualisierung, Flexibilisierung und dem anderen

Verständnis von Unterricht und Lernen. Ich habe jedoch sehr große Bedenken, ob die Kinder mit Sprachförderbedarf und DaZ davon profitieren werden.

I. Es gibt keine Konzepte und keine Materialien die wirklich helfen.

Es mangelt vor allem an praktikablen und aussagekräftigen Diagnoseinstrumenten und an differenzierenden Materialien, die Begriffsbildungsprozesse mit einbeziehen.

Außerdem gibt es kaum Konzepte und Materialien, die die Voraussetzungen schaffen für den erfolgreichen Erwerb der Schul- und Fachsprachkompetenzen. Dazu müssten sprachliche Mindeststandards definiert sein, die klären, welche sprachlichen Kompetenzen beim Übergang in Klasse 3 erreicht werden müssen. Dies alles ist eine zum Teil schwierige Entwicklungsarbeit, die nicht den Lehrkräften an den Schulen (auch noch) aufgebürdet werden kann. Notwendig ist die Bündelung aller DaZ-Ressourcen an einem Ort.

II. DaZ findet im Regelunterricht nicht statt.

Deutsch lernen (um einmal einen qualifizierten Abschluss zu erreichen) kann niemand in einzelnen wenigen zusätzlichen DaZ-Stunden. DaZ muss Unterrichtsprinzip in jeder Unterrichtsstunde sein. Hierzu fehlt es noch an DaZ-Kompetenzen sehr vieler Lehrkräfte. Alle müssen die besonderen sprachlichen Schwierigkeiten ihres Unterrichts kennen und differenziert darauf reagieren. Die Schule darf die Sprachförderung nicht einzelnen Experten und Expertinnen überlassen.

III. Es findet kaum gezielter DaZ Unterricht statt.

Kinder mit großem Sprachförderbedarf benötigen mehr Zeit zum Lernen, denn sie müssen im Gegensatz zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen deutscher Herkunftssprache neben den Unterrichtsinhalten noch zusätzlich die Sprache lernen. Ausreichend DaZ Förderunterricht in kleinen Gruppen ist unumgänglich.

Nach wie vor fällt dieser Unterricht jedoch sehr häufig aus Vertretungsgründen aus.

IV. Es gibt keine effektive Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Gute DaZ-Fortbildungen sind zeitaufwändig, eine Nachmittagsveranstaltung reicht nicht aus, da auf Vorwissen aus einem Studium nicht aufgebaut werden kann.

Außerdem fehlt es den Schulen an einer internen Fortbildungskultur, d.h. dass Kolleginnen und Kollegen bereit sind voneinander zu lernen. Grundvoraussetzung ist eine verbindliche und gut funktionierende Teamarbeit in den Jahrgangsstufen.

Darüber hinaus muss DaZ verbindlicher Bestandteil in allen Phasen der Lehrerbildung sein.

Gerda Bungenstock,

Fachseminarleiterin für VU Deutsch/ Mathematik im 3. Schulpraktischen Seminar Mitte (L)

DaZ Aspekte in die 2. Phase

DaZ sollte in der Grundschule parallel oder zusätzlich zum laufenden Unterricht durchgeführt werden, jedoch parallel zu den Inhalten des laufenden Unterrichts.

Auf diese Weise wird der Wortschatz analog vertieft und in seinen grammatikalischen Strukturen in Wörtern und Sätzen bewusst ausgebaut. Auf der Wortebene sollten die Artikel in Singular und Plural sowie in den 4 Fällen behandelt werden. Auf der Satzebene bilden die Nominalgruppen in der jeweiligen Fallsatzung im Rahmen von Sätzen mit und ohne verbaler Klammer die Grundstruktur. Sind so die Grundlagen des Verständnisses im Kleinen gelegt, muss auf die nächsten Stufe das Textverstehen geübt werden, und zwar zunächst in einfacheren Texten. Letzteres bedeutet, dass komplexe Texte entlastet werden müssen, reduziert auf ihre Grundstruktur, damit sie auch für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache greifbar werden. Häufige Übungen zum Leseverstehen sind hierzu die Voraussetzung, wobei neben dem Globalverständnis auch die Feinstruktur des Textes verfolgt werden muss. Auch das Lesen zwischen den Zeilen muss geübt werden.

In der Schulanfangsphase bietet der Markt Fibellehrgänge und den Spracherfahrungsansatz an. Gudrun Spittas Fibelkritikthesen lassen eigentlich keinen Lehrer mehr unberührt an diesen vorbeigehen. Nicht zu vergessen ist dabei auch Reichens Ansatz des Lesens durch Schreiben, der in einer eigenständigen Fassung mit dem Namen Konfetti im Material moderner neu aufgelegt ist. Sicher ist es kein Zufall, dass es heutzutage keine Fibel mehr ohne eine Anlauttabelle gibt, mit deren Hilfe jedes Kind auch mit der Fibel über den Spracherfahrungsansatz an die Schriftsprache herangeführt werden kann. Daneben zeigen empirische Untersuchungen von Hans Merckens und Agi Schröder-Lenzen an 1200 Berliner Grundschulinnen und -schulern bei 70% von solchen nichtdeutscher Herkunftssprache beim Vergleich von Fibellehrgang, Fibel plus, Lernweg plus Fibel oder Lernweg ausschließlich, dass gerade Migrantenkinder mit dem Fibellehrgang am Besten, gefolgt vom Fibel plus -Ansatz abschneiden. Die aller besten Ergebnisse werden dabei in der Ganztagschule erreicht. Diese Sachverhalte sollten falsche Illu-

sionen des Lernwegsansatzes, sprich des Spracherfahrungsansatzes gerade bei Kindern nicht deutscher Herkunftssprache relativieren und Fakten vor pädagogischen Glaubensbekenntnissen zu ihrem Recht kommen lassen, gerade wenn man den Blick auf die Erfolgchancen von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache fokussiert. Auf Fibel plus möchte ich dabei nicht verzichten, kommen so doch verschiedene Ansätze zu ihrem Recht, empirische Erfolgsstudien und pädagogische Glaubensbekenntnisse. Nicht zuletzt gibt es bereits die Fibel Luna, die ein gezieltes zusätzliches Sprachmaterial für den DaZ- Unterricht bietet.

Wie überall wird man auch nicht in der neuen Schulanfangsphase 1/2 auf Binnendifferenzierung verzichten können, eine Frage, die unabhängig vom didaktischen-methodischen Ansatz des Anfangsunterrichts wie des weiteren Unterrichts in der Grundschule berücksichtigt werden muss, wenn nicht Nivellierung die Folge sein soll. Gegebenenfalls wird sogar phasenweise auch ein Abteilungsunterricht nötig werden, um den unterschiedlichen Niveaustufen gerecht zu werden.

Wo lernen Lehrer all dieses? So wie der Schriftspracherwerb an der Freien Universität ein fester Bestandteil in der Ausbildung der Studenten darstellt, hat er auch in der 2. Phase der Lehrerbildung im Bezirk Mitte in einem Workshop einen festen Bestandteil. Gleiches müsste nun auch für DaZ allgemein gelten. Gab es in der Vergangenheit hierzu Zusatzkurse, in denen die Lehramtsanwärter obiges lernten, so muss letzteres jetzt in jeder passenden Veranstaltung als ein besonderer Gesichtspunkt gelernt werden. Zum funktionalen Grammatikunterricht der Wörter und Sätze im verbundenen Sprachunterricht sollte künftig also stets der DaZ -Aspekt in die Ausbildung der 2. Phase hineingehören ebenso wie in das Modul Lesen. Wünschenswert wäre es, wenn genau diese Themenkomplexe der Schriftspracherwerb, ein funktionaler Grammatikunterricht der Wörter und Sätze im verbundenen Sprachunterricht und das Lesen im verbundenen Sprachunterricht jeweils mit einem DaZ-Schwerpunkt Einzug in die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hielte, denn welche Lehrerinnen und Lehrer kennen diese Themenkomplexe wirklich?

Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München
Wünsche an einen zeitgemäßen Sprachunterricht

- Das Lernen - nicht das Lehren - bestimmt den Unterricht.
- Der Unterricht ist ideenreich und kreativ: methodisch, medial und sozial.
- Es herrscht ein angenehmes Lernklima.
- Das Lernen lernen und die Vermittlung von individuellen Lernstrategien ist ein wesentlicher Kerninhalt des Unterrichts.
- Der einzelne Lerner und sein Fortschritt stehen im Mittelpunkt.
- Der Unterricht ist aufgebaut auf dem Vorwissen und den unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler.
- Es gibt Angebote für unterschiedliche Begabungen und Lernertypen.
- Die Kinder erweitern ihr sprachliches Wissen individuell und dokumentieren ihr Sprachwachstum.
- Das außerschulische Lernen wird als ein wichtiger Pfeiler des Lernens genutzt.
- Die Lehrerin hat interkulturelle Kompetenz (und vermittelt sie): sie hört auf die Verschiedenheit der Lerner schon im eigenen muttersprachlichen Kontext, erzieht zum Respekt vor der jeweiligen Andersartigkeit, überträgt diese Haltungen auf den interkulturellen Kontext und nützt die Anwesenheit von mehrsprachig aufwachsenden Schülern als Lernchance für alle.
- Sie ist geschult in Kommunikation und reversibler Sprache.
- Sie hat fachliches Wissen über den Spracherwerb.
- Sie kooperiert mit Schülern, Kollegen, Eltern und außerschulischen Einrichtungen.



Moderation: Monika Rebitzki, GEW BERLIN
Ergebnisse der AG 5a: „DaZ in der Schulanfangsphase“

Die Diskussion im Anschluss an die Statements der Expertenrunde konzentrierte sich auf folgende kritische Punkte:

- Kita und Schule können die DaZ-Förderung nicht alleine leisten. Die Familien müssen mit ins Boot geholt werden.
- Die Rahmenbedingungen für die Schulanfangsphase sind noch besorgniserregend für den hohen Anspruch des Konzepts
- Statt Neueinstellungen sollen LehrerInnen aus der Sek I an Grundschulen umgesetzt werden. Das ist nicht hilfreich für die Schulanfangsphase.
- Es gibt keine zusätzlichen Stunden, obwohl ein halber Jahrgang mehr Kinder in die 1. Klassen kommt
- Tests machen eher Druck (2. Kl. Orientierungsarbeiten) und belasten schon die Schulanfangsphase
- Die zusätzliche Förderung in sozialen Brennpunkten soll aus Förderklassenmitteln finanziert werden
- DaZ-Förderung fällt viel zu häufig aus
- DaZ im Regelunterricht wird nicht genug umgesetzt
- Interkulturelle und Mehrsprachkompetenz wird weder anerkannt noch gefördert.
- Spracherwerbskompetenz fehlt in Aus-, Fort und Weiterbildung und in der Fortbildung für Fortbildner

- Passendes Material zur Förderung und Diagnose fehlt
- Für die anstehenden Veränderungen wird mehr und andere Fortbildung notwendig.

In der zusammenfassenden Bewertung konzentrierte sich die Gruppe auf folgende Forderungen:

- Die Rahmenbedingungen für die Schulanfangsphase müssen dem hohen konzeptionellen Anspruch angepasst werden.
- Mehr und systematische Elternbildung ist dringend erforderlich damit Kita und Schule die DaZ-Förderung erfolgreich leisten können.
- DaZ-Modul in der 1. Ausbildungsphase muss gesichert werden
- Interkulturelle und Mehrsprachigkeitskompetenz muss vermittelt werden
- Spracherwerbskompetenz muss in Aus-, Fort und Weiterbildung und Fortbildung für Fortbildner verstärkt werden
- Der DaZ-Jahreskurs muss dauerhaft gesichert werden
- Eine neue schulische Fortbildungskultur muss entwickelt und gefördert werden. Es wird mehr schulinterne Fortbildung gebraucht.
- DaZ-Kompetenzen müssen gebündelt werden durch ein DaZ-Zentrum bzw. den Ausbau der DaZ-Werkstatt
- Regionale Fortbildung und Austausch muss verstärkt werden

AG 5b: DaZ in der Grundschule

Karla Röhner-Münch
Schriftsprache unverzichtbar

Die weitreichenden Bemühungen der Grundschule zur Verbesserung des Unterrichts, die zum relativ positiven Abschneiden bei der Iglu-Studie geführt haben, müssen jetzt durch tiefgreifende Veränderungen im DaZ-Förderunterricht ergänzt werden. Das bezieht sich sowohl auf

den Inhalt dieser Förderstunden, der nachfolgend knapp skizziert wird, als auch auf die Sicherung verlässlicher äußerer Rahmenbedingungen. Hierfür ist wesentlich, das DaZ-Stundenkontingent ausschließlich zur Förderung zu nutzen, und zwar möglichst für zusätzlichen Unterricht

in homogenen Lerngruppen. Dieser sollte prinzipiell von dafür aus- oder fortgebildeten PädagogInnen gestaltet werden!

Die integrierte Zweitsprachförderung richtet sich allgemein auf die Befähigung der Kinder zur Alltagskommunikation, speziell auf die ungehinderte Teilnahme am Unterricht im Rahmen der jeweiligen Fachsprache, womit sie den impliziten Grammatikerwerb unterstützt. Der DaZ-Förderunterricht muss dagegen ein ganz eigenes Gepräge haben. Auch er dient selbstverständlich der Erweiterung des Lexikons, doch er folgt von Anfang an einer sprachbezogenen Systematik. Die handlungsbezogene sprachliche Interaktion/ Kommunikation zu Beginn wird stets weitergeführt hin zur Schriftsprache (in der Form eines Lesetextes kann sie auch den Ausgangspunkt bilden). Schriftsprache bietet die Möglichkeit zum Stabilisieren implizit erworbener Sprachstrukturen oder auch zum Entdecken und Bewusstmachen grammatischer Phänomene, also zum expliziten Grammatikerwerb. Entscheidend ist, dass man die grammatisch relevanten Elemente - Morphemmarkierungen meist am Wortende, Artikel, Pronomen - nur schriftsprachlich nachhaltig bewusst machen, sie quasi vor Augen führen kann. Markanteste Beispiele für solche Visualisierung grammatischer Funktionen sind die Verwendung der Genera-Farbpunkte, die Verbmarkierung, das Hervorheben der Morpheme sowie die Verb-Zweitstellung im Satz bzw. die Verbklammer bei trennbaren und Modalverben.

In der Lautsprache werden diese grammatisch bedeutsamen Elemente häufig ausgelassen, „vernuschelt“ oder „verschluckt“, so dass die ausschließlich mündliche Kommunikation für DaZ-Lernende zur Sackgas-



se wird. Weil sie dann nicht die korrekten Sprachformen kennen und können, wird ihnen das Er-Lesen der Texte ungemein erschwert. Die katastrophalen Folgen mangelnder Lesekompetenz, die ihren Ursprung in der Grundschule hat, sind inzwischen allgemein bekannt. Da jedwede Lesetätigkeit hilft, der Stufe des mühelosen, automatisierten Lesens näher zu kommen - erst diese bringt Freude am Lesen und motiviert dazu! - darf Förderunterricht nie auf den Einbezug der Schriftsprache verzichten. Sie zu beherrschen ist die große Chance für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache. Nutzen wir deshalb den Förderunterricht auch in diesem Sinne! Doch ausdrücklich gewarnt sei, ihn zum Nachhilfeunterricht zu degradieren.



Undine Zeibig
Lehrerin an der Moabiter Grundschule
Fachmultiplikatorin DaZ für die Grundschulen in Mitte
Mitarbeiterin der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ
Zweckbindung für DaZ-Lehrerstellen erforderlich

Im Rundschreiben II Nr. 35/1998 heißt es:

„Deutsch als Zweitsprache (DaZ) findet nicht nur als Fördermaßnahme statt, sondern in jedem Fach, in jeder Arbeitsgemeinschaft und bei allen außerunterrichtlichen Aktivitäten, die Schule anbietet, organisiert und durchführt. ...

Alle Lehrkräfte müssen befähigt werden, Sprachprobleme im Unterricht wahrzunehmen und methodisch-didaktisch darauf reagieren zu können. ...“

Wie weit sind diese Vorgaben in den letzten 6 Jahren umgesetzt worden?

- Es werden immer noch nicht alle DaZ-Stunden aus den 713 Lehrerstellen zweckgebunden eingesetzt. In vielen Gesprächen während meiner Arbeit als Fachmultiplikatorin und als Fortbildnerin habe ich erfahren, dass die DaZ-Stunden oft in den Stundenpool der Schule eingehen und der DaZ-Unterricht überproportional ausfällt. Leider wurde die konkrete Zahl bisher in keiner Ausfallstatistik erfasst, obwohl das eine sehr oft gestellte Frage ist. Diese Zahl in die monatliche Ausfallstatistik aufzunehmen, ist technisch und zeitlich kein

Problem.

- Für den zusätzlichen halben Jahrgang, der sich durch die vorzeitige Einschulung ergibt, werden keine zusätzlichen Stellen zur Verfügung gestellt, es wird umgeschichtet, in den höheren Klassen wird es zu weiteren Ausfällen kommen.
- Seit 1998 gibt es in jedem Bezirk Regionale Fachkonferenzen DaZ für die Grund- und Oberschulen. Für diese kontinuierliche Veranstaltung stellte der Senat 4 Lehrerstellen zur Verfügung. Wir stellten fest, dass die Ergebnisse zu wenig in die Schulen getragen wurden. Die Fachkonferenzleiter heißen seit diesem Schuljahr Fachmultiplikatoren, die Ermäßigungsstunden wurden auf 3 pro Konferenz gekürzt.
- Seit 2000 gibt es den Jahreskurs DaZ. Pro Bezirk nehmen 2 LehrerInnen jährlich teil. Der Bezirk Mitte hätte rechnerisch nach 18 Jahren an jeder Schule eine(n) weitergebildete(n) Kollegin/en.
- Kollegen sind mit den vielen Neuerungen, die das Schulgesetz und die neuen Rahmenpläne mit sich bringen, zu sehr beschäftigt, z.T. sogar überfordert. Immer älter werdende Kollegien verharren in ihren alten Strukturen, gegenseitige Fortbildung innerhalb der Kol-

legen findet kaum statt. Eine Nachmittagsveranstaltung, eine Gesamtkonferenz oder ein Studientag reichen bei weitem nicht aus, um DaZ effektiv zu unterrichten und DaZ als Unterrichtsprinzip umzusetzen. Eine kontinuierliche Fortbildung auf einer breiten Ebene ist dringend erforderlich.

- Berlin braucht ein Kompetenzzentrum, in dem Materialien gesammelt, das Wissen gebündelt, die DaZ-Arbeit in Berlin koordiniert

wird und das offen für alle in diesem Bereich Tätigen ist. Es wäre angebracht, die Lehr- und Lernwerk statt DaZ in diesem Sinne auszubauen.

- Es gibt zahlreiche Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben. DaZ darf in dieser Stadt aber nicht dem guten Willen einzelner Schulen oder einzelner Kollegen überlassen werden, sondern muss zur zentralen Aufgabe in Berlin erklärt werden.

Christine Frank-Schild, Schulleiterin der Carl-Kraemer-Grundschule, Wedding **DaZ Stunden werden nicht von „irgendwem“ durchgeführt**

Die Carl-Kraemer-Grundschule liegt im Bezirk Mitte, Ortsteil Wedding, im Soldiner Kiez, einem der sozialen Brennpunkte dieser Stadt.

Mit einem Anteil von knapp 90% Schüler/innen nichtdeutscher Herkunft eingebunden in einen Kiez, der sich seit Jahren am Ende der Sozialindex dieser Stadt befindet, der geprägt ist von sozialem Niedergang und nur durch Negativschlagzeilen auffällt, bleibt einer Schule eigentlich nichts anderes übrig als ein standortgeprägtes Konzept zu entwickeln. Dabei ist die Sprachförderung das zusammenhaltende Gerüst aller unserer unterrichtlichen und sozialpädagogischen Tätigkeiten und Schwerpunktsetzungen. Sprache ist der Dreh- und Angelpunkt aller Bildungschancen!

Das ist jedem von uns klar und spätestens nach den in den letzten Jahren durchgeführten Sprachstandsmessungen haben erstaunlich viele Menschen in dieser Stadt erkannt, dass Sprache „nicht einfach so“ vermittelt werden kann und dass Sprachunfähigkeit auch etwas mit sozialer Herkunft zu tun hat. Wir müssen also so früh wie möglich Sprache fördern, was können wir in der Grundschule tun, was haben wir in unserer Schule bis jetzt auf den Weg gebracht?

Zunächst einmal, so lächerlich es klingen mag, hatten wir im Kollegium einen Konsens gesucht über die Einschätzung dessen, was macht denn die zunehmende Sprachunfähigkeit der Kinder eigentlich aus?

Uns war klar ohne eine gezielte Diagnostik beim Schuleintritt der Kinder bleiben wir im Land der Vermutungen. Deswegen haben wir uns von Anfang an den Sprachstandsmessungen von Bärenstark beteiligt. Über dieses Instrument konnten wir erstmals feststellen, welche Kinder tatsächlichen Förderbedarf hatten und die sprachlichen Schwachpunkte konnten benannt, entsprechende Förderpläne konnten entwickelt werden.

Ein Konsens war geschaffen worden, nämlich dass DaZ-Förderung Unterrichtsprinzip werden muss, dass Sprachförderung das zentrale Standbein unserer Schulkonzeption sein muss.

Was haben wir bis heute erreicht, welche Schulstrukturen haben wir geschaffen, um das oben Genannte auf den Weg zu bringen?

- Studientage für das gesamte Kollegium
- Drei Kolleginnen haben den DaZ Jahreskurs absolviert, sie leiten die DaZ Fachkonferenz und führen jedes Jahr die Sprachstands-

messungen durch

- Eine Kollegin hält Kontakt zur Bezirksfachkonferenz DaZ, zu den Kitas und zur DaZ Lernwerkstatt
- Je eine Kollegin jeder Jahrgangsstufe nimmt regelmäßig an DaZ Fortbildungen teil und ist für den Bereich DaZ in der Jahrgangsstufe verantwortlich
- Einrichtung von Jahrgangsteams, zu jedem Jahrgangsteam gehört eine DaZ Fachkollegin, die in dem jeweiligen Jahrgang die DaZ Stunden durchführt, DaZ Stunden werden also nicht von „irgendwem“ durchgeführt, sondern nur von dafür fortgebildeten Kolleginnen
- Die meisten DaZ Stunden fließen in den Schulanfangsbereich
- DaZ Stunden werden in der Schulanfangsphase und in den Klassenstufen 3 und 4 grundsätzlich zusätzlich erteilt
- In den Klassenstufen 5 und 6 werden die DaZ Stunden parallel zu den Sachfächern Naturwissenschaften, Erdkunde und Geschichte unterrichtet, gleiche Themen, aber Reduktion der Texte mit genauer Festlegung des zu lernenden Fachwortschatzes und stark handlungsorientierter Herangehensweise
- Einrichtung eines Kurses für Seiteneinsteiger
- Schwerpunkt Kunst und neue Medien, enge Zusammenarbeit mit Künstlern, Sprachvermittlung über kreativen Zugang
- Gebundene Ganztagschule seit Oktober 2004, somit Stärkung des Prinzips ganzheitliche Sprachförderung, nämlich auch im sozialpädagogischen Bereich, Erzieherinnen absolvieren DaZ Fortbildungen
- Hausaufgabenbetreuung und Vorlesestunden durch ehrenamtliche Mitarbeiterinnen, Elternklasse und Mütterkurse

Woran arbeiten wir gerade, wo brauchen wir Hilfe?

- Wir müssen Standards für jede Klassenstufe entwickeln, die überprüft werden müssen.
- Wir müssen mehr als einmal Sprachstandsmessungen durchführen, um die Sprachentwicklung der Schüler/innen überprüfen zu können und damit die Effizienz unserer Arbeit kontrollieren zu können. Hier ist Hilfe von außen notwendig, in Form einer wissenschaftlichen Begleitung.

Karin Müller, Schulrätin Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 06 II E 2.2 **Sprachförderung muss Schwerpunkt werden**

Das Problem mangelnder deutscher Sprachkompetenz bei Berliner Schülerinnen und Schülern - insbesondere (aber keineswegs nur) bei solchen mit Migrationshintergrund - scheint eklatanter denn je: Die allermeisten Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache, aber auch deutsche Kinder aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern, sind

so „sprachlos“, dass sie ohne hinreichende Förderung kaum Aussicht auf einen erfolgreichen Bildungsweg haben.

Mit den bislang im DaZ-Bereich eingesetzten zusätzlichen 800 Lehrstellen ist es uns nicht gelungen, der „Sprachlosigkeit“ effektiv und effizient zu begegnen: die VERA-Ergebnisse belegen, dass weitere - und

andere - Maßnahmen als bisher ergriffen werden müssen.

Ich halte ein Gesamtkonzept für unabdingbar, das schwerpunktmäßig auf Vorschulkindern (nach Möglichkeit vom Kleinkindalter an) fokussiert und in dem Schule erheblich mehr als zurzeit an bereits vorhandene sprachliche Grundlagen anknüpfen kann. Sprachförderung muss Schwerpunkt jeder vorschulischen Bildung und in der Grundschule Unterrichtsprinzip werden. Sie muss daher Bestandteil jeder Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Lehrerinnen werden - mit dem Ziel, in der täglichen Praxis der vorschulischen wie schulischen

Erziehungs- und Unterrichtsarbeit erheblich stärker als bislang Sprachbildung bewusst und aktiv zu betreiben, und zwar insbesondere im Hinblick auf die Inhalte der Rahmenlehrpläne, denn die müssen sprachlich von den Kindern bewältigt werden.

Die durchgeführten Maßnahmen müssen zuverlässig evaluiert werden. Ziel muss es sein, die Effektivität und Effizienz der Maßnahmen zu optimieren.

Karin Müller, Tel.: 6321-7304



Elke Gabriel

Forderungen der AG 5b: DaZ in der Grundschule

Die halbstündige rege Diskussion nach den Impulsreferaten der Referentinnen streifte folgende Bereiche:

1. Die angebotenen Fortbildungen sind vor allem aufgrund des Umfangs und der zeitlichen Terminierung unbefriedigend:
 - zwei- bis dreistündige Nachmittagsveranstaltungen sind zu kurz,
 - am Nachmittag ist nach sechsständiger Unterrichtsverpflichtung die Aufnahmekapazität erschöpft,
 - viele Lehrkräfte arbeiten bereits an Ganztagschulen und unterrichten nachmittags,
 - besonders für Lehrkräfte, die aufgrund der familiären Situation Teilzeit arbeiten, können Nachmittagskurse nicht wahrnehmen.
2. Kritisiert wurde die mangelnde und unzureichende Kompetenz der unterrichtenden DaZ-Lehrkräfte, viele seien nicht fortgebildet.
3. In den Schulen falle häufig der DaZ-Unterricht aus, da die Vertretungsmittel zu gering seien.
4. Gefragt wurde, wie der DaZ-Unterricht in den Klassenstufen 5 und 6 (Fachunterricht) zu gestalten sei?

Hier wurde auf die weiteren Veranstaltungen während der DaZ-Tage

verwiesen.

Im 2. Block am Nachmittag kamen die Teilnehmerinnen zu folgenden konstruktiven Forderungen:

1. Jede Schule ist mit einem/einer KoordinatorIn für sozialraumorientierte Zusammenarbeit auszustatten:
 - Da sich sprachliche Kompetenz über kulturelle Werte vermittelt, ist die Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialarbeit sowie außerschulischen Institutionen zu vernetzen.
2. DaZ ist als übergreifendes Prinzip in jedem Unterricht zu integrieren
 - DaZ ist im Schulkonzept zu verankern,
 - alle Lehrkräfte sind fortzubilden,
 - für die DaZ-Konzeptentwicklung ist ein Team zu bilden.
3. DaZ-Unterricht findet zusätzlich zum Regelunterricht statt, damit er nicht für Vertretungszwecke entfremdet wird, d.h. ausreichende Vertretungsmittel sind an den Schulen zu verankern.
4. DaZ-Unterricht findet nur von weitergebildeten Lehrkräften statt.
5. DaZ-Stunden werden zu 2/3 im DaZ-Unterricht und 1/3 für Diagnostik und Beratung eingesetzt.

AG 6: DaZ in der Oberschule - Grundlegendes Statement und Fragestellungen

1. In Deutschland verlassen ca. 20% der Migrantenschüler, in Berlin sogar etwa 30% die Schule ohne Schulabschluss. Das ist zwar nicht allein der Oberschule anzulasten, verweist aber auf dringenden Handlungsbedarf im Hinblick auf DaZ und einen Abschluss des Spracherwerbs, der die Spracharbeit im Fachunterricht berücksichtigt.
2. Auch aus den PISA-Studien mit einer veränderten Definition des Migranten ist deutlich geworden, dass zweimal soviel Migranten wie „deutsche“ Fünfzehnjährige mit etwa 20% nicht einmal die erste von fünf Lesefertigkeitsstufen erreichen. Ohne diese Kompetenz erscheint eine erfolgreiche Arbeit in anderen Fächern ausgeschlossen.
3. Aufgabe der Oberschulen muss es deshalb sein, die sprachliche Kompetenz der SchülerInnen zu fördern, indem in allen Fächern auf ihre Sprachdefizite eingegangen wird, Mängel sofort korrigiert, verstehendes Lesen und das Verfassen von Texten verstärkt geübt werden.

Fragestellungen:

Ist es konsequent und PISA folgend, für Migranten mit Sprachdefiziten jeden Fachunterricht notfalls ausfallen zu lassen, bloß nicht DaZ? Wie kann der Aufbau eines Stamms von DaZ-Spezialisten an Oberschulen unterstützt werden, ohne diese als heimliche Vertretungsreserve zu missbrauchen und zu demoralisieren? Wie kann die Schulung der „Fach-

Lehrkräfte“ (DaZ als fachübergreifendes Prinzip gemäß Rundschreiben) zur Aufarbeitung fachsprachlicher Probleme gesichert werden? Wie kann die Implementierung des DaZ-Rahmenplans und die Vernetzung in den Berliner Bezirken durch Lehrerfort- und -weiterbildung unterstützt werden? Wie ist die Einbettung von DaZ in die Prinzipien des Interkulturellen Unterrichts entsprechend den KMK-Empfehlungen zu sichern? Welchen Stellenwert hat interkulturelle Literatuerziehung für Migranten beim DaZ-Unterricht?

Literaturliste:

Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.) PISA 2000, Leske+Budrich, Opladen 2001



Gerhard Weil
Landesausschuss für Multikulturelle Angelegenheiten der GEW BERLIN
DaZ im Oberschulunterricht sichern - nicht nur auf dem Papier

DaZ in der Oberschule hat noch sehr bescheidene Erfolge aufzuweisen, betrachtet man das Abschneiden der Migranten bei Schulabschlüssen überhaupt und besonders bei höheren Schulabschlüssen. Das sieht mittlerweile auch die Senatsbildungsverwaltung so, wenn auch zweifellos die Versäumnisse der Grundschulzeit den Oberschulen nur sehr begrenzt anzulasten sind.

Sicher sind die DaZ-Lehrkräfte nicht als die an der Misere Schuldigen auszumachen, aber unser Bildungssystem zeichnet sich immer noch durch besonders heftige Selektion der sozial Schwachen und damit der Migranten aus. Selbst an gegenüber der Migration besonders sensiblen Gesamtschulen und Gymnasien, wie zum Beispiel dem heute als „Leuchtturm“ präsentierten nordneuköllner Ernst-Abbe-Gymnasium mit einem für Berlin sensationellen Migrantenanteil von 75%, geht die Gleichung arm und mit Migrationshintergrund = tendenzieller Schulschlechte auf.

Betrachtet man die nachfolgenden drei Statistiken (Schülersituation 1 bis 3), so sieht man in der ersten einen Migrantenanteil von 90% in den 7. Klassen, der bis zur 13. Klasse auf 60% sinkt, während der Anteil deutscher Schüler (prozentual) steigt.

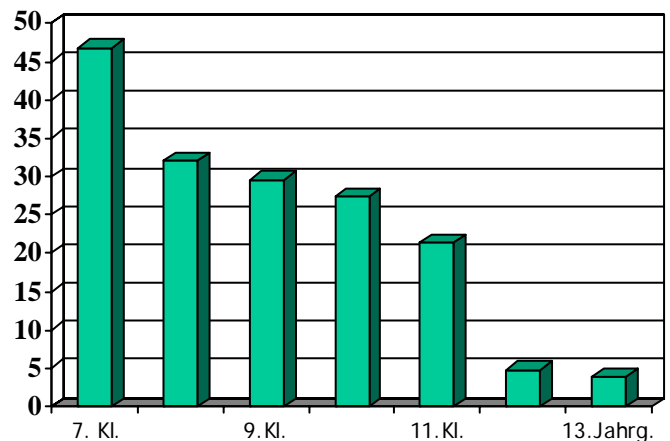
Schülersituation 1

Aus der Schülersituation 2 entnimmt man nun - „dank“ der Einführung der Elternbeiträge für die Lernmittel! und den Befreiungsmöglichkeiten für Arbeitslose, Sozialhilfe- und Wohngeldempfänger- das ausgehend

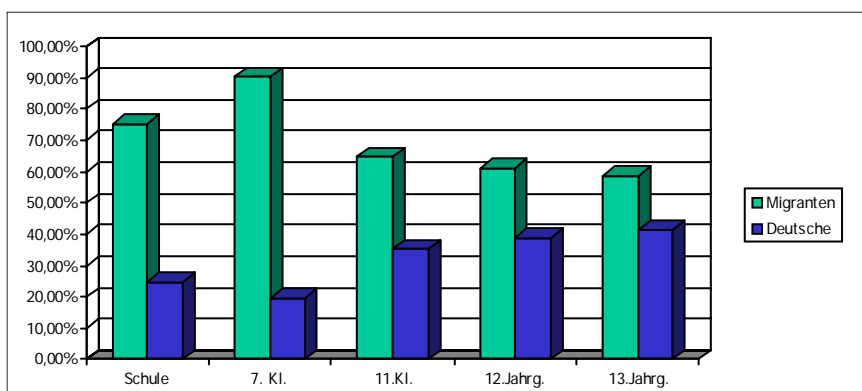
von fast 50% in den 7. Klassen dieser Anteil über die Jahrgänge kontinuierlich bis auf 3% im 13. Jahrgang sinkt.

Schülersituation 2

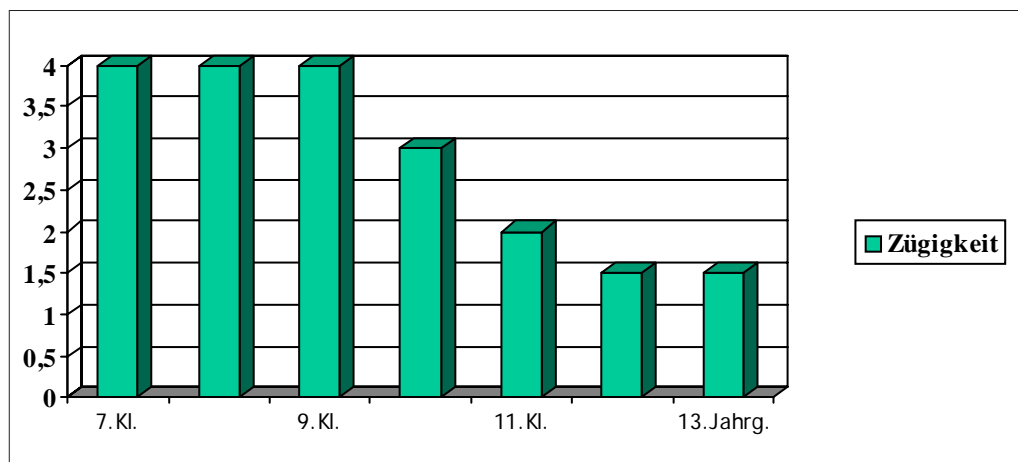
Anteil der Schüler/innen, die von der Zahlung von Lernmitteln befreit sind



Die Schüler bzw. ihre Familien werden aber nicht im Laufe ihrer Gymnasialkarriere immer wohlhabender, sondern die sozial Schwachen verlassen überproportional die Schule. Dies wird belegt durch Schülersituation 3, in der die sinkende Zügigkeit der Schule für die sinkenden Schülerzahl bis zum 13. Jahrgang steht.



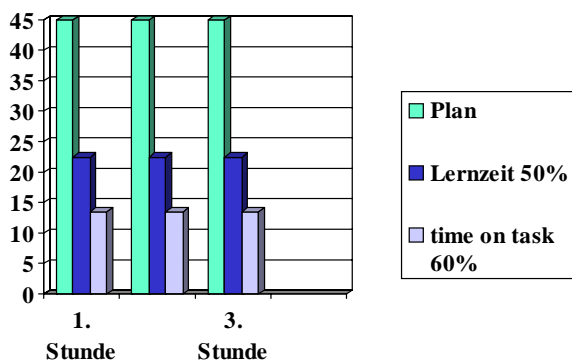
Schülersituation 3
Abnahme der Schülerschaft beim Schuldurchgang



Daraus folgt der überproportionale Schulmisserfolg der sozial Schwachen und der Migranten, d.h. besonders der sozial schwachen Migranten. Das ist der Hintergrund, gegen den man nur sehr begrenzt mit perfekten DaZ -Unterricht ankämpfen kann.

Aber findet dieser Unterricht überhaupt statt, um als effektiv angesehen zu werden?

Modellrechnung DaZ Stunden I:
Beispiel: Drei Stunden DaZ im Stundenplan (in Minuten)



Dazu einige Überlegungen und Kalkulationen: Die Berichte aus den Schulen zum DaZ-Unterricht, die über die Regionalen Fachkonferenzen DaZ in den vergangenen Jahren gesammelt und an die Schulaufsicht weitergeleitet wurden, gehen von einer deutlichen Diskrepanz zwischen den modellhaft aufgrund der etwa 700 für DaZ vorgesehenen Lehrerstellen vorhandenen Stunden und den tatsächlich erteilten DaZ - Stunden vor Ort aus: Zunächst tauchen schon viele mögliche DaZ-Stunden gar nicht in den Stundenplänen auf, weil entweder die Unterrichtsversorgung der Oberschulen nicht vollständig erreicht werden konnte oder langfristige Erkrankungen vor Ort auftreten. Als Folge wird in der Regel die Sicherung der schulischen Grundversorgung zu Lasten des DaZ-Bereichs als Notplan organisiert. Erst bei einer entspannten Situation wird dann auch der Förderunterricht eingeplant. Vielfach werden aber auch immer noch DaZ-Stunden generell für andere Zwecke eingesetzt.

Wenn die Angaben aus den Schulen noch stimmen, so werden von den eingeplanten DaZ Stunden etwa 50% nicht erteilt. Dieser hohe Anteil widerspricht zwar den Vorgaben des Rundschreibens 11 Nr.35/ 1998 „Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Schule“, in dem nur die an der Schule durchschnittliche Unterrichtsausfallquote zugestanden wird,

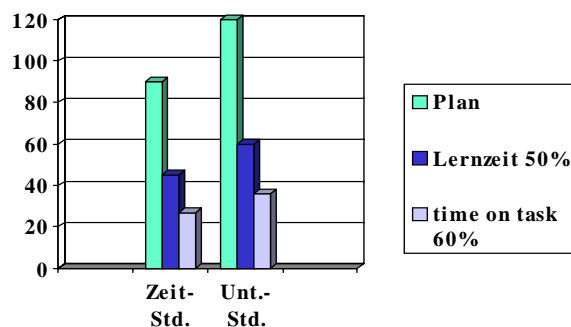
eine besondere Berücksichtigung von DaZ zur „Stopfung von Löchern“ scheint aber Realität zu sein. Auch die zeitaufwendigen Sprachstands-

feststellungen und andere Untersuchungen der vergangenen Jahre wurden häufig von DaZ-Lehrkräften zu Lasten des tatsächlichen Unterrichts durchgeführt. Einzurechnen sind natürlich auch sonstige Ausfallgründe wie Ausflüge, Klassenfahrten, Projektwochen etc. Auf der nachfolgenden Tabelle wird nur von der im Plan auftauchenden DaZ Stunde (45 Minuten) ausgegangen. Dann wird die real zur Verfügung stehende Lernzeit mit 50% (22,5 Minuten) dargestellt. Wie in der

Literatur nachlesbar, muss davon noch die „time on task“ berücksichtigt werden, das heißt diejenige Zeit, die abseits von Organisations- und Disziplinproblemen direkt zur Beschäftigung mit den Lerninhalten übrig bleibt. Diese time on task kann mit 60% der Lernzeit veranschlagt werden, das wären dann noch 13,5 Minuten, in denen pro DaZ-Unterrichtsstunde im Durchschnitt noch tatsächlich im Bereich DaZ gearbeitet wird.

Die zweite Tabelle überträgt diese Modellrechnung auf ein Schuljahr und kommt bei 3 DaZ-Stunden pro Woche und 40 Schulwochen auf 120 Jahresschulstunden, von denen time on task bei den vorgelegten Grundannahmen 36 Unterrichtsstunden oder 27 Zeitstunden pro Schuljahr übrig bleiben!

Modellrechnung DaZ Stunden II:
Beispiel: Plan, Lernzeit und „Time on task“ pro Schuljahr (40 Wochen)



Selbstverständlich ist dies eine auf Beobachtungen beruhende Modellrechnung, aber kein empirisch erhärteter Befund! Trotzdem stellt es aber einen Hinweis dar, wie wenig Zeit bei der gegenwärtigen Organisation für den einzelnen Schüler mit Migrationshintergrund und Sprachdefiziten verbleibt, im schulischen Bereich seine Deutschkenntnisse zu verbessern.

Angesicht der erfreulichen Tatsache, dass die KollegInnen des LISUM sich mit vielfältigen Überlegungen und Maßnahmen um die Verbesserung der Qualität des DaZ-Unterrichts an Berliner Schulen bemühen, fordere ich aus gewerkschaftlicher Sicht die Senatsbildungsverwaltung auf, sich mit Unterstützung der Schulaufsicht nachhaltig um die organisatorische Effizienz des DaZ-Unterrichts, auch im Oberschulbereich zu kümmern, um die erschreckenden Reibungsverluste und Ressourcenverschleuderung im Interesse der sozial benachteiligten Migrantenschüler zu minimieren!



Andreas Huth, Ernst-Reuter-Gesamtschule

DaZ an der Ernst-Reuter-Gesamtschule - Organisation und Konzepte

1. Organisation und Konzepte

Die Ernst-Reuter-Gesamtschule befindet sich im Bezirk Mitte im Ortsteil Wedding zwischen der Stralsunder und Bernauer Str. Die Umgebung der Schule gilt als „Problemkiez“ und die gesellschaftlichen Veränderungen im Bezirk haben natürlich auch Auswirkungen auf die Arbeit an unserer Schule. Im Schuljahr 2003/04 wurden an unserer Schule 810 Schüler/innen unterrichtet, davon 596 Nichtdeutscher Herkunft (knapp 75%).

Die Ernst-Reuter-Gesamtschule organisiert den Unterricht im gebundenen Ganztagsbetrieb, d.h. an drei Tagen in der Woche werden die Schülerinnen und Schüler auch am Nachmittag bis 16:25 Uhr unterrichtet. Dies wirft die Frage auf, wie DaZ-Stunden zusätzlich zum bereits sehr umfangreichen Stundenplan unterrichtet werden können, ohne die Schüler/innen übermäßig zu belasten und in der Folge zu demotivieren. Hinzu kommt, wie bereits 1998 von der Innenstadtkonferenz festgestellt- und durch jüngste Untersuchungen bestätigt-, die Erkenntnis, dass das Lernniveau und das Erreichen von Bildungsstandards in den belasteten Innenstadtbezirken nicht nur für Kinder mit ndH, sondern auch für deutsche Muttersprachler, beeinträchtigt sind. Dieser Ausgangslage begegnen wir an der Ernst-Reuter-Gesamtschule mit einem standortbezogenen Förderkonzept.

Die Evaluation der Maßnahmen wird von uns in den nächsten Jahren intensiver im Rahmen der Schulprogrammarbeit betrieben. Erfolge unserer Bemühungen sehen wir aber in den von unseren Schülerinnen und Schülern erzielten Abschlüssen, der recht geringen Anzahl von Abgängern ohne qualifizierten Abschluss und der guten Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe.

2. Forderungen/Perspektiven

Aus der Sicht unserer Schule zu begrüßen ist die durch die neue Sek I - Ordnung [§ 15(3)] ermöglichte größere Flexibilität bei der Organisation von DaZ- Unterricht und der Verteilung der Stunden, die eine Öffnung der Unterrichts- und Stundenorganisation in Richtung der von unserer Schule praktizierten Förderung ermöglicht. Wir erwarten, dass in der Praxis die avisierten organisatorischen Veränderungen auch möglich sein werden. Verbesserungen - auch im Hinblick auf die weitere Professionalisierung der Lehrer/innen - sind aus der Sicht unserer Schule in folgenden Punkten dringend notwendig:

1. Es ist, wie für den Elementar- und Primarbereich, ein geeigneter Sprachtest zu entwickeln, der am Beginn der Sekundarstufe I eingesetzt werden kann und verlässliche Diagnosen ermöglicht, aber auch objektivere Vergleichsmöglichkeiten bietet. Wir arbeiten dabei

als Schule mit außerschulischen Experten zusammen, um die Erprobung von Testfragen zu ermöglichen.

2. Ein Problem ist, DaZ als Unterrichtsprinzip aller Fächer in der Schule durchzusetzen und auch im Fachunterricht entsprechend zu verankern, obwohl viele Lernschwierigkeiten in einer mangelhaften Sprachkompetenz begründet sind, die sich übrigens nicht nur im Bereich der fachspezifischen Lexik, sondern durchaus auch im alltäglichen Sprachgebrauch bemerkbar macht. Die betroffenen Fachkollegen verweisen in diesem Zusammenhang auf die zu vermittelnde Stofffülle und den teilweise immensen Zeitaufwand bei der Erstellung geeigneter Lernmittel. In diesem Zusammenhang bleibt die Forderung an Verlage, besser geeignete Materialien zu entwickeln, auch für den Regelunterricht. Gleichzeitig ist zu prüfen, ob bei der Konzipierung der curricularen Vorgaben der DaZ-Problematik ein größeres Gewicht eingeräumt werden kann.
3. Zwar gibt es ein recht großes Fortbildungsangebot zu DaZ, dieses kann aber wegen der ohnehin schon sehr großen Belastung vieler Lehrer/innen an der einzelnen Schule nicht immer entsprechend wahrgenommen und umgesetzt werden. Jedoch kann hier durch Studientage und interne Fortbildungen u. U. besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule eingegangen werden. Auch die Neueinstellung von entsprechend qualifizierten Kolleginnen und Kollegen kann die Qualität des DaZ-Unterrichts verbessern.
4. Schließlich ist hinlänglich bekannt, wie wichtig die Einbeziehung der Eltern für den schulischen Erfolg der Jugendlichen ist. Mit der Einrichtung entsprechender Sprachkurse reagiert man auf diese Erkenntnis. Jedoch ist das Interesse der Migrantenfamilien an der schulischen Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder insgesamt zu wenig entwickelt. Die schulische Arbeit wird aus dem privaten Umfeld zu wenig unterstützt und die Kinder und Jugendlichen erfahren häufig kaum oder zu wenig Bestärkung und positive Zuwendung.
5. Hinzu kommt, vor allem bei muslimischen Schülern, eine zunehmend offensive Ablehnung bestimmter gesellschaftlicher Normen und Werte, eine Abkehr von der deutschen Gesellschaft und eine kritiklose, wenn auch oft inhaltlich wenig fundierte, Propagierung fundamentalistischer Sichtweisen. Dies ist jedoch ein Problem, dessen Bewältigung die einzelne Schule überfordert und gesamtgesellschaftlicher Diskussionen und Lösungen bedarf, da hier auch sehr grundsätzliche Fragen des Zusammenlebens von Familien unterschiedlicher Herkunft in dieser Gesellschaft berührt sind. Für Lehrer/innen ist somit neben der sprachlich orientierten Fort- und Weiterbildung auch die weitere Qualifizierung in pädagogischen Themen (z.B. interkulturelle Erziehung etc.) aktuell.

Susanne Mehlin (LISUM-Moderatorin DaZ-Sek I)

Mangelndes Bewusstsein über die Sprachkompetenzförderung in allen Fächern bei allen Fachlehrern

- Die Einführung von DaZ-Unterricht an den Berliner Schulen aufgrund des Rundschreibens 38/ 98 wurde eher mit Verwirrung und Ratlosigkeit der Schulleitungen und Lehrer als mit Freude und Zu-

versicht aufgenommen. Die RFK (Regionale Fachkonferenz) DaZ-Leiter hatten mit Skepsis und Vorurteilen, die Wirksamkeit dieser neuen Fördermaßnahme betreffend, zu kämpfen. Dies konnte

zunächst kaum entkräftet werden, da auch die RFK-Leiter zu diesem Zeitpunkt weit davon entfernt waren, den Schulen Leitlinien und neue Unterrichtskonzepte für einen DaZ-Unterricht anbieten zu können. Sie verfügten allerdings über langjährige Erfahrung im Unterrichten von SchndH.

- Mit zunehmender Einarbeitung und Schulung der RFK-Leitungen durch LISUM-Moderatoren u.a. konnten langsam erste Leitlinien und vor allem Ideen, die Organisation des DaZ-Unterrichts betreffend, entwickelt werden.
- Die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht war hierbei je nach Bezirk unterschiedlich. Oft gelangte sie über den Status der Aufsicht und Kontrolle bzgl. der Teilnahme an den RFK-Sitzungen bzw. der richtigen Verwendung der DaZ-Stunden an den Schulen nicht hinaus. Aber auch hier konnte nicht völlig verhindert werden, dass DaZ-Stunden mehr als anderer Unterricht zu Vertretungszwecken herangezogen wurden und werden (!) oder dass DaZ-Stunden aus anderen Gründen nicht oder nicht fachgerecht erteilt wurden und werden (!).
- Die organisatorische Festlegung, die zugewiesenen DaZ-Stunden in erster Linie zusätzlich zur Stundentafel zu unterrichten, führte an vielen Schulen dazu, dass der DaZ-Unterricht ein Stiefkind der Schule wurde. Die Anzahl der Teilnehmer fluktuierte stark, Kontinuität konnte kaum gewährleistet werden, die ndH Schüler fühlten sich stigmatisiert. So konnten vor allem Schulen, die es auf sich nahmen, ein eigenes Modell zu entwickeln, dies durch die jeweilige Schulaufsicht genehmigen zu lassen und in der Schule zu verankern, Fortschritte und Erfolge in der Verbesserung der Sprachkompetenz ihrer Schüler feststellen. Die Neuformulierung der Organisations-

möglichkeiten des DaZ-Unterrichts in der Sek-1-VO wird in den RFK ausdrücklich begrüßt.

- Die inhaltliche Füllung des DaZ-Unterrichts erhielt einen entscheidenden Impuls durch die Übernahme des DaZ-Rahmenplanes aus Bayern. Aufgrund der völlig neuen Lesart dieses RPs musste und muss eine umfassende Schulung der DaZ-Lehrkräfte stattfinden, diese vor allem zu den Themen: Kompetenzmodell, neue Lernformen, neue Schüler- und Lehrerrolle, neue Formen der Sprachbetrachtung - Stichwort: prozessbegleitende Diagnose - , interkulturelle Erziehung, Mehrsprachigkeit, Spracharbeit im Fachunterricht. Diese Aufgabe muss verstärkt durch RFK-Leiter und LISUM-Moderatoren wahrgenommen werden. Hierbei hat sich gezeigt, dass kaum Interesse an zentralen Fortbildungen des LISUM besteht, hingegen großes Interesse an dezentralen Studientagen an den Schulen mit den jeweiligen Kollegien oder Fachgruppen. Auch die einjährige Weiterbildung für Lehrer im Bereich „DaZ“ als Kooperationskurs von TU und LISUM erfreut sich wachsender Beliebtheit, so dass es seit einigen Jahren wesentlich mehr Anmeldungen als Plätze gibt.
- Die Arbeit der mittlerweile mehr motivierten DaZ-LehrerInnen und -Lehrer wird nach wie vor oft erschwert oder zurückgeworfen durch folgende Punkte:
 1. gesellschaftspolitische Situation der Migranten in den sozialen Brennpunktgebieten Berlins
 2. mangelnde Ausbildung der DaZ-Lehrkräfte
 3. Verwendung der DaZ-Stunden als Vertretungsmittel o.ä.
 4. mangelndes Bewusstsein über die Sprachkompetenzförderung in allen Fächern bei allen Fachlehrern



Prof. Dr. Swantje Ehlers, Justus-Liebig-Universität Gießen
Lesekompetenz operationalisieren

1. Eingeschränkte Lesefähigkeiten von Migrantenkindern sind seit Jahren in der internationalen Forschung bekannt mit unterschiedlichen Erklärungsansätzen. Eine zentrale Frage ist, ob das Lesen in der Zweitsprache ein Sprach- oder ein Leseproblem ist. Diese Frage erfordert eine genaue Erklärung des Zusammenhangs von Zweitsprachenkompetenz und Lesefähigkeit.
2. Zur Lösung von Leseverständnisproblemen schlage ich prinzipiell vor, zweitsprachendidaktische Komponenten in die verschiedenen Fächer zu integrieren. Das bedeutet:
 - Vermittlung von Lesestrategien
 - Vermittlung/Anwendung von Texterschließungsverfahren
 - Wortschatzarbeit
 - Stützgerüste für Aufgaben
 - Insgesamt ein kleinschrittiges Vorgehen bei der Textarbeit
3. Lesefähigkeit ist ein Konstrukt. Um in der Oberschule höherstufige Lesekompetenzen aufbauen zu können, muss man Lesekompetenz operationalisieren. Zwei Schlüsselqualifikationen für das Leseverstehen sollten fokussiert im Unterricht behandelt werden:
 - Selektivität
 - Inferenzen/Schlussfolgerungen
 Ohne diese Fähigkeiten der Selektion und des Inferierens (Beziehungen herstellen zwischen Textteilen; einem Text neue Informati-

onen hinzufügen auf der Grundlage von Wissen) ist ein Leseverstehen nicht bzw. nur eingeschränkt möglich. Diese Schlüsselkompetenzen müssen im Hinblick auf einzelne Textsorten differenziert (narrative Texte vs. Fachtexte) und im Unterricht trainiert werden. Es geht dabei um Denkleistungen, die auch in anderen Fächern und im außerschulischen Bereich gefordert sind.

4. Für die Lehrerausbildung ergeben sich folgende Konsequenzen: DaZ sollte in die Deutschlehrerausbildung integriert und nicht in eigene Studiengänge ausgegliedert werden, wo es oft nur ein Appendix von Deutsch als Fremdsprache ist. DaZ muss auch eine Studienkomponente für die verschiedenen Sachfächer sein, um Sprach- und Inhaltslernen systematisch aufeinander beziehen zu können. In der Lehrerfortbildung sollten Schulungsangebote zu folgenden Themen gemacht werden: Gliederung von Lesefähigkeit in Teilkompetenzen, Besonderheiten zweitsprachlichen Lesens, Zusammenhang von Sprach-, Lesen- und Inhaltslernen, Formen der Binnendifferenzierung, Zusammenhang von Lesen in der L2 und motivationalen, sozialen und kulturellen Faktoren.

Literatur:

Ehlers, S. (2001): Übungen zum Leseverstehen. In: R. Bausch et al. (Hrsg.): Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Berlin, 286-292.

Ehlers, S. (2002): Modelle für eine zweisprachige Erziehung von Minderheitenkindern in der BRD. In: H. Barkowski et al. (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, 37-51.

Ehlers, S. (Hrsg.): Themenheft der Zeitschrift Deutschunterricht „Das mehrsprachige Klassenzimmer“ 4/2004.

Prof. Dr. Swantje Ehlers, JLU Gießen Fachbereich 05
Sprache, Literatur, Kultur
Institut Germanistik/Didaktik
Otto-Behagel-Str. 10 B, D-35394 Gießen
Telefon: (49) 641-99 29110/29111 | Fax: (49) 641-99 29149
Swantje.Ehlers@germanistik.uni-giessen.de



Christian Meyer, GEW BERLIN
Forderungen an bzw. Handlungsempfehlungen der AG 6
für die Bildungspolitik

Einführend gaben fünf Experten aus ihrer jeweiligen Sicht kurze Statements zu der Thematik ab. Es handelte sich um

- Dr. Gerhard Weil (für die GEW BERLIN)
- Statement Andreas Huth (als stellvertr. Schulleiter)
- Statement Uta Schiewe (für die LLW & DaZ / RFKL und als Hauptschullehrerin)
- Statement Susanne Mehlin (für das LISUM und als Gesamtschullehrerin)
- Statement Prof. Swantje Ehlers (von der Justus-Liebig-Universität Giessen)

In der folgenden, leider wegen vorherigen plenarer Zeitüberschreitungen zu kurzen Diskussion, wurden folgende Forderungen entwickelt.

Allgemeine aber notwendige Forderungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für DaZ:

- Einrichtung eines eigenständigen, staatlich anerkannten Wahlfaches DaZ, Schaffung von Studienmöglichkeiten des Faches, in enger Kooperation mit Deutsch, DaF und anderen Wahlfächern. Alle Fachlehrer sollten im Rahmen ihrer Ausbildung auf die notwendige Spracharbeit in dem Fach vorbereitet werden. Problematisiert werden sollten auch Lehrerrollen- und Identitätskonflikte.
- Förderung einer Politik der Akzeptanz den Immigranten gegenüber, auch um die Akzeptanz der deutschen Sprache bei Immigranten zu erhöhen. Durchsetzung des Prinzips der Interkulturalität entsprechend den KMK - Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung von 1996; dabei könnte der diskutierte Unterricht im Fach LER / Werteerziehung eine besondere Rolle spielen.
- (wo vorhanden) enge Koordination von DaZ mit dem Unterricht in der Erst- /Hausprache
- Senkung des Unterrichtsausfalls im DaZ - Bereich; DaZ - Stunden dürfen nicht mehr als Vertretungsstundenpool missbraucht werden können: eine Lösungsmöglichkeit: DaZ - Schiene im Stundenplan Langfristige Sicherung der DaZ - Stunden auch für SchnhdH mit deutscher Staatsbürgerschaft
- Veröffentlichung der realen Schulabgängerstatistiken durch den Senat, angepasst an die gesetzliche Grundlage (d.h. nicht die „Ausländer“ sondern die „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ müssten angeführt werden)
- Schulische Integration und nicht Segregation: Schaffung einer gemeinsamen Schule für alle Schüler bis zur 10. Klasse
- Entwicklung von Perspektiven für den deutschen Spracherwerb, die Verbesserung der Sprachkompetenz für die Zeit nach der Beendigung der Schulpflicht
- Keine 1--Jobs im DaZ - Bereich, sondern Einstellung junger Kol-

legInnen (insbesondere mit bereits vorhandenen Zusatzqualifikationen)

- Bereitstellung deutlich erweiterter personeller und finanzieller Mittel für den Unterricht aller unterprivilegierter Schüler, auch für Frequenzsenkungen: die gesellschaftlich anerkannte Relevanz eines Problems offenbart sich immer auch an der Summe der zur Lösung bereitgestellten Mittel.

Forderungen speziell für die Oberschule:

1. Die 36 Wochen DaZ - Unterricht in den Förderklassen für Seiteneinsteiger reichen weder für die Vermittlung der sprachlichen Grundlagen des Deutschen noch für eine basale soziale Integration aus und müssen deshalb dringend erweitert werden.
2. Die oft erhobene Forderung, jeder Fachunterricht müsse auch immer Sprachunterricht sein, überfordert oft angesichts der knappen Zeit und der Vielfalt der Inhalte die Fachlehrer.
3. Oft blieb der DaZ - Unterricht bei einer Textentlastung stehen, nötig aber ist eine Verbesserung des Leseverständnisses unentlasteter Fachtexte. Zentrales Ziel des DaZ - Unterrichts in der Oberschule muss die Förderung der Lesekompetenz von Fachtexten bei allen Schülern sein. Erreicht werden kann dies auch bei SchnhdH über eine den Fachunterricht begleitende und ergänzende/vertiefende Spracharbeit und Kulturarbeit. Denn es lässt sich in vielen Bereichen, auch bei Schülern deutscher Herkunftssprache, ein immer stärkeres Auseinanderfallen des öffentlichen und des fachsprachlichen Codes feststellen.
Zu insbesondere der Spracharbeit im Fachunterricht sollten vermehrt Fortbildungen angeboten werden, die nicht nachmittags stattfinden dürfen - sonst erreichen sie zu wenige Kollegen.
4. Möglich wäre das durch eine Koppelung der Fördermodelle der Hector-Peterson-Oberschule / Kreuzberg und der Ernst-Abbe-Schule / Neukölln:
 - Stundenplanliche Schaffung einer DaZ - Schiene für alle Schüler³ mit mindestens vier Stunden pro Woche
 - Der DaZ - Lehrer nimmt epochal abwechselnd am Unterricht des Fachunterrichts (Gesellschaftskunde, Mathematik, Physik, Chemie etc.) teil
 - Die erkannten sprachlichen Probleme aus dem Fachunterricht werden im zusätzlichen Unterricht in der DaZ-Schiene bearbeitet, u.a. durch
 - Analysieren, bearbeiten, zusammenfassen, strukturieren, umstellen etc. von Texten

³ DaZ im Sinne von „Deutsch als Zweitsprache“ wie auch von „Deutsch als Zusatzfach“

- Texterschließungsverfahren, Training von Lesestrategien
- syntaktische und modale Übungen an Texten, logisches Schließen aus Textteilen
- Verbalisieren von Diagrammen, Tabellen, Statistiken etc.
- Verbalisieren von chronologischen Abläufen
- Analyse von Fachbegriffen, Wortfeldern, Begriffs hierarchien etc.

Ein solches DaZ - Fördermodell für die Oberschule kostete zwar

Unterrichtsstunden, könnte aber am ehesten Gewähr dafür bieten, dass die enormen Defizite im Textverständnis aller Schüler vermindert werden könnten.

Eine schulinterne Evaluation des Vorhabens, verbunden mit weiteren Fördermaßnahmen wäre vorstellbar.

5. Die neue Sek I.-Ordnung ermöglicht durch ihre Offenheit veränderte DaZ-Organisationsformen, könnte aber auch eine inhaltliche Beliebigkeit des „anything goes“ bewirken.

AG 7 DaZ in der Lehrerfort- und -weiterbildung

Deutsch als Zweitsprache stellt für Berliner Lehrkräfte in den Innenstadtbereichen eine essenzielle berufliche Kernkompetenz dar. Doch die allerwenigsten von ihnen haben im Rahmen ihres Studiums didaktische und methodische Kenntnisse erwerben können, weil DaZ nicht zu den obligatorischen und prüfungsrelevanten Lehrinhalten des Lehramtsstudiums zählt.

So bleibt den „betroffenen“ KollegInnen nur die Möglichkeit, sich über berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen das notwendige pädagogische Handwerkzeug zu erwerben. Insofern kommt dem Umfang und der Qualität von entsprechenden Angeboten eine herausragende Bedeutung zu.

Fragestellung:

- Wie ist der Umfang von Fort- und Weiterbildungsangeboten im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Berlin?
- Wie viele KollegInnen können berufsbegleitend daran teilnehmen?
- Wie verhalten sich Angebot und Nachfrage zueinander?
- Wie können die bestehenden Organisationsstrukturen optimiert werden, damit zukünftig Quantität und Qualität verbessert werden können?



Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, LISUM Berlin Bildung regionaler Netzwerke unterstützen

Das LISUM Berlin bietet Unterstützung zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht deutscher Herkunftssprache in drei Organisationsformen an, deren Inhalte kompatibel sind:

- dezentrale Fortbildungen
- zentrale Fortbildungen
- individuelle Beratung

Die stärkste Nachfrage der Lehrerinnen und Lehrer bezieht sich derzeit auf die veränderte Schulanfangsphase.

Perspektivisch wird die Lehrerfortbildung in Berlin regionalisiert erfolgen. In diesem Zusammenhang erwächst dem LISUM vor allem die Aufgabe, die Bildung regionaler Netzwerke zu unterstützen und bezirk-

liche Fachmultiplikatoren zu qualifizieren. Zum Inhaltsrepertoire des LISUM Berlin gehören folgende Module

1. Sprachförderung in der Schulanfangsphase
2. Entwicklung und Erprobung von Lernszenarien
3. Spracherwerbsprozesse begleiten und beurteilen lernen
4. Selbstorganisiertes Lernen mit Kindern nicht deutscher Herkunftssprache
5. Sprachlernen mit allen Sinnen
6. Der Rahmenplan DaZ als Möglichkeit Unterricht zu verändern
7. Veränderte Elternarbeit
8. Interkulturelles Lernen als integrierter Bestandteil in allen Unterrichtsbereichen.

Enno Ebbert, Lehrer an der Fichtelgebirge-Grundschule in Kreuzberg Eigenständige Fortbildungskultur an Schulen fehlt

1. Die Fort- u. Weiterbildungen erreichen nach dem Gießkannenprinzip nur einzelne Kolleginnen, die dann an ihrer Schule wieder alleine gelassen werden mit der Umsetzung.
2. Die Inhalte des Jahreskurses DaZ im Jahr 2001/02 waren oft wenig auf die Grundschule bezogen, da einige Dozentinnen aus der Erwachsenenbildung kamen. Den Grundschulbezug mussten die

Teilnehmer selbst einbringen. Der Anfangsunterricht fand keine Berücksichtigung

3. An den Schulen fehlte oft eine eigenständige Fortbildungskultur. Die Belastungen an einem Schultag sind schon hoch, da ist die Bereitschaft zu Arbeitsgruppen nach dem Unterricht oft gering.

Forderungen:

- Fortbildungen sollten sich gezielt an ein Kollegium einer oder mehrerer Schwerpunktschulen richten, die dann ihre Erfahrungen weiterreichen können.
- Stärkere Einbeziehung der LLW-DaZ mit ihrem überzeugenden Konzept zur Sprachförderung, damit nicht jede einzelne Schule mit

ähnlicher Ausgangslage ohne notwendige Begleitung ein eigenes Konzept erstellen muss.

- Unterstützung der Materialentwicklung in der LLW-DAZ, die sich im Unterricht der Grundschule einsetzen lassen und sich auch gezielt auf den Fachunterricht beziehen.

Heidi Rösch (TU Berlin)

Jahreskurs Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Lehrkräfte der Berliner Grund- und Oberschulen

Allgemeines:

Der JK DaZ findet im laufenden Schuljahr (2004/05) zum 5. Mal an der TU Berlin statt, zum 2. Mal unter meiner Leitung. In diesen 5 Jahren hat sich einiges geändert.

Am Anfang hatten wir einen Grundschulkurs, mittlerweile haben wir einen Grund- und einen Oberschulkurs. Vom Semesterturnus haben wir auf den Schuljahresturnus umgestellt, dadurch hat sich der Umfang deutlich erhöht. Der universitätsübliche 90-Minuten-Takt wurde aufgelöst zu 3 Stundenblöcken, die die DozentInnen methodisch vielfältiger gestalten können. Es gibt seit Mitte 2004 eine Koordinationsgruppe für die konzeptionelle Entwicklung und deren Umsetzung. Es gibt Dozententreffen.

Die Kompetenzbereiche wurden erweitert um die Bereiche Lernpsychologie und Schulentwicklung. Diagnose, Förderung und Evaluation wurde zu einem eigenen Bereich, weiterverfolgt werden die Bereiche Linguistik, Interkulturelle Erziehung, Didaktik und Methodik.

Ab dem nächsten Durchgang werden die TeilnehmerInnen anders ausgewählt, z.B. müssen BewerberInnen ihr Interesse am JK begründen, sich zur aktiven Mitarbeit bereit erklären. Das Abschlusscolloquium wird im JK besser verankert und die Vorbereitung von DozentInnen begleitet.

Mittelfristige Zielvorstellungen:

Insgesamt Verschlankung des DozentInnenteams, d.h. Konzentration auf weniger Personen, die die Gruppen über einen längeren Zeitraum begleiten.

Gleichgewichten der Kompetenzbereiche, evtl. Neustrukturieren von 4 Modulen:

- Linguistik / Lernpsychologie / Diagnose, Förderung und Evaluation

- Didaktik und Methodik
- Interkulturelle Erziehung
- Schulentwicklung, für die ein kleines Team zuständig ist, damit Absprachen besser funktionieren und ein Curriculum für den Kompetenzbereich / das Modul entsteht. (Dozentenprofil: Zeit und Kompetenz für die curriculare Arbeit)

Verstärken der konzeptionellen Arbeit in allen Kompetenzbereichen / Modulen, d.h.:

- Planung, Durchführung und Evaluation im JK
- Dozentenprofil: umsetzbare konzeptionelle Vorleistung sowie die Kompetenz und den Mut, die TeilnehmerInnen zu briefen, zu coachen und deren Unterricht zu evaluieren
Teilnehmerprofil: Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion des eigenen Unterrichts
- Aufarbeiten der erprobten Konzepte für andere - als DaZ-Module
Dozenten-/Teilnehmerprofil: Bereitschaft u. Kompetenz zur Lehr(er)materialerstellung

Nachhaltigkeit sichern z.B. durch Nachtreffen, als Unterstützung bei durch AbsolventInnen des JK initiierte Schulentwicklungsmaßnahmen, Begleitung von DaZ-Projekten in Einzelschulen, Zusatzangebote für schulinterne Fortbildungsangebote

Längerfristige Zielvorstellungen:

Erarbeiten einer DaZ-CD (ggf. in Kooperation mit der Zeitschrift Lernchancen)

Etablieren eines kostenpflichtigen Weiterbildungsstudiengangs DaZ an der TU, ggf. als E-Learning Projekt oder mit E-Learning-Elementen

Nalan Kilic, Studienrätin, Carl-von-Ossietzky-Oberschule

DaZ in der Lehrerfort- und weiterbildung - Thesen

Lehrerperspektive:

1. Lehrer müssen für die Sprachsituation ihrer Schüler sensibilisiert werden, d.h. die Lehrer sollten kennen lernen, was es für ein Kind bedeutet, in einem mehrsprachigen Umfeld aufzuwachsen und zu leben.
2. Das mehrsprachige Umfeld sollte gemeinsam mit den ndH-Schülern in einem interkulturell orientierten Unterricht thematisiert und erfahren werden.
3. Lehrer sollten während dieser Sensibilisierung auch an die doppelte Halbsprachigkeit ihrer Schüler herangeführt werden, um nachzuvollziehen, welchen sprachlichen Handicaps die Schüler in beiden Sprachen ausgesetzt sind und dadurch oft „sprachlos“ auf das
4. Geschehen um sie herum reagieren.
5. Lehrer müssten sowohl die positiven als auch die negativen Lebenserfahrungen eines ndH-Schülers erfahren um die Demotivation der ndH-Schüler am Lernen der deutschen Sprache und Kultur nachzuvollziehen.
6. Nicht nur der DaZ-Unterricht, sondern auch der Regelunterricht sollte möglichst an passenden Stellen interkulturell orientiert sein um bei den Schülern eine höhere Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache und Kultur zu wecken.
7. Lehrer müssen ihre fachlichen Ansprüche hinterfragen, ob sie den ndH-Schüler im Unterricht nicht überwältigen und überfordern.
8. Bei der Leistungsbeurteilung sollten nicht nur die grammatisch fal-

schen Sätze im Vordergrund stehen, sondern auch der Wille, die Mühe, das Lernen wollen der ndH-Schüler, damit sie eine Aufwertung erleben.

8. Auch der Fachlehrer müsste seinen Unterricht DaZ-didaktisch vorbereiten und halten.
9. Sowohl DaZ-Lehrer als auch Fachlehrer sollten sich eine Methodenkompetenz aneignen, die der DaZ-Didaktik entspricht und sich von der so genannten Phobie „Mehrarbeit“ lösen.
10. Den Lehrern muss ebenfalls Raum und Möglichkeiten gegeben werden, um ihre sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen ihrerseits ausdiskutieren zu können.

Schülerperspektive:

1. Schülern müsste bewusst gemacht werden, dass Sprachenlernen etwas Positives ist und dadurch sich unterschiedliche schulische und berufliche Möglichkeiten ergeben.
2. Schülern müssen Perspektiven gezeigt werden, damit sie motiviert werden um überhaupt lernen zu wollen.
3. Schülern sollte Raum und Möglichkeiten gegeben werden ihr mehrsprachiges Umfeld vorzustellen.

Havva Engin, TU Berlin **Ergebnisse der AG 7**

Die AG-Arbeit war sehr fruchtbar: Die Teilnehmerinnen kamen aus unterschiedlichen Bereichen (Schule, Hochschule, VHS, Kindergarten, DaF), so dass verschiedene Perspektiven zu Wort kamen. In der Formulierung des Forderungskatalogs zeigten sich jedoch überraschende Übereinstimmungen. Insofern ist die Problemwahrnehmung bei allen Interessengruppen identisch.

Unsere AG-Forderungen sind:

1. Aufstockung und politische Absicherung von finanziellen und personelle Ressourcen für den DaZ-Weiterbildungs-Bereich;
2. Sicherstellung der Ausbildung und Qualifizierung von DaZ-DozentInnen;
3. Entwicklung und Evaluation eines fächerübergreifenden Sprachförderkonzepts, vorrangig an Pilotschulen mit wissenschaftlicher Begleitung;
4. Institutionelle und inhaltliche Verzahnung der DaZ-Arbeit (Kita-Gr.Schule-Sek.I-Sek.II-Übergang zum Beruf/Berufsschule-Erwach-



- senenbildung/VHS-Mütterkurse);
5. Bildung von DaZ-Teams an Schulstandorten mit Team- und Interkultureller Kompetenz;
6. DaZ ist als obligatorischer Teil in die 3. Phase (Schulpraxis) aufzunehmen. Ziel: Die Ausbildung von DaZ als Grundkompetenz neben der jeweiligen Fachkompetenz;
7. Entwicklung von Curricula für die DaZ-Fortbildung bzw. Entwicklung von Curricula in den DaZ-Fortbildungen;
8. Entwicklung von DaZ-Medien (CD, E-Learning) mit dem Ziel, die Erreichbarkeit der Zielgruppe zu erhöhen;
9. Intensivierung der Zusammenarbeit mit (Migranten)Eltern (Bildungspartnerschaft);
10. Gewinnung von weiteren Experten für die schulische Praxisarbeit (DaF-Experten, Kita-Experten).



Menschen
stärken

- 500 Schüler
- 70 Erwachsene



Sachen
klären

- Lernen
- Lehren

Moses Mendelssohn Oberschule

Stephanstr. 2, 10559 Berlin, Tel.: 030 39 83 52 -10
Gesamtschule in Berlin - Mitte

- **Außerordentlicher Organisationsstatut (kleine Klassen u. 80 Min. UE)**
- **Lernen in kleinen, freundlichen Klassenräumen, Werkstätten, im Kunsthaus oder der Schulband.**
- **Erholen im Freizeitbereich, Essen in der Mensa.**
- **Klärung der Lernvoraussetzungen in D., M. u. E., differenzierte Eingangsdagnostik für alle 7.Klassen, 4 jährige Prozessbegleitung der Unterrichtsentwicklung mit Evaluation durch die FU- Berlin.**
- **Auftragsklärung als Basis von Lehren u. Lernen.**
- **DaZ als Unterrichtsprinzip**
- **Offene Lernformen: Schüler als Experten, Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Teilnahme an Wettbewerben**
- **Kollegiale Zusammenarbeit in Fachteams, Gremien und Projekten**
- **Pädagogische Schulentwicklung**
- **Integration verschiedener Teilleistungsschwächen und – stärken**
- **Berufsorientierung, Betriebspraktika, Arbeitslehre, Werkstattunterricht, Teilnahme an der AG Schule und Wirtschaft**
- **Gewaltprävention (Schüler selbstverwaltung, Mädchen-AG, Konfliktlotsen und Streitschlichter, Zusammenarbeit mit BVG, Polizei, TU-Berlin)**



Die Ernst-Abbe-Oberschule ist ein Gymnasium im Norden Neuköllns, das vorwiegend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besuchen (ca. 75%). Um möglichst vielen dieser Jugendlichen schulische Erfolge zu ermöglichen, entschloss sich Ende der 90er Jahre das Kollegium, durch regelmäßige Trainingswochen in den Jahrgangsstufen 7-9 die Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz zu stärken. Ein zweiter Schritt, um der kulturellen Vielfalt unserer Schule gerecht zu werden und um damit auch die Motivation und die Erfolgchancen unserer Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, bestand darin, dem interkulturellen Arbeiten in unserer Schule einen festen Platz zu bieten. Wesentliche Leitziele dieser interkulturellen Arbeit bestehen darin, die Motivation und die Lernbereitschaft unserer Schüler zu fördern, indem wir ihre kulturelle Herkunft verstärkt im Unterricht berücksichtigen und eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der eine offene und kritische Auseinandersetzung mit dem Anderen möglich ist. Seit dem Schuljahr 2002/2003 gibt es ein Modell für interkulturellen Unterricht an unserer Schule. Nach diesem Modell wird der interkulturelle Unterricht in den Jahrgangsstufen 7-9 jeweils in zwei Klassen in der Verantwortung verschiedener Fächer (D, Ek, Ku, Mu, Sp, Ge, Sozialkunde) erteilt, um möglichst weitgefächerte Angebote und Anlässe zu schaffen, fundiertes Wissen über verschiedene Kulturen zu erwerben.

Außerunterrichtliche Aktivitäten interkultureller Arbeit finden sich vor allem bei Schulfesten, bei denen sich die unterschiedlichen kulturellen Gruppen regelmäßig präsentieren, sowie bei zwei Arbeitsgemeinschaften, die von ehemaligen Schülern mit türkischen Migrationshintergrund geleitet werden: einer AG zum Thema Recht und eine Theater AG. Ferner gibt es eine Schulcafeteria, die von einer Türkin betrieben und die sich aufgrund ihres umfangreichen Angebots großer Beliebtheit er-



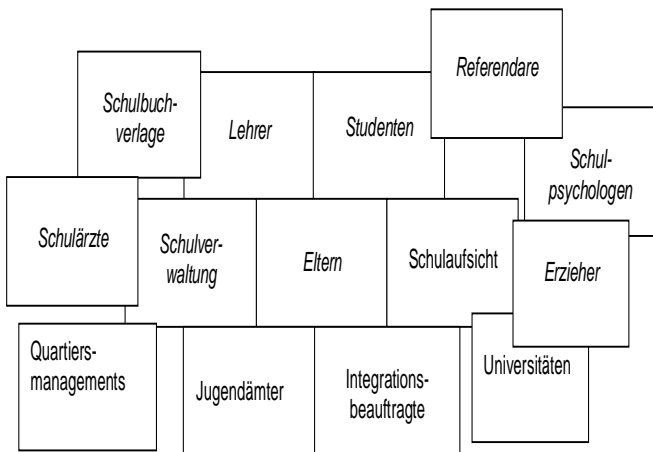
freut und einen Treffpunkt für die unterschiedlichsten Schülergruppen darstellt. Zu Beginn des laufenden Schuljahres 2004/2005 gab es ein Treffen der bislang am interkulturellen Unterricht beteiligten Lehrerinnen und Lehrer. Ihr Fazit über die im interkulturellen Unterricht gemachten Erfahrungen hinsichtlich der Motivation der Schüler und des „Unterrichtserfolgs“ waren durchweg positiv. Gleichwohl gibt es auch einige Kolleginnen und Kollegen, die dem interkulturellen Unterricht vor allem deshalb kritisch gegenüber eingestellt sind, weil sie das Verhältnis von Unterrichtsaufwand und Nutzen - angesichts der alltäglichen hohen Arbeitsbelastung - infrage stellen.



Die Lehr- und Lernwerkstatt für Deutsch als Zweitsprache (LLW DaZ)

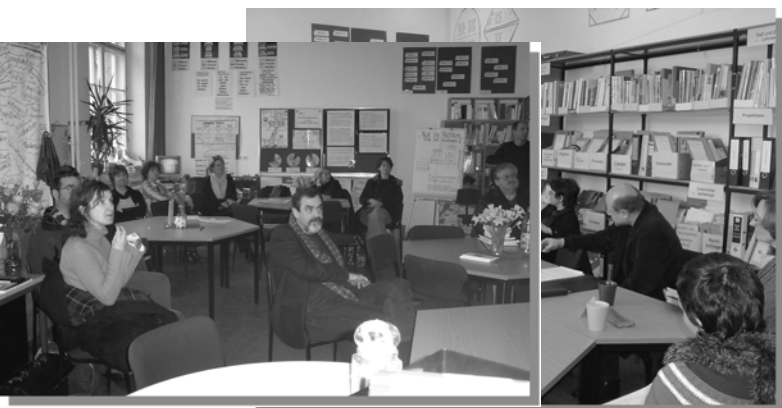
Es ist keineswegs sicher, dass es besser wird, wenn es anders wird, aber so viel steht fest, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll.

(Georg Christoph Lichtenberg, Physiker und Philosoph, 1799)



Wer ist für die Arbeit wichtig?

Es gilt, alle Personen, die mit der sozialen, familiären und Bildungssituation in den sozialen Brennpunkten zu tun haben, zu bündeln: z.B.



Zu unserer inhaltlichen Arbeit:

Sprachentwicklung und Denkentwicklung hängen eng zusammen. Auf diesen Gebieten bedürfen Migrantenkinder im Berliner Bildungssystem besonderer Unterstützung.

Viele Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache haben häufig nur am Schulvormittag die Gelegenheit, durch gute Sprachvorbilder (und sei es nur durch die LehrerInnen) ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Zu Hause und in der Freizeit festigen sich dagegen oft nur ihre umgangssprachlichen Fertigkeiten, die unzureichende Voraussetzungen für Schulerfolg bieten.

Deshalb brauchen Schulen ein ganzheitliches Unterrichtskonzept, das so früh wie möglich eingreift, eine Zusammenarbeit mit vor- und außerschulischen Einrichtungen einbezieht und im Rahmen von Ganztagschulen realisiert wird.

Spracherwerb ist eine zentrale Aufgabe der Schule, ein alleiniger DaZ-Förderunterricht reicht hier nicht aus. Deshalb gilt: Zweitspracherwerb

ist Unterrichtsprinzip in allen Fächern. Dazu gehören eine Vereinheitlichung in der Grammatikvisualisierung, fächerübergreifende und projektorientierte Unterrichtsformen, ein kontinuierlicher Aufbau und die Absicherung eines altersgemäßen und fachentsprechenden Wortschatzes.

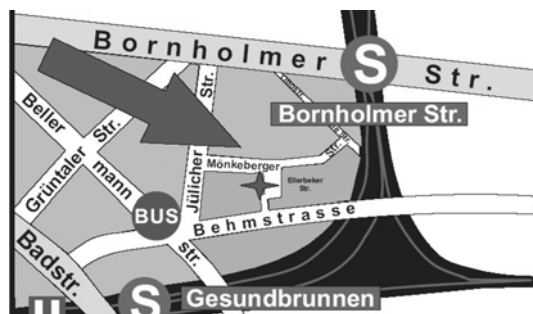
Eckpunkte in unserer Fortbildungsarbeit sind seit vielen Jahren z.B.:

- Themenorientierung bei der Sprachförderung
- Unterstützung beim Erwerb von Literalität bis zu Fachsprachkompetenz
- Hilfen für den Förder- und Regelunterricht
- Umfangreiche Sammlung an Lern- und Übungsmaterial für selbstreguliertes Lernen für Schüler (Freiarbeitsmaterial und Lernspiele)
- Didaktische Hilfen zur Erstellung von Unterrichtsmedien in Form von Arbeitsvorlagen für den Computer
- Visuelle Hilfen der basalen Wort-, Satz- und Textgrammatik

Wie kommen Sie zu uns?

Wir gestalten mit Ihnen maßgeschneidert nach Ihren Wünschen und Bedürfnissen Fortbildungen für Fachkonferenzen, Klassenstufenkonferenzen, Gesamtkonferenzen oder Studientage. Um DaZ an Ihrer Schule nachhaltig umzusetzen, ist es wichtig, dass Sie an Ihrer Schule im Team arbeiten. Wir helfen Ihnen gerne bei der Umsetzung. Melden Sie sich bitte vorher an.

An jedem 1. Montag im Monat (wenn Ferien sind, der 1. Montag danach) können Sie auch einzeln die LLW DaZ während der Öffnungszeiten von 13:00 - 17:00 Uhr nutzen.



Stephanie Aschenbrandt, Almut Mohrmann, Michael Nové,
Uta Schiewe, Undine Zeibig
Lehr- und Lernwerkstatt DaZ
Ellerbeker Str. 7-8 | 13357 Berlin
Tel. 497 99 94-7228 | Fax 497 99 94-7234
LLW-DaZ@web.de

Regine Leue, Sven Walter (†)

Ein Jahrescurriculum zur Sprachförderung

Ein Modellprojekt des „Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation“

in Kooperation mit dem Bezirksamt Mitte von Berlin, Abt. Jugend und Finanzen und der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ

Leider ist Dr. Sven Walter am 26. August 2005 verstorben. Berlin hat mit ihm eine beeindruckende Persönlichkeit verloren. Er hat mit seiner Fachkompetenz, seiner Beharrlichkeit und seiner menschlichen Integrität viel für die Förderung der Sprachentwicklung bei Kita-Kindern, besonders in sozialen Brennpunkten, bewirkt. (Anmerkung der Redaktion).

Brennpunkten mit einem sehr hohen Anteil an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache - entstand die Idee, als Ergänzung einen Planungsvorschlag für die Sprachförderung während des gesamten Kita-Jahres zu entwickeln, der eine altersspezifisch differenzierte Darstellung der von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen enthält.

Seit dem Sommer 2004 wird ein solches „Jahrescurriculum Sprachförderung“ in einem Modellprojekt des „Instituts für kreative Sprachförderung und interkulturelle Kommunikation“ in Kooperation mit dem Bezirksamt Mitte von Berlin entwickelt. An der Entwicklung sind neben Wissenschaftler/innen des Instituts Mitarbeiter/innen des Bezirksamts,

der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ (Deutsch als Zweitsprache) sowie Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten beteiligt, in denen das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ seit September 2004 zeitnah erprobt wird.

Modellprojekt „Jahrescurriculum Sprachförderung“

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ gibt einen strukturierten Rahmen für die Sprachförderung in Kindertagesstätten vor, der die im Berliner Bildungsprogramm für Kindertagesstätten dargestellten Bildungsziele und Kompetenzen zur besseren Umsetzung nach Altersstufen und thematischen Bereichen differenziert und zur Erleichterung der Planung eine zeitliche Abfolge im Kita-Jahr vorschlägt. Das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ ist als Spiralcurriculum angelegt, bei dem die einzelnen Kompetenzbereiche und Themenfelder auf jeder Jahrgangsstufe systematisch weiterentwickelt werden.

Einen allgemeinen Überblick über die vier zentralen Komponenten des Jahrescurriculums gibt das folgende Schema:

Mo

Ebenen	Kompetenzen	Wortschatz	Jahresaufgaben	Literalität
4 - 5 Jahre Elementar II Prozesse Funktion Nutzen	Sach- Ich- Sozial- Lern- Kompetenzen	nach Wortarten strukturierter Kernwortschatz	Zeit Farben Formen Mengen/Zahlen z.B. logische Zeitangaben	narrativ kontextfrei textexterne Referenz
3 - 4 Jahre Elementar I Oberbegriffe Arten Teile	Sach- Ich- Sozial- Lern- Kompetenzen	nach Wortarten strukturierter Kernwortschatz	z. B. Ordinalzahlen relationale Zeitangaben	episodisch kontextreduziert textinterne Referenz
2 - 3 Jahre Laufkrippe Basis-Elemente	Sach- Ich- Sozial- Lern- kompetenzen	nach Wortarten strukturierter Kernwortschatz	z. B. Kardinalzahlen	situativ kontextgebunden gestisch & mimisch unterstützt

Für die neun über das Kita-Jahr verteilten thematischen Bereiche werden für drei Altersstufen der Basiswortschatz (Krippe) bzw. ein Kernwortschatz (Kindergarten bzw. Elementarbereich) nach Wortarten strukturiert angegeben.

Die Themenbereiche orientieren sich - wie bei den Wortlernkarten des „Sprachförderkoffers“ - zum einen an der Lebenswelt der Kinder, zum anderen am Rahmenplan für Sachkunde (vorfachlicher Unterricht) der Klassen 1 und 2 an den Berliner Grundschulen.

Ein Plakat mit dem monatsaktuellen Wortschatz wird im Eingangsbereich der Kindertagesstätte ausgehängt, um einen sichtbaren Anknüpfungspunkt für die Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung zu schaffen.

Die Eltern bekommen den jeweiligen Monatswortschatz auf einem Blatt zum Mitnehmen, verbunden mit der Anregung, zur Unterstützung des Spracherwerbs ihrer Kinder (im Deutschen) über diesen Themenbereich im familiären Bereich zu sprechen, wobei dies durchaus in der Familiensprache geschehen kann.

Einen allgemeinen Überblick über die vorgeschlagene Verteilung der neun Themenbereiche über das Kita-Jahr gibt das folgende Schema, an das als Beispiel der Monatswortschatz für „Elemente“ anschließt.

Einen allgemeinen Überblick über die vorgeschlagene Verteilung der neun Themenbereiche über das Kita-Jahr gibt das folgende Schema, an das als Beispiel der Monatswortschatz für „Elemente“ anschließt.

	Sep / Okt	Okt / Nov	Nov / Dez	Dez / Jan	Jan / Feb
	Meine Familie	Ich	Ernährung	Wohnen	Kleidung
4 -5 Jahre Elementar II Funktion, Nutzen, Prozesse	Familie, Familienname, ältere Schwester, Enkelin, Enkel, Ver- wandte bestimmen, trennen, ähnlich, verschieden	(Fertigkeiten) Ich mag, kann Gefühle Wie sehe ich aus Komparativ	Einkaufen/Geld Obst/Gemüse gesunde Ernährung	(Wohnumgebung), Adresse, Straße, Spiel- platz, Geschäft, fahren Bücherei ,wohnen, einkaufen öffentliche Dienste	(Herstellung, Materialien, Berufe, Funktion von Kleidung
3 - 4 Jahre Elementar I Arten, Teile	(Freundschaft) Freund, Freundin, Tante, Onkel Besuchen, lieben gleich, anders	Gedicht, Frau, Mann Erwachsener Stirn, Schulter schreien, flüstern leicht, gesund	Geschirr, Besteck (Zubereitung) Adjektive	Wohnung, Haus Kinderzimmer Hochhaus, Dach	(Differenzierung der Kleidungsstücke) Hausschuhe, Ärmel, Unterhemd, Reißver- schluss Wortbildung: zusammeng. Wörter
2 - 3 Jahre Laufkrippe Basis- Elemente	Mama, Papa, Bruder Schwester, Haus helfen, sagen, groß-klein	(Alter, Körper(teile)) Kopf, Bauch, Arm, essen, laufen, klettern müde, schön Possessivpronomen: mein, dein ↑Körperpflege↑	Banane, Brot essen, trinken schlucken, lecken, lecker, mehr	[Küchenelemente, Möbel] Tisch, Stuhl, Schrank sitzen, schlafen kaputt - ganz ↑Präpositionen↑	[Kleidungsstücke] Hose, Jacke, Schuh, an-, aus- ziehen, nass, neu
	Feb / März	März / April	April / Mai	Mai / Juni	
	Verkehr	Elemente	Pflanzen	Tiere	
4 -5 Jahre Elementar II Funktion, Nutzen, Prozesse	Verkehrsmittel Transport, Reise, Weg, Eisenbahn Fahrkarte, Bahnhof, Verkehrsschilder Präpositionen	Wasserkreislauf, Nutzen, Mond, Ebbe, Flut, Bach, Fluss, Meer, Wetterkarte und -bericht süß, salzig	[Entwicklung und Nutzen von Pflanzen, Lebensmittelproduktion] Zwiebel, Keim, Holz, Garten	heimische Tiere Haus, Feld, Wald Biene Herkunft, Pferd Nutztiere, Kuh Zootiere Schule, Tafel, Heft, abheften	
3 - 4 Jahre Elementar I Arten, Teile	[Fortbewegungsarten und -mittel, Teile] trampeln, treten, schleichen, U-Bahn Schiff, LKW, ein-, aussteigen	[Differenzierung der Elemente], Tropfen Sturm, Hagel, Sand, Stein, fließen, gießen, fest, flüssig	[Ausdifferenzieren, Namen von Pflanzen] Blüte, Blatt, Pflanze, Strauch, Busch, Zweig Wurzel, Beet, Garten, Löwenzahn, Tulpe	[Benennen der Körperteile, Fortbewegungsarten], fressen, leben, —> ein Tier aussuchen	
2 - 3 Jahre Laufkrippe Basis- Elemente	gehen, laufen, fahren, Auto, Bus, Fahrrad schnell - langsam ↑Verkehrsregeln↑	Wasser, Luft, Sonne, Regen, scheinen, nass, trocken, warm, kalt	Blume, Baum, Gras, wachsen, gießen, riechen, schön, gut	[Haustiere, Tierlaute] Hund, Katze, Ameise, Vogel schwimmen, bellen laut - leise	

Elementar II (4 - 5 Jahre) Kernwortschatz						
Ebenen	Substantive	Verben	Adjektive	Adverben	Pronomen	Präpositionen
Oberbegriffe Abstrakta	Hitze Kälte Wetter Wetterbericht Temperatur Thermometer Schatten Nebel Sturm Blitz Donner Gewitter Planet Boden Erde Berg Fels Ton Quelle	blitzen donnern krachen wehen stürmen blasen schwitzen forschen messen beobachten tröpfeln sinken gefrieren ändern	gefroren stürmisch sonnig windig wolkig neblig	dauernd selten oft		zwischen
Elementar I (3 - 4 Jahre) Kernwortschatz						
Oberbegriffe Arten Teile	Mond Stern Regenbogen Frost Hagel Matsch Meer Fluss Bach der See Teich Kanal Welle Tropfen Wasserhahn Wasserleitung Wasserdampf Schwimmbad Schlauch, Über- schwemmung Feuer	fließen rauschen tropfen tauchen leuchten gießen nieseln spritzen dampfen untergehen frieren überschwemmen löschen anzünden brennen	matschig flüssig fest klar trüb		es	vor hinter
Laufkrippe (2 - 3 Jahre) Basiswortschatz						
Basis- Elemente	Regen Schnee Wind Sonne Wolke Wasser Pfütze Eis Himmel Luft Sand Stein Eimer Schippe	regnen schneien scheinen buddeln pusten	warm - kalt nass - trocken schwer groß - klein weiß blau hell - dunkel	weg oben - unten	es wir	auf in nach von unter aus am Himmel

Das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ soll und kann die alltägliche Sprachförderung in den Kindertagesstätten nicht ersetzen. Es soll vielmehr den Erzieher/innen als Planungshilfe die Arbeit erleichtern und eine Orientierung bezüglich altersgemäßer Sprachentwicklung und Sprachförderung geben.

Bei der zeitnahen Erprobung in den beteiligten Kindertagesstätten haben sich zwei unterschiedliche Modelle der praktischen Umsetzung herauskristallisiert:

- Zeitgleiche Sprachförderprojekte zum Monatsthema in allen Gruppen einer Kindertagesstätte an drei aufeinander folgenden Tagen im Monat
- Zeitgleiche Sprachförderprojekte zum Monatsthema in allen Gruppen einer Kindertagesstätte jeweils an einem Tag in jeder Woche

Das Monatsthema ist über diese Schwerpunktsetzung hinaus auch Thema von Sprachförderaktivitäten (in unterschiedlichem Umfang) an den anderen Tagen.

Diese Organisation hat wie erwartet bereits die folgenden positiven Nebeneffekte gebracht:

- der Aufwand für Planung wird reduziert;
- die Kooperation innerhalb der Kindertagesstätte wird gefördert;
- die aktive Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung wird intensiviert.

In einer der beteiligten Kindertagesstätten konnte in Kooperation mit der Volkshochschule Mitte ein Deutschkurs für Mütter organisiert werden, dessen Lerninhalte sich an einem von drei Tagen in der Woche direkt auf das aktuelle Monatsthema der Sprachförderung mit ihren Kindern bezieht.

Nach der abgeschlossenen Entwicklung der ersten Version des „Jahrescurriculums Sprachförderung“ und dem Abschluss der zeitnahen Erprobung in den beteiligten Kindertagesstätten wird das Material auf der Grundlage der in der praktischen Erprobung gemachten und in der Projektgruppe ausgewerteten Erfahrungen überarbeitet.

Ab dem Kita-Jahr 2005/2006 soll das „Jahrescurriculum Sprachförderung“ allen Kindertagesstätten des Bezirks Mitte zur Verfügung gestellt werden.

Steffi Hogan, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Referat Familienpolitik, Kindertagesbetreuung und vorschulische Bildung

Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten: Spracherwerb beobachten, dokumentieren und fördern

In Berlin wurde von Fachkräften der sozialpädagogischen Fachpraxis das Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten entwickelt.

Ziel ist, individuelle Bildungsprozesse jedes Kindes ab dem ersten Tag des Kitabesuchs an zu beobachten und zu dokumentieren und auf dieser Basis Maßnahmen zur Förderung des Spracherwerbs festzulegen und umzusetzen.

Dabei geht es insbesondere um die Bereiche Sprache und Sprechen, Kommunikation und in den ersten Ansätzen zur Schriftsprache.

Das Sprachlerntagebuch enthält:

- Fragebogen für Elterngespräche für Anmeldung und Eingewöhnung
- Bildungsinterview (Vorlage) für die Eingewöhnung
- Bildungsinterview (Vorlage) für die jährliche Dokumentation der sprachlichen Entwicklung
- Hinweise auf weitere Beobachtungsbögen, z.B. „SISMIK“ für Migrantenkinder
- Maßstäbe/Indikatoren für die Beurteilung der sprachlichen Entwicklung sowie eine
- Handlungsanleitung (Handreichung) für die ErzieherInnen
 - Es enthält Informationen zum kommunikativen Umfeld und den Voraussetzungen in der Familie, die die Fachkräfte nutzen können, um das Kind gut zu fördern.
 - Es dokumentiert durch die jährlichen Bildungsinterviews den Sprachentwicklungsprozess unter verschiedenen Blickrichtungen und folgt dabei der Gliederung des „Berliner Bildungsprogramms“.

- Durch die Auswertung der Interviews werden die Bereiche deutlich, in denen das Kind sich weiter entwickelt, aber auch diejenigen, in denen es mehr Aufmerksamkeit durch die Erzieherin und u.U. eine gezielte Unterstützung braucht. Individuelle Fördermaßnahmen werden festgelegt und umgesetzt.
- Es bildet eine gute Grundlage für die regelmäßig stattfindenden Gespräche mit den Eltern des Kindes und kann auch ihnen deutlich machen, in welchen Bereichen und wie sie ihr Kind zu Hause fördern können.

Das Sprachlerntagebuch wird das Kind während seiner gesamten Zeit, die es in der Kindertageseinrichtung verbringt, begleiten und sich von Jahr zu Jahr mit Eintragungen füllen. Diese werden die Erzieherinnen und Erzieher des Kindes vornehmen - aber auch das Kind selbst wird seinen Beitrag leisten indem es ‚Dokumente‘ hinzufügt, die seine sprachliche und kommunikative Entwicklung belegen.

Zurzeit wird das Sprachlerntagebuch bis zum Sommer in 70 Kitas mit 275 Kindern erprobt. Nach Auswertung der Erprobungsphase und entsprechender Überarbeitung soll es in Berliner Kitas flächendeckend eingesetzt werden.



Das Bilderbuch als Leitmedium für Wahrnehmungsförderung, Sprachverstehen und die Lust am Lesen lernen

Begriffe kommen von Begreifen ...

Theoretische Leitlinien zur Einführung

Das Bilderbuch ist für das Kind die Pforte zur Lesekultur und als Gegenstand der Bildungsarbeit im Kindergarten und in der Grundschule unter den folgenden drei Bezugsfeldern zu überdenken:

- Wahrnehmungsförderung
- Sprachentwicklung / Sprachverständnis
- Motivation für das Lesen lernen

Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei das Drei-Phasen-Modell menschlicher Entwicklung von Jérôme Bruner⁵

- Phase 1: handlungsmäßig (aktional)
- Phase 2: bildhaft (ikonisch)
- Phase 3: symbolisch / abstrakt (meist sprachlich)

Diese drei Arten, die Welt zu begreifen, entwickeln sich nacheinander und sie leiten und begleiten uns während des ganzen Lebens, wobei jede neue Erfahrung zu einer weiteren Verknüpfung und Vertiefung von bereits Gewusstem führt.

Sehen heißt Verstehen ...

Anregungen zur Förderung visueller Wahrnehmungsfähigkeit

Aktionale und ikonische Weltauffassung in Verbindung mit der Entwicklung sprachlicher Abstraktionsprozesse fließen im Medium Bilderbuch zusammen über ein gegenständliches Handeln als Erfahrungshintergrund und Vorstellungsimpuls, über ein Identifizieren und Kombinieren von Bildelementen und -situationen sowie über ein bildgeleitetes und bildübergreifendes Sprechen und Erzählen.

Die Vielfalt und Verschiedenheit des auszuwählenden Bildangebotes im Hinblick auf Raumkomposition, Formensprache, Farbverwendung und Maltechnik entwickelt und fördert die Fähigkeit zu einem „verlangsamten Sehen“ beim Kind.

Aspekte eines verlangsamten Sehens bei der Betrachtung von Bildern:

- verlangsamtes Sehen klärt und vertieft emotionale Erfahrungen;
- es ermöglicht ein erkennendes Begreifen / Verstehen;
- es bietet Anlass zum freien Assoziieren und Kombinieren;
- es regt an zum Spiel mit Farbe und Form;
- es lässt hinter den Teilen das Ganze erkennen;
- es fördert die Imaginationsfähigkeit beim Kind.

Bilder bieten Vorstellungen von eigenen und fremden Erfahrungen. Vertrautes wird bestätigt; Ungewöhnliches wird anschaulich, fassbar, konkret, sowohl im Blick auf die Bildgestaltung als auch bezogen auf den Erzählinhalt. Sehen in diesem Sinne hilft, sich einen Begriff von etwas zu machen' ...



Der Weg von einem nur registrierenden, 'Überfliegen' von Bildseiten hin zu einer größeren Verstehenstiefe, bei der das Ausgangsinteresse des Kindes durch immer neue Bildentdeckungen angeregt und wach gehalten wird, kann entscheidend durch die Buchauswahl, die eigene, intensive und lustvolle Auseinandersetzung mit Bild und Text - als Teil der didaktischen Vorbereitung -, die in der Kindergruppe geübte Lesekultur sowie die Art und Weise der Vermittlung bestimmt werden.

Dabei sind die folgenden 3 Handlungsebenen von Bedeutung:

1. Begegnung mit dem Buch als Bilderbuch

- die Kinder werden über eine Frage oder ein Bildelement zu einer Suchbewegung durch das Bild anregt;
- der Bildraum wird schrittweise erkundet, die Bildbetrachtung wird sprachlich begleitet bzw. durch entsprechende Verbalimpulse herausgefordert;
- die Wahrnehmungen des Kindes werden vom Erwachsenen gespiegelt, durch Fragen erweitert oder vertieft;
- zu einzelnen Bildseiten werden Beziehungen hergestellt;
- Detailwahrnehmungen werden zusammengeführt / verknüpft

2. Begegnung mit den Hörgeschichten zum Buch

- eine, auch äußerlich entspannte Zuhöratmosphäre wird geschaffen;
- Geräusche werden zunächst ohne Bildvorlage identifiziert und erste Antizipationen zum Bildgeschehen entwickelt;
- die Stationen einer Hörgeschichte werden im Bild erkannt und bezeichnet;
- der Hörweg wird beschreibend/erzählend zurück verfolgt;
- die Hör-Dialoge werden der entsprechenden Bildszene zugeordnet und in ihren Kernaussagen mündlich wiedergegeben;

3. Begegnung mit dem Buch als Bedeutungszusammenhang

- ein Bildereignis wird als Handlungsfolge wahrgenommen und dargestellt; das Kind erzählt entlang der Bilder einem anderen Zuhörer die Geschichte;
- zeitliche Veränderungen werden im Bildvergleich ermittelt und beschrieben;
- eine Gesprächssequenz wird zusammen mit einem Partner dialogisch umgesetzt;
- vom Kind wird ein Bild / eine Szene ausgewählt und fortgeführt, modifiziert u./o. neu gestaltet; der Transfer auf Selbsterlebtes wird hergestellt.

⁴) Das Vortragsthema wird in seinen Schwerpunktbereichen an ausgewählten Bildvorlagen veranschaulicht: Koenen, Marlies; Gudrun Lenz: Komm mit uns auf Entdeckungsreise. Klett Verlag, Stuttgart 2005

⁵) Bruner, Jérôme, S.; Patricia M. Greenfield u.a.: Studien zur kognitiven Entwicklung; Klett-Cotta Stuttgart 1988, 2. Auflage, S. 21 ff kommentiert von: Jörg, Sabine; Per Knopfdruck durch die Kindheit, Quadriga Verlag Weinheim, 1987

Schulanfangsphase: Wortschatzspiele (am Beispiel des Lehrwerks: Tam Tam vom Hueber Verlag)

1. Ziele der Wortschatzarbeit in der Schulanfangsphase

- Bedeutung des Wortes erfassen.
- Das Wort schreiben können.
- Das Wort lesen können.
- Das Wort selbst aussprechen können.

2. Die Funktionen von Wortschatzspielen in der Schulanfangsphase

Spiele tragen verschiedene Förderungsebene in sich.

Sie können/sind:

- motorische Übungen sein
- Beitrag zur Entwicklung von Rhythmusgefühl sein
- das soziale Miteinander fördern
- Probehandlungen für die Realität
- helfen sich der Erst- und/oder Zweitsprache bewusst zu werden
- haben motivierende Kraft
- Konzentration und Aufmerksamkeit fördern
- Lockerungsübung sein
- die Phantasie anregen/Übungsmedium zur Entwicklung von Kreativität sein

3. Praktische Anregungen zur Wortschatzarbeit (verschiedene Spielmöglichkeiten)

Körperteile:

- Wortkette 1
- Wortkette 2

- Kartenspiele mit den Wortkarten
- Mache deine rechte Hand ans linke Knie...
- Ellenbogen-Knie-Spiel
- Körperteile streicheln
- Massage von Kopf bis Fuß

Familie:

- Platzwechselspiel
- Familie Nippeldippel
- Fragespiel

Buchstabenwortkarten (Wortschatzbox):

- Das Kommando-Spiel
- Kimspiel
- Wörter malen und raten
- Wörterpantomime + raten
- Von den Lippen lesen + raten
- Wie heißt der Buchstabe?
- Stille Post
- Ich sehe und höre viele Katzen, Delfine...
- Wohin gehört das Wort?
- Ich bin auf der Straße und sehe...
- „Alle Vögel fliegen hoch“ Falsch/Richtig - Aussagen Sätze bilden
- Tiere beschreiben
- Anfangsbuchstaben auf den Rücken schreiben

Renate Kuhl, Wedding -Grundschule

Workshop: Andere Wege der Elternarbeit am Beispiel der Elternklasse

Im Workshop habe ich die Möglichkeiten aufgezeigt, die ein neues Projekt, das als Kooperationsmodell zwischen VHS und Schule entstand, für die Elternarbeit bieten kann. In vier Bezirken Berlins sind seit August 2004 vier Kolleginnen mit halber Stelle der VHS zugeordnet. Diese sind mit der Hälfte der zur Verfügung stehenden Stunden in den Mütterkursen mit Migrationshintergrund eingesetzt und sollen u.a. die Elternarbeit der Schule verstärken zum anderen aber auch schulischen Aspekten in den Unterricht einfließen lassen.

Die andere Hälfte des Stundenvolumens soll für andere Aufgaben genutzt werden z.B. Elternberatung, Öffentlichkeitsarbeit, Maßnahmen-evaluation und Erstellen von Dokumentationen.

Nach diesen kurzen Informationen entstand ein lebhaftes Gespräch

zwischen allen Teilnehmern. Meine Kollegin Lotte Bachmann und ich haben unsere Wege der Elternarbeit erläutert und auch unsere unterschiedliche Vorgehensweise erklärt. Ein wichtiges Thema war für alle das Gespräch mit den Eltern und die Verbesserung der bisherigen Situation, so habe ich z.B. eine Sprechstunde für Eltern eingerichtet und möchte demnächst in unserer Schule ein Elterncafé betreiben, das eine Begegnungsstätte zwischen Eltern und Lehrern, aber auch für Eltern untereinander werden soll.

Die anwesenden Kollegen haben durch ihre Fragen reges Interesse bekundet und brachten auch ihre persönlichen Erfahrungen ein, so dass eine lebhaftes Diskussion entstand.

Karla Röhner-Münch

Statement zum Thema „Schriftspracherwerb (SSE)“

Der Schriftspracherwerb hat für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) höchste Priorität. Ihr Schulerfolg hängt später wesentlich davon ab, ob sie durch eine geschickte Gestaltung der Schuleingangsphase die Chance hatten, begeisterte, mindestens kompetente Leser zu werden. Noch immer wird in Bezug auf DaZ viel zu wenig bedacht, welche eine Schlüsselfunktion dem Erwerb der Schriftsprache zukommt.

Bekannt ist allenfalls, dass das Lesen unersetzlich ist für lexikalisches Lernen. Aber dazu muss man bereits lesen können. Doch bereits der Weg dahin bietet dem Kind ndH reiches kompensatorisches Potential. In seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Schriftsprache kann es sich vieles erschließen, was ihm über die Lautsprache nur undeutlich entgegentritt und damit kaum zugänglich ist. Das betrifft artikulatorische Pro-

sucht werden, um empirisch fundierte Empfehlungen über die sinnvolle Gestaltung von Sprachförderprogrammen für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) geben zu können.

Die Sprachförderung bestand aus zwei Säulen: einer impliziten, an der alle 150 Kinder teilnehmen und einer expliziten, an der nur ein Teil der Kinder teilnahm: Die 60 Kinder in Syke erhielten 4 Std./Tag implizite Sprachförderung durch Theaterarbeit. Die insgesamt 90 Kinder in Verden und Hepstedt erhielten 2 Std./Tag explizite Sprachförderung durch Teilnahme an der DaZ-Reise und 2 Std./pro Tag implizite Sprachförderung durch Theaterarbeit.

Meine Aufgabe in diesem Projekt bestand darin:

- explizite DaZ-Förderung konzipieren
⇒ DaZ-Reise mit 15 Etappen à 2 Zeitstunden / Tag
- 6 Lehrkräfte schulen
⇒ Konzept implementieren
⇒ alle führen die gleichen Etappen durch
- Durchführung in den 6 Gruppen in Verden + Hepstedt begleiten
⇒ regelmäßiger Austausch / Nachbesserung, Öffentlichkeitsarbeit

Konzept der DaZ-Reise = Reise in das Land der (deutschen) Sprache

Rahmenbedingungen:

- Gruppenzusammensetzung: bezogen auf Erstsprache möglichst heterogen, bezogen auf DaZ möglichst homogen
- Kommunikationssprache (auch mit den zweisprachigen Lehrkräften): deutsch (außer in Krisensituationen)
- 3 Wochen, täglich 2 Zeitstunden = 45 Min. Unterricht - 15 Min. Pause - 50 Minuten Unterricht - 10 Minuten ins Tagebuch schreiben
⇒ Vorschlag für die Zukunft: 45"U - 15"Pause - 30"U - 15"Tagebuch - 15"Einzelberatung
- Anfangsritual (Stromkreis + DaZ-Lied) / Endritual (Sprachreisetagebuch)

Helga Boehrer, Klett-Verlag

Sprachförderung im Sachunterricht:

Übungen an Beispielen der Themen Stadt, Verkehr und Jahreszeiten

Vom ersten bis letzten Moment dieses Workshops erlebten die TeilnehmerInnen (TN) zahlreiche DaZ- und identitätsfördernde Übungen so praktisch, dass sie unmittelbar in Sachkunde eingesetzt werden können. Auch in heterogenen Klassen kann sich hierbei jede/r SchülerIn (S) je nach Sprachniveau und Wesen individuell einbringen.

Geleitet durch ihren Ansatz, der eine Zweitsprache „natürlich (und) von unten“ vermittelt, entwickelte die Moderatorin Übungen für alle Sinne, die viel Handlung, Bewegung, Interaktion untereinander und Freude an der eigenen persönlichen Entwicklung zum Zuge kommen lassen. Ein solches Lernangebot (und nicht Pensum) nutzt Emotionen und musische Kanäle, um Sprache besser im Gedächtnis zu verankern. Es verlangt unabdingbar die Wertschätzung der S und ihrer halbfertigen, transitären Sprachproduktionen.

Neben den kognitiven Inhalten bzgl. DaZ und Sachkunde (Sachkompetenz), erhielten die 3 aufgewerteten Kompetenzbereiche Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Ich-Kompetenz einen hohen Stellenwert. Der neue Sachkunde-Rahmenplan bietet mit seinen Themen Sich

⇒ Sprachreisetagebuch für jeden Tag 1 Seite

⇒ Vorschlag für die Zukunft: 1-2 Seiten pro Tag

- Lehrkräfte protokollieren und reflektieren ihren Unterricht täglich (vgl. Unterrichtsprotokoll)
- 1x pro Woche schreiben die Kinder zu derselben Bildergeschichte (ohne weitere Vorbereitung)
Lehrkräfte ermitteln den Sprachzuwachs jedes Kindes (vgl. Diagnosebogen)
⇒ Vorschlag für die Zukunft: nur 2 x zu verschiedenen Vorlagen

Ziel: Kognitive Aktivierung möglichst aller Kinder während der gesamten Etappe

- kurze Frontalphasen (möglichst schülerInnennah), angeleitete Kleingruppenarbeit, spielerische, aber systematische Übungen (Vorschlag für die Zukunft: zusätzliche Lernstationen)
- positive Regelformulierung, positive Verstärkung der SchülerInnen, Anleitung zur Überwindung ineffektiver Lern-/Verhaltensstrategien, erreichbare /sichtbare Lernerfolge
- Etappenplanung für SchülerInnen transparent machen (täglich streicht ein/e Schüler/in ab, was erledigt ist)

Prinzip der Sprachentfaltung

- induktive Grammatikvermittlung, Grammatik einschleifen statt einpaucken
- lautes Denken / Sprechen über Sprache mittels einer Minimalgrammatik (Verb, Akk., Plural...)
- sprachentfaltendes Korrekturverhalten
⇒ Vorschlag für die Zukunft: auch außerhalb der DaZ-Reise
- Konzentration auf Mündlichkeit
⇒ Vorschlag für die Zukunft: Verzahnung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Erreichter Sprachzuwachs

Die SchülerInnen haben sich (in 5,4 (der 17) Kategorien verbessert! Es gibt keine/n Schüler/in, die/der sich nicht verbessert hat!

Mehr Information: www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/hr-DaZ-Reise.htm

selbst wahrnehmen; Familie; Schule; Ernährung vergleichen; Jahreszeiten; Konflikte friedlich austragen; Zusammen leben; Gestalten einer demokratischen, toleranten Gesellschaft; Verkehrs- und Mobilitätserziehung und Gesundheitsfördernde Maßnahmen etc. gute Ansatzpunkte, DaZ zu integrieren.

Mit welcher Freude DaZ-Anfänger ein Herbstlied gestisch und mimisch interpretieren und je nach Jahreszeit umdichten, konnte in einem Videoausschnitt beobachtet werden. Nachdem die TN selber ein Quartett* zu Präpositionen innerhalb der Verkehrs- und Mobilitätserziehung gespielt haben, konnten sie sich über das Video vergewissern, wie die Kinder im Spiel heikle Sprachstrukturen, grammatische Hürden und akkurates Sprechen ganz unterbewusst und lustvoll anwenden und sich dabei die Komplexität je nach ihrem Vorwissen selber aussuchen. Ein Wimmelbild zu einer Berliner Straßenszene* mit Verhaltensweisen im Verkehr, ein

*aus Lehrerhandbuch „Deutsch(-als-Zweitsprache) mit Spaß und Spiel“, Klett 2004

weiteres zu Gefahrenpotentialen in der Schule verdeutlichen, wie verblüffende, herausfordernd gestaltete Bildelemente das Sprechenwollen provozieren.

Anhand einer Zeichnung zu einem Konflikt mit Mitmenschen sollen die Kinder nicht nur Konflikte friedlich austragen lernen, sondern auch diejenigen Redewendungen*, die zur Interaktion in authentischen Situationen nötig sind, anwenden. Es wird eine ganze Palette von situationsorientierten Redewendungen vorgestellt: Was du sagen kannst, wenn Du etwas nicht gut findest;...Du Hilfe brauchst; Dich ärgerst;...Dich freust; etc. Um sich selbst und Familie wahrnehmen zu lernen wurde ein Faltbuch-über-mich* vorgestellt, in dem DaZ taktil, rezeptiv und durch kultu-

relle Wertschätzung vermittelt wird.

Neben langjährig erprobten DaZ-Kopiervorlagen* konnten Kriterienkataloge zur Eignung und Nichteignung gängiger Medien und Sachtexte und zum eigenen Sprechervorbild* begutachtet werden. Daneben lenkte die Moderatorin den Blick auf die vielen nützlichen außerschulischen Bilderbücher und Comics mit leicht einprägsamen, lebensnahen (Reim-) Sätzen. Am Ende sangen und rapten alle TN gemeinsam anhand einer Rhythmuskassette ein von Migrantenkindern umgedichtetes Winterlied, das sodann einen zielgruppenorientierten, modernen Text erhielt.

Birgit Schumacher, LISUM Berlin **Sprachlernspiele Klasse 1-6**

Die praktische Erprobung der Sprachlernspiele zeigt die Verbindung von Lernen durch Handeln, wobei das Spielziel nie in den Hintergrund treten darf. Ein emotional günstiges Klima fördert den Lernprozess.

Die Besonderheiten der deutschen Sprache mit den drei Teilsystemen Lautung, Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung sowie Formenbildung/Satzbildung sind als Hintergrundwissen von Nutzen, um als Lehrerin/Lehrer zu wissen, welche Aspekte der Aufgabenbereiche in Deutsch (Hören, Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) verstärkt thematisiert, geübt, automatisiert werden müssen.

Bei jedem Spiel wird von einer Basisregel der Durchführung ausgegangen; viele Spiele lassen sich in einer sehr vereinfachten Form daher schon in der Schulanfangsphase oder sogar früher benutzen.

Mittels geringer Abänderung des Schwierigkeitsgrades oder der Spielregeln lässt sich dasselbe Spiel in weiteren Jahrgangsstufen bis Klasse 6 bzw. auf diese Art auch binnendifferenziert in einer Jahrgangsstufe einsetzen. Einige Spiele passen dagegen nur für eine bestimmte Jahrgangsstufe und lassen sich nicht vielseitig variieren. Manche Spiele eignen sich besonders für den Einsatz mit Seiteneinsteigern (Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen).

Eine ausführliche Spielphase während der Fortbildung ermöglicht es

den Einsatz der Spiele mit anderen zu diskutieren, Ideen für die Herstellung auszutauschen und Erfindungsgeist für Spielvariationen zu entwickeln. Es gibt eine Handreichung mit 40 verschiedenen Spielen, die alle ausprobiert werden können, auch unter bestimmten thematischen Aspekten wie während der DaZ-Tage 2005 mit dem Themenschwerpunkt Sach- und Fachunterricht.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der DaZ-Tage hoben besonders hervor:

- Anregungen für viele unterschiedliche Spiele erhalten zu haben.
- Das praktische Ausprobieren der Spiele.
- Variationen kennen gelernt zu haben.
- Die Besonderheiten der deutschen Sprache in einer übersichtlichen Kurzform erhalten zu haben
- Persönlich Spaß am Spielen gehabt zu haben.

Als Anregungen auch für das Kollegium wurden genannt:

- Die Spiele in einer schulinternen Fortbildung vorzustellen und zu spielen.
- Spiele für einen schuleigenen Fundus zu basteln.
- Spiele unter dem Aspekt der Entwicklung von Lernstrategien bei den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren.

Anfragen unter: Birgit.Schumacher@lisum.verwalt-berlin.de

Julia Bensmann, Hueber Verlag **DaZ unterrichten mit Geschichten**

Warum Unterrichten mit Geschichten im DaZ-Unterricht?

Angebot von Sprachmaterial, das

- spannend
- authentisch
- altersgemäß
- regelgerecht
- ist und vorbildhaft korrekte Strukturen anbietet.
- vertraute Form
- globales (Lese)verstehen fördernd
- nimmt Angst vor längeren/Sachtexten
- integratives Fördern aller sprachlichen Fertigkeiten
- Möglichkeit zum Einbringen eigener Erfahrungen
- Vermittlung kulturell relevanter Inhalte
- Kreativität fördernd
- Lust machen auf ein Mehr an Sprache

Fragenkatalog zur Auswahl der Geschichte unter Gesichtspunkten von DaZ:

- Könnte die Geschichte meine Lerngruppe interessieren?

- Ist der Inhalt für die Kinder von Bedeutung? (Begriffsklärung: Bedeutung)
- Wähle ich eine Volltext- oder eine reduzierte Version?
- Welches sind die Schlüsselwörter in der Geschichte?
- Können die Schlüsselwörter erkannt werden? (Endungen/Trennung)
- Kann die strukturelle Besonderheit der Schlüsselwörter sinnvoll zu einem Lernfortschritt ausgebaut werden?

Verfahren vor der Geschichte zum besseren Verständnis

Hören und Sprechen

Assoziationen nennen zu:

- Gegenständen
- Bildern
- Fotos
- Wortkarten

Bilder zu den Schlüsselwörtern/-begriffen
Zeitstrahlen

Fragen zum einem Bild aus der Geschichte stellen lassen „Wer/Wo/
Wann/Warum/Wie...“

Fantasiereise zur Einstimmung

Lesen und Schreiben

- Wortsammlungen zu Illustrationen (Piepho-Igel; mind-maps; Wortbanken)
- Schatzsuche nach Wörtern /Sätzen aus dem Text an den Wänden
- Einstufen von Wörtern/ Sätzen über Ereignisse/ Emotionen, die in der Geschichte vorkommen werden
- Zerschnittene Sätze
- in mögliche Reihenfolge zusammensetzen
- Domino Fragen und Antworten
- Einer gehört nicht dazu
- Wortschlangen
- Acrostychons
- Lückentexte
- Gedichte aus den Schlüsselbegriffen
- Fragebögen: Was könnte in der Geschichte passieren?

Verfahren während der Geschichte zum besseren Verständnis

Hören und Sprechen

- Richtig/nicht im Text Antworten ankreuzen
- Sätze verbinden
- Eine Überschrift nach jedem Absatz finden lassen
- Teilen der Geschichte in Abschnitte
- Bildimpulse setzen
- Abbrechen und ein Ende finden lassen

Lesen und Schreiben

- Unterstreichen, markieren von Schlüsselbegriffen/Textpassagen
- Multiple choice
- Lückentexte
- Schlüsselbegriffskarten finden lassen
- Notizen machen (Begriff Notizen)

Verfahren nach der Geschichte zum besseren Verständnis

Hören und Sprechen

- Was ist dein Lieblingssatz in der Geschichte
- Zeichnen von Zwei-Minuten-Bildern

- Vorlesen des Textes mit unterschiedlicher Modulation (traurig, albern, wie eine alte Dame, ein kleines Kind, ein Nachrichtensprecher...)
- Pantomime: einer spielt einen Satz vor, die anderen müssen raten, welcher es ist
- Finde einen „Seelenverwandten“, der dasselbe Lieblingswort/-satz hat wie du
- Mach einen Satz/Textpassagen zum Rap
- Rollenspiel
- Finde eine Überschrift
- Ändere die Geschichte: z.B. fröhlich, traurig, kurz, lang
- Mach einen Zeitungsartikel aus der Geschichte
- Erzähle die Geschichte fehlerhaft und lass deinen Partner aufpassen
- Erzähle etwas was vor/ nach der Geschichte passiert ist.

Lesen und Schreiben

- Ordne die Bilder der Geschichte am Zeitstrahl an
- an den Wänden hängen zerschnittene Sätze aus der Geschichte, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen
- Sortieren von Wörter zu Wortgruppen(Nomen/ Verben...; aber auch drücken Freude/ Traurigkeit aus...)
- Einen Steckbrief einer Person aus der Geschichte verfassen
- Ein Gedicht unter Benutzung mehrerer Schlüsselbegriffswörter schreiben
- Einen Brief an jemandem im Text schreiben
- Einen Brief als jemand aus dem Text schreiben



Katrin Böttcher, Hueber-Verlag

Wörterbucharbeit am Beispiel des Hueber-Dudens für die Klassen 5-8

Wörterbuch: „Deutsch als Fremdsprache“
(Dudenredaktion + Hueber Verlag)

1. Einführung in den Gebrauch von Wörterbüchern

1.1 Warum sollten Kinder/Jugendliche in den Gebrauch von Wörterbüchern eingeführt werden?

1.2 Warum ist es so schwierig Kinder/Jugendliche zur selbstständigen Arbeit mit dem Wörterbuch zu bewegen

1.3 Was muss man bei der Arbeit mit dem Wörterbuch berücksichtigen?

2. Aufbau und Gestaltung des „Hueber Wörterbuchs“

2.1 Aufbau des Wörterbuches

2.2 Gestaltung der Einträge im Wörterbuch A-Z

3. Differenzierte Übungsmaterialien zur praktischen Wörterbucharbeit von Klasse 5-8

3.1 Orientierungsphase

3.2 Grobgliederungsphase

3.3 Feingliederung

3.4 Alternative Schreibweisen nachschlagen

3.5 Bedeutungen von Wörtern und Synonyme nachschlagen

3.6 Grammatische Formen

3.7 Falsche Sätze überarbeitet

3.8 Eigene Texte überarbeiten

Heidrun Liebich, Pädagogisches Forum Mitte Lesekompetenz durch Lesestrategien

Um die Schüler zu befähigen ihre Lesestrategien zu entwickeln, sind Kenntnisse über den Lesernprozess unabdingbar.

Ausgehend von einem geübten Leser lässt sich der Lesernprozess am besten beschreiben. Er beherrscht die Analyse- Synthesestrategie, das Unterscheiden von Buchstaben, das akustische Umsetzen visueller Buchstabenfolgen und das Zusammenziehen von Buchstaben zu Wörtern.

Das Lesen wird bei einem geübten Leser über den inhaltlichen Kontext gesteuert, über die Beziehung zwischen den Wörtern und Satzteilen und erst bei Schwierigkeiten über die visuelle oder akustische Konfiguration, weil der geübte Leser über die Sekundärstrategie verfügt. Zu dieser Strategie gelangt ein Kind über verschiedene Phasen. Horst Brügelmann unterscheidet folgende Phasen.

1. Phase des Als-Ob-Lesens
2. Phase des situationsgebundenen Lesens
3. Phase des Schrift - Entzifferns
4. Phase des flüssigen Lesens

Das bewusste Lautieren tritt in den Hintergrund, wiederkehrende Wörter und Wörtergruppen werden automatisch gelesen. Dadurch können die Schüler die Wortbedeutung erfassen und den Textinhalt erschließen, also Sinn erfassend lesen.

Nach einer Aussage von Spitta ist „Lesen eine durch Leseerwartung bestimmte Sinnkonstruktion der Schriftsprache. Der kognitive Prozess ist das Analyse-Syntheseverfahren. Sinnkritische Merkmale werden mit Hilfe der Erwartungshaltung durch eine bestimmte Suchstrategie her-

ausgearbeitet und zu einer sinnvollen Einheit synthetisiert“. Von den Schülern wird aber viel mehr erwartet, ein aktiver Umgang mit Texten. Sie sollen in der Lage sein Hypothesen aufzustellen, Texte einzuschätzen, kritisch zu hinterfragen, Schlussfolgerungen zu ziehen und v. m.

Der Weg bis zu diesem Ziel erfordert viel Geduld und Einfühlungsvermögen, besonders für die Schüler, denen das Lesen schwer fällt, die Motivation in der Schulanfangsphase kann den Schüler/ die Schülerin nachhaltig prägen.

Bamberger/Vanecek haben schon 1984 diesen Teufelskreis treffend beschrieben: „Viele Kinder lesen keine Bücher, weil sie nicht lesen können; sie können nicht lesen, weil sie keine Bücher lesen.“



Klaus-Jürgen Hintzler, LISUM

AG Spracharbeit im Fachunterricht - sprachliche Bildung in allen Fächern

Ansatz zum sprachbewussten Fachunterricht

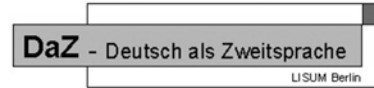
Ausgangsüberlegung:	Die Fachsprache ist die angemessene Form fachliche Inhalte darzustellen. Sie hat sich zu diesem Zweck aus der Allgemeinsprache ausgegrenzt.
Ziel:	Vermittlung der fachlichen <u>und</u> der fachsprachlichen Kompetenz. Die Fachlehrerin und der Fachlehrer sind selbst verantwortlich <ul style="list-style-type: none"> - für den Fachwortschatz, - für die Einführung, den Gebrauch und das Training wichtiger Fachbegriffe, - für sonstige Besonderheiten der Fachsprache.
Methode:	Vermittlung der Fachinhalte in einer niveaувollen Fachsprache; fachsprachliche Phänomene werden vorausschauend als Lehrstoff eingeplant.
Schüler:	Der Schüler wird in die Lage versetzt, fachsprachliche Hürden selbst zu überwinden. Dazu müssen ihm geeignete methodische Werkzeuge sowie Lese- und Schreibstrategien vermittelt werden.

Das kann hilfreich sein:

1. **Fachbegriffe** als Bedeutungsinselformen vermitteln:
 - im Kontext, z.B. beim Experiment, mit Abbildung, im Vorgang
 - mit Artikel und Plural
 - als Funktionsverbgefüge
2. **Wortableitungsregeln** ermöglichen Entschlüsselungskompetenz und Lerner selbstständigkeit:
 - mit Artikel und Plural
 - als Funktionsverbgefüge
 - Präfix und Suffixe
3. **Umformungsübungen** vermitteln Fachsprachen-Gefühl:
 - Satzgefüge auflösen
 - Nebensatzkonstruktionen in Hauptsätze umwandeln
 - Passiv in Aktiv umwandeln und umgekehrt
4. **Wortbildungsregeln** erklären, z.B.:
 - Kompositabildung

- Fugenzeichen
 - Artikel wird durch Grundwort bestimmt
5. **Veranschaulichen:**
 - Experimentieren
 - zeigen (Geräte, Video, Abbildung im Buch, Tafel etc.)

Nach: Fremdsprache Deutsch, Heft 30, 2004, S. 48
Kontakt: Dagmar Weckowski, Klaus-J. Hintzler
DaZ.sek1@lisum.verwalt-berlin.de



Manfred Krüger, Moses-Mendelssohn-Oberschule

DaZ im Nawi-Unterricht: Sprache handelnd begreifen

Mit dem Beginn dieses Schuljahres ist in Berlin-Brandenburg ein neues Fach eingerichtet worden: „Naturwissenschaften“. Der Rahmenplan ist inzwischen weitgehend fertig gestellt. Es werden darin eine ganze Reihe Standards formuliert, die die Schüler und Schülerinnen am Ende ihrer Grundschulzeit erreichen sollen. Diese Standards beziehen sich nicht nur auf bestimmte inhaltliche Lernziele, sondern beziehen sich auch auf die so genannten Kompetenzen im methodischen, sozialen und kommunikativen Bereich.

Dieser Anspruch trifft auf Kollegen und Kolleginnen in den Grundschulen, die selbst schon fachlich - immerhin sollen sie sich in drei Naturwissenschaften auskennen - überfordert sind.

Die Problematik des Übergangs von einer Alltags-/Schulsprache hin zu einer Fachsprache ist schon für Kinder mit gutem Sprachschatz und sicherem Sprachgebrauch schwierig. Gerade die Physik übernimmt oft Begriffe des Alltags und engt sie auf eine spezielle physikalische Bedeutung ein, die sich einem Lernenden nur sehr langsam erschließt. In den Lehrbüchern werden die Schüler mit neuen Wörtern und Begriffen geradezu erschlagen. Nicht selten befinden sich auf einer einzigen Seite bis zu 20 neue Wörter, die sich wiederum nicht regelgerecht deuten lassen oder für einen Schüler mit nicht-deutschem Sprachhintergrund von selbst erklären würden. „Magnetstein“, „Stabmagnet“, „Türmagnet“ oder gar „Seifenmagnet“ stehen neben- oder gar gegeneinander.

In der Fortbildungsveranstaltung sollte deutlich werden, dass ein naturwissenschaftlicher Unterricht gerade in den Grundschulen aber auch in den weiterführenden Oberschulen auf eine enge Zusammenarbeit mit den entsprechenden Deutsch- bzw. DaZ-Lehrerinnen und Lehrern angewiesen ist. Die Überprüfung und Verbesserung von Arbeitsanweisungen und -blättern sollte in enger Zusammenarbeit erfolgen. Begriffe des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den DaZ-Stunden aufgearbeitet werden.

Die Versprachlichung einfacher Versuche und Experimente ist ein wesentlicher Bestandteil auch der Naturwissenschaften. Den Schülern und Schülerinnen möglichst viel Zeit für den gegenseitigen Austausch ihrer Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen ist ein methodisches Problem, das durch die Einführung von Stationenlernen, unterschiedlichsten Präsentationsformen des Erlernten, Teamarbeit, usw. ermöglicht werden kann. Sprache und Tun, Modelle herstellen und beschreiben, physikalische, chemische und biologische Phänomene in einen Erfahrungszusammenhang bringen und selbstständig deuten, das sind Aufgaben für Schülerinnen und Schüler, die mit der Entwicklung von Schul- und Fachsprache zusammen gehen muss. In einer Powerpoint-Präsentation und kleinen Handversuchen wurden DaZ und einige Beispiele vorgestellt.

Andrea Schröter, Langenscheidt-Verlag
Sprachlernen mit Bildern

Bilder erleichtern das Verstehen, Lernen und Speichern von Wörtern, da sie Informationen unabhängig von Sprache und Nationalität vermitteln. Durch das Hantieren mit ihnen kann ein Bezug zwischen dem fremden abstrakten Begriff und der Realität hergestellt werden.

Bilder im Unterricht wecken die Neugier und Lust der Lernenden sich in die dargestellten Sachverhalte und Handlungen hineinzusetzen, darüber zu spekulieren, sie zu interpretieren und somit Sprachhemmungen zu überwinden. Bilder ermöglichen zudem einen differenzierten Einsatz, d.h. je nach Sprachlernstand können z.B. einzelne Wörter entdeckt und benannt sowie mit Hilfe von Memory- oder Dominospielen, welche aus Bildeinzelteilen einfach herzustellen sind, wiederholt und gefestigt werden. Des Weiteren lassen sich Sprechabsichten den

dargestellten Rollen zuordnen bzw. selbst erfinden um so die Sprechfähigkeit, die Anwendung von Redemitteln und grammatischen Strukturen der Lernenden zu fördern. Da Bilder bzw. Bildsituationen besonders die affektive Seite des Lernens ansprechen, wird die Aufmerksamkeit und Motivation der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, erhöht.

Mit dem Buch „Mit Bildern lernen“ wird dem Lehrer eine theoretische und praktische Handreichung für die Arbeit mit Bildern im Unterricht zur Seite gestellt.

Das didaktische Bilderbuch „Wörter-Bilder-Situationen“ enthält Inhaltswörter, Einzelbilder und Bildsituationen zu 20 Themenfeldern, die sich für den praktischen Einsatz im Unterricht eignen.

Brücken schlagen: Roma-Mediatoren zwischen Schule und Familie

Immer wieder berichten Lehrer davon, wie schwierig es ist, Kinder von Roma und Sinti zu unterrichten. Eine Antwort geben Modelle, in denen Roma und Sinti als Mediatoren zwischen Lehrern, Eltern und Schülern vermitteln. Auf der Basis langjähriger Erfahrung in der Beratung und Betreuung von Sinti und Roma realisiert die RAA Berlin in Kooperation mit dem Bildungsträger „Die Wille“ die Qualifizierung im neuen Berufsfeld Interkulturelle Mediation.

Roma und Sinti als Mediatoren

- begleiten Kinder im Unterricht, geben Nach- und Hausaufgabenhilfe
- motivieren und begleiten Eltern zu Gesprächen mit Lehrern
- vermitteln zwischen Kindern, Schule und Familie

Die Teilnehmer der Qualifizierung stellen ihre praktischen Erfahrungen als Mediatoren in Schule und Familie vor.

Antje Hofert, RAA Berlin

Bildungs- und Qualifizierungsberatung für jugendliche Flüchtlinge ohne gesicherten Aufenthalt

Beraten werden jugendliche Flüchtlinge ohne gefestigten Aufenthaltsstatus, die im Besitz einer Duldung oder einer Grenzübertretungsbescheinigung sind. Ihre Abschiebung wurde zumeist aus humanitären Gründen ausgesetzt. In ihren Papieren findet sich zumeist der Vermerk „Aufnahme eines Studiums oder einer sonstigen Berufsausbildung nicht gestattet“.

Mit dieser Auflage konfrontiert, sieht die Mehrzahl der betroffenen Jugendlichen nach Ableistung der Schulpflicht keine Möglichkeit einer weiteren schulischen oder beruflichen Ausbildung.

Die Bildungs- und Qualifizierungsberatung berät grundsätzlich

- zur Schulwahl im Übergang von der Grundstufe zur Oberstufe
- zur Berufsbildung im Rahmen der gesamtsschulischen Bildung
- zu Alternativberufen und
- zum Studium

Darüber hinaus werden begleitende Eltern, Geschwister und interessierte Lehrerinnen und Lehrer beraten.

Bei Kindern und Jugendlichen, die aus Krisen- und Kriegsgebieten

geflohen sind, wird zu Möglichkeiten der Betreuung und Begleitung im Falle von Kriegstraumatisierung beraten.

Kinder und Jugendliche, die kriegstraumatisierte Familienangehörige zu Ärzten, Ämtern und Behörden begleiten und für sie dolmetschen, erhalten Beratung nach den Maßgaben der Kinder- und Jugendhilfe-förderung.

In der Beratungsstelle wird bei Bedarf Romanes, die Sprache der Roma, gesprochen. Die Beratung erfolgt nach telefonischer Anmeldung jeweils Mittwoch in der Zeit von 17:00 - 20:00 Uhr.

Kontakt:

Antje Hofert, RAA Berlin

Chausseestraße 29 | 10 115 Berlin

Tel.: +49 30 240 45 250 | Fax: +49 30 240 45 509

antje.hofert@raa-berlin.de | www.raa-berlin.de

Verkehrsanbindung:

U 6 Zinnowitzer Straße, Tram 8, 6, 12

Donnerstag, 17. Februar 2005

Heidi Rösch, TU Berlin

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) -Förderung - 10 Thesen

1. DaZ richtet sich an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache in deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen erwerben und unterstützt diesen Spracherwerbsprozess.
2. DaZ-Förderung ist kein Gegenkonzept zur zweisprachigen Erziehung und stellt auch keine Alternative zu interkultureller Erziehung und Bildung dar.
3. DaZ-Förderung sollte so früh wie möglich einsetzen und so lange wie nötig durchgeführt werden.
4. DaZ-Förderung braucht eigene Erfahrungs- und Handlungsräume und sollte v.a. in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs und bei SchülerInnen, deren Zweitspracherwerb stagniert, von schulischen Lernprozessen entlastet werden.



5. DaZ-Didaktik muss eigene Konzepte in kritischer Auseinandersetzung mit der DaM-Didaktik auf der einen und der DaF-Didaktik auf der anderen Seite entwickeln. So muss DaZ sehr viel mehr Sprachvermittlung leisten als der DaM-Unterricht und deutlich höheren Anforderungen genügen als jeder Fremdsprachenunterricht.
6. DaZ ist kein ‚Allheilmittel‘ gegen Schulprobleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern ein Konzept, das die Kinder und Jugendlichen darin unterstützt, die „Stolpersteine der deutschen Sprache“ aus dem Weg zu räumen.
7. DaZ-Förderung ist systematische Sprachförderung, die sich am

- natürlichen Spracherwerb und den dort ablaufenden kognitiven Prozessen orientiert, diese lernendenorientiert entfaltet und in vielfältigen Sprachhandlungssituationen absichert.
8. Parallel zur DaZ-Förderung muss DaZ als Unterrichtsprinzip in alle Lernbereiche und Fächer integriert werden, um Sach- und Sprachlernen miteinander zu verzahnen.

9. DaZ braucht ausgebildete Lehrkräfte, d.h. Lehrkräfte für den DaZ-Unterricht und Fachlehrkräfte mit DaZ-didaktischen Kompetenzen.
10. Leistungen in DaZ sollten in die Beurteilung von Schülerleistungen einfließen. Das wertet ihre Bedeutung auf und verstärkt die Einsicht der Bildungspolitik in die Notwendigkeit, durch geeignete Maßnahmen die Grundlage für diese zu erbringende Leistung zu schaffen.

Kathleen Breitkopf, Cornelsen Verlag Fit für den Beruf mit Doppel-Klick

Doppel-Klick ist ein integratives Sprach- und Lesebuch für die Jahrgangsstufen 5 - 10. Für jede Klassenstufe stehen zwei Arbeitshefte zur Verfügung: das allgemeine Arbeitsheft A und Arbeitsheft B mit zusätzlichen Hilfen als Differenzierung für besonders förderungsbedürftige Schüler bzw. Schüler nicht deutscher Herkunftssprache. Die Hefte A und B führen auf verschiedenen Wegen zu gemeinsamen Ergebnissen. Dadurch eignet sich das Lehrwerk sowohl für den Einsatz in DaZ-Stunden als auch für den gemeinsamen Unterricht von Schülern nicht-deutscher und deutscher Herkunftssprache. Im Vordergrund des Lehrwerk-Konzepts stehen Themen, denen grammatische und fachliche Inhalte zugeordnet sind. Der Deutschunterricht entfaltet sich auf diesen Themen, die gemeinsame, allgemein gültige Grunderfahrungen Jugendlicher aufnehmen (interkulturelles Konzept). Durch Textvorentlastungen, kleinschrittige Aufgabenstellungen und zahlreiche Hilfen erleichtert Doppel-Klick Äußerungen mündlicher und schriftlicher Art. Daneben kommt der Aneignung von Arbeitstechniken eine zentrale Bedeutung zu (z.B. „Textknacker“ zum selbständigen Erschließen von Texten).

Jedes Themen-Kapitel folgt der didaktisch-methodischen Schrittfolge für DaZ:

1. verstehen (s.a. interkulturelle Themen)
2. sprechen (Aktivierung des Vorwissens zur Vorentlastung des zentralen Textes)
3. lesen (mit Textentlastung: „Textknacker“)
4. schreiben („Schreiben mit Geländer“ / geleitetes Schreiben: mit Start-hilfen, Wortschatzvorgaben, Lückentexte).

In Jahrgangsstufe 8 beginnt die Auseinandersetzung mit Praktikum, Ausbildung und Beruf, die bis zur 10. Jahrgangsstufe weiter konkretisiert wird. In Band 8 werden die Frage nach (Lebens-)Glück und Lebens- und Berufswünschen thematisiert. Durch Querverweise innerhalb des Buches bietet sich die Möglichkeit, dieses Thema durch folgende Aspekte weiterzuführen und zu vertiefen: a) Bewerbung und Lebenslauf schreiben, b) Arbeitsvorgänge beschreiben und/oder c) Bericht über einen Praktikumstag schreiben.

Uta Fechner Seminare deutschreaktiv

Ein abwechslungsreicher, kommunikativer Unterricht, der möglichst vielen Interessen meiner Teilnehmer/innen entspricht, ist das Ziel meiner Tätigkeit als Deutsch-Dozentin. Ich arbeite seit 1987 (nach meinem 2. Staatsexamen als Grundschullehrerin) als Deutschlehrerin in unterschiedlichsten Bereichen mit sowohl deutschen als auch nicht deutschen Erwachsenen (ab 16) und biete seit 1992 Lehrerfortbildungen an. Schwerpunkt meiner Tätigkeit ist die spielerische Vermittlung und der kreative Umgang mit der deutschen Sprache, wobei viel Lachen und Eigeninitiative („learning by doing“) im Spiel ist. So erleichtere ich meinen Teilnehmer/innen das Lernen und befähige sie dazu, eigene Ideen und Probleme auf Deutsch verbalisieren zu können. Zu meiner

Methode:

- Ich versuche den Unterricht durch differenzierte Lernspiele abwechslungsreich und kommunikativ zu gestalten.
- Wichtig ist, dass möglichst viele Sinne angesprochen werden, das bedeutet Bewegung und Anfassen.
- Nach den Pausen mache ich u.a. Übungen für die Integration der beiden Gehirnhälften, was wichtig ist, um den Kopf für Neues zu öffnen.

Weitere Informationen finden Sie auf meiner Heimseite:
www.deutschreaktiv.de

Willi Büsing, RAA Medientechnisches Arbeiten: Lernmotivation von scheinbar desinteressierten Roma-Jugendlichen (re)aktivieren

MeDIA-RrOMA ist eine Gruppe von engagierten Roma aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien. Gemeinsam mit sozial benachteiligten Jugendlichen suchen sie mit den Mitteln der neuen Medien Wege der Integration und gesellschaftlichen Partizipation.

Zu diesem Zweck hat die Gruppe eine mobile Medienwerkstatt aufgebaut, die es ihr ermöglicht, Jugendliche ohne medientechnische Vorbil-

dung in die Arbeit mit elektronischen Medien einzubeziehen.

Wesentlicher Bestandteil der Jugendmedienarbeit von MeDIA-RrOMA ist die Integration der Alltagsumwelt in die Zusammenarbeit mit den Heranwachsenden. Daraus ergeben sich vielfache Ansätze der Zusammenarbeit mit lokalen künstlerischen Projekten, Schulen, Jugendfreizeiteinrichtungen, Projekten der Jugendsozialarbeit wie auch anderen lo-

kalen an der Jugendarbeit interessierten Partnern.

Inspiziert von den Methoden des Forumtheaters gelingt es der Gruppe, empathische Zugänge zu jugendlichen Peergroups und einzelnen Jugendlichen zu finden und vor Ort mit ihnen zu arbeiten. Im Mittelpunkt

steht dabei die medientechnisch-künstlerische Bearbeitung von die Jugendliche direkt betreffenden Ereignissen ihrer Lebensumwelt. Vermittelt durch die Kunst gelingt es den Jugendlichen, Distanz zu ihrem Alltag zu gewinnen und sich neue Aktionsräume zu erschließen.

Peter Heinrich, M.A.

Gedächtniskunst im DaZ-Förderunterricht - Kurzdarstellung

Seit der Antike sind sogenannte Mnemotechniken (Mnesosyne war die griechische Göttin des Gedächtnisses) zur Verbesserung der Behaltensleistung bekannt. Damals wurden solche Methoden vor allem für das Auswendiglernen von Reden benutzt. Im Laufe der Zeit wurde die Gedächtniskunst um viele neue Techniken erweitert und bereits im 17. Jahrhundert auch für das Lernen von Fremdsprachen entdeckt.

Seit der Kognitionspsychologie Richard Atkinson die sogenannte Schlüsselwortmethode wissenschaftlich untersucht hat, wurden Mnemotechniken sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die praktische Anwendung im Fremdsprachenunterricht neu entdeckt. Als „kognitive Strategien“ hat die Gedächtniskunst mittlerweile wissenschaftliche Legitimation gefunden. Besonders die Strategie, abstraktes Wissen in Bilder umzuformen ist besonders gut für den Fremdsprachenunterricht geeignet. Dabei geht es jedoch nicht nur um bildliche Darstellung. Ein mnemonisches Bild zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur eine zu lernende Information illustriert wird, sondern dass zwei miteinander zu verknüpfende Informationen in einem interaktiven Bild als Lerneinheit vermittelt werden. Eine solche bildliche Darstellung kann vom Gehirn besser erinnert werden, als sprachlich formulierte Informationen.

Man unterscheidet dabei zwischen zwei Arten von Bildern: (1) mentale Bilder, die von Lernenden individuell in der Vorstellung kreiert und abgespeichert werden (diese Methode ist besonders gut zum Lernen von Artikeln geeignet). Dieser Bereich ist unter dem Thema „mental imagery“ bereits sehr gut erforscht. (2) mnemonische Bilder. Hierbei handelt es sich um reale Bilder, die den Lernenden vorgegeben werden. Mit dieser Methode können zum Beispiel grammatische Regeln einprägsamer vermittelt werden.

In dem Seminar wurden die Teilnehmer grundlegend geschult, eine mnemotechnische Perspektive einzunehmen. An vorgegebenen Grammatikbeispielen wurden in Kleingruppen mnemotechnische Lösungen mit großem Erfolg kreativ erarbeitet. Das Ziel des Seminars bestand darin, die Macht von Bildern bei der Speicherung und Abrufbarkeit von Informationen kennen zu lernen. Außerdem wurden mithilfe kreativer Bearbeitung dort Bilder erschaffen, wo es bisher unmöglich schien. Dadurch wurden die Seminarteilnehmer dafür sensibilisiert, künftige Problemlösungen auch aus mnemotechnischer Perspektive anzugehen.

Dr. Steffi Badel, Humboldt-Universität zu Berlin

Sprachförderung lernschwacher Jugendlicher in der beruflichen Bildung

Inhalt des Projekts: Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Sprachförderunterricht auf der Basis berufsspezifischer Fachsprache

Zielgruppe: Lernschwache und/oder benachteiligte Jugendliche deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache in MDQM (Modulare Duale Qualifizierungs-Maßnahme), ein Modell des Berliner Senats in Kooperation mit der bbw Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH

Ort des Förderunterrichts: bbw Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH

Aufgabenfelder der Wissenschaftlichen Begleitung

1. Durchführung des Förderunterrichts sowie der didaktisch-methodischen Begleitung der Förderlehrer;
2. Weiterführende Ausarbeitung einer Konzeption für einen Sprachförderunterricht, der sich an den jeweiligen Fachinhalten der Bildungsgänge in MDQM orientiert und in den Ausbildungsprozess integriert wird;
3. Erarbeitung /Ableitung der konzeptionellen Besonderheiten für einen DaZ- Förderunterricht;
4. Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien für den Sprachförderunterricht;

5. Evaluation des Förderunterrichts:

- Stundendokumentationen der Förderlehrer
- Quantitative und qualitative Erhebungen zur Einschätzung der

Förderlehrer und Förderschüler des Förderunterrichts



Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät IV | Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Wirtschaftspädagogik

Postadresse: Unter den Linden 6

10099 Berlin

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7

10117 Berlin

Ansprechpartner

Dr. S. Badel (Projektleitung)

☎ 2093-4172

steffi.badel@rz.hu-berlin.de

Dr. A. Mewes (Projektleitung und didaktisch-methodische Betreuung des Förderunterrichts)

☎ 2093-9669

antje.mewes@rz.hu-berlin.de

Claudia Gruben (Projektkonzept- und Koordination)

☎ 2093-4168

claudia.gruben@staff.hu-berlin.de

Constanze Niederhaus (DaZ-Konzept)

☎ 2093-4168

constanze.niederhaus.1@staff.hu-berlin.de

Kirsten Althaus / Jana Laxczkowiak

(Erstellung von Lehr-, Lernmaterialien)

☎ 2093-4172

kirstenalthaus@gmx.net

jana.laxczkowiak@student.hu-berlin.de

Katrin Zimmer, DaZ-Förderschule

Berufspraktika: Sprachliche Aspekte bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung

Thema des Workshops:

Zum Thema „Betriebspraktikum“ gibt es eine Fülle von vorgefertigten Materialien und Arbeitsanleitungen (Sparkasse, Krankenkassen usw.). In allen werden bestimmte schriftliche Formalien gefordert, wie Lebenslauf, Bericht oder Protokoll. Unkritisch lassen sie sich aber nicht für Schüler ndH verwenden, da von sprachlichen Voraussetzungen ausgegangen wird, die diese Schüler unter Umständen nicht haben.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops erarbeiteten deshalb beispielhaft aus ausgewählten Vorlagen, Möglichkeiten Schülerinnen und Schüler ndH auf diese Formalien vorzubereiten. Dazu wurden ihnen die Prinzipien des Lernsystems der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ kurz erläutert und vorgestellt. Der Workshop bot Anregungen für die tägliche Arbeit und Hilfestellungen zur Problemerkennung und -lösung. Die Anwendung dieser Hilfestellungen ist fächerübergreifend möglich.

Eduard J. Ditschek, City VHS, Berlin Mitte

Schule in der Volkshochschule

Ein Programm für Jugendliche, die schulisches Wissen nachholen müssen, um ihre Integrationschancen zu verbessern

Ausgehend von den statistischen Zahlen über Schulabgänger ohne Schulabschluss und Schulabgänger, die trotz Schulabschluss keine Lehrstelle finden, und im Rekurs auf die in internationalen Studien nachgewiesenen Mängel des deutschen Schulsystems wurde ein Lehrgang der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) vorgestellt als eine mögliche Antwort der Erwachsenenbildung auf die dargestellten Probleme. Der Lehrgang „Schule in der Volkshochschule“ ist ein Teil des Projektes „Integration in der Mitte Berlins“, das im Rahmen des nationalen Programms XENOS mit EU-Mitteln gefördert wird.

Im Mittelpunkt des Vortrags stand die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit Weiterbildung für bildungsferne und teilweise bildungsgeschädigte Jugendliche gelingen kann. Die Antworten, die die City VHS mit „Schule in der Volkshochschule“ zu geben versucht, beziehen sich auf das Ziel, den Ort und die Methodik des Lernens.

Integration als Bildungsziel

Integration ist weit mehr als die sprachliche, soziale und kulturelle Eingliederung von Zugewanderten. In ihrer grundlegenden Bedeutung zielt Integration auf die Herstellung sozialer Kohäsion und auf berufliche Befähigung. In eine Bildungsaufgabe übersetzt heißt das, aus Zugewanderten und/oder Deklassierten kulturelle und ökonomische Akteure werden zu lassen. Ansatzpunkt für Schule in der Volkshochschule sind nicht die offensichtlichen Defizite, sondern die Kompetenzen der Jugendlichen, so verschüttet und marginal diese auch sein mögen.

Ein Lernhaus als Ort des Lernens

Für Jugendliche, die Schule als einen Ort des Scheiterns erfahren haben, ist eine erwachsenengerechte Lernumgebung eine wichtige

Voraussetzung für den Aufbau von Lernmotivation. Das Lernhaus Pohlstraße, das die Volkshochschule zusammen mit freien Trägern in einem abgeschlossenen Gebäudeteil einer Grundschule als einen offenen, einladenden Ort des Lernens eingerichtet hat, ist demnach ein idealer Ort für das Projekt Schule in der Volkshochschule. Die Lehrkräfte sind über Steuerungsrunden in die Organisation des Lernhauses eingebunden; die Lehrgangsteilnehmer/-innen ihrerseits nehmen die offene Atmosphäre des Hauses positiv wahr und fühlen sich hier zu Hause.

Lehrmethoden, die das Selbstbewusstsein stärken und zum Lernen befähigen

Auch mit ihrer spezifischen Organisationsform (Prinzip der Freiwilligkeit) und ihren erwachsenengerechten Methoden (Lehrer als Moderator und Lernprozessbegleiter) kann die Volkshochschule für Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen ein Ort sein, an dem soziales Verhalten und lebenslanges Lernen eingeübt wird. Die Orientierung auf den Schulabschluss ist dabei ein motivierender Faktor neben vielen anderen (Sozialbetreuung, vertragliche Verpflichtung zu kontinuierlichem Lernen, finanzielle Beteiligung). Auch die Orientierung auf das Berufsleben spielt dabei eine wesentliche Rolle. Doch statt auf enge Berufseinstiegsqualifikation setzt Schule in der Volkshochschule bei den jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf die nachhaltige Stärkung der Persönlichkeit als grundlegende Voraussetzung für deren Ausbildungsfähigkeit.

Andreas Pochert

Kooperation Kita - Grundschule im Bezirk Mitte

Im Rahmen der 2. Berliner DaZ - Tage fand am 18. 02. 2005 eine Veranstaltung zu den Ergebnissen einer Befragung zur Kooperation zwischen den Kindertagesstätten und Grundschulen des Bezirks Mitte und den sich daraus ergebenden Perspektiven statt.

Tagesordnungspunkte dieser Veranstaltung, die bezüglich der Umsetzung des Gesamtkonzeptes zur Sprachförderung des Bezirks Mitte gemeinsam mit VertreterInnen der Kitas und Grundschulen durchgeführt wurde, waren:

1. Präsentation und Besprechung der Ergebnisse der Befragung
2. Erfahrungen bisher bestehender Netzwerkgruppen
3. Erste Schritte zur Bildung neuer Netzwerke

Das Gesamtkonzept zur Sprachförderung im Bezirk Mitte wurde durch eine verwaltungsinterne Arbeitsgruppe ressortübergreifend von VertreterInnen des Bezirksbürgermeisters, der Abteilungen Jugend, Gesundheit, Soziales und Bildung, der Außenstelle Mitte SenBJS, des im Bezirk tätigen Quartiersmanagements und der freien Träger der Jugendhilfe erstellt. Die Umsetzung des auf die Zielgruppen Kinder, Jugendliche und Erwachsene ausgerichteten Sprachförderkonzeptes soll von den durch die verschiedenen Abteilungen benannten Koordinationsbeauftragten vorangetrieben werden.

Schwerpunkte des Gesamtkonzeptes sind vor allem die

- frühestmögliche Förderung von Kindern
- frühestmögliche Kooperation der Fachkräfte (KinderärztInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen u. a.)
- frühestmögliche Einbindung der Eltern

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Vernetzungsstruktur aller an der Sprachförderung im Bezirk beteiligten Institutionen und Abteilungen zur Umsetzung der im Gesamtkonzept formulierten Ziele und Maßnahmen.

Die Notwendigkeit der Vernetzung bezogen auf den Bereich der Zielgruppe Kinder führte die Koordinationsbeauftragten der Abteilung Jugend und der Grundschulen dazu, eine ausführliche aus 19 Fragen bestehende Befragung im Kita- und Grundschulbereich durchzuführen. Ziele der Befragung waren

- die Erstellung einer Bestandsaufnahme der bisherigen Kooperationen zwischen Kita und Grundschule
- die Bündelung der perspektivisch angedachten Kooperationsmaßnahmen der beiden Bildungsbereiche



Zusätzlich wurde die Fragebogenaktion genutzt, um bestehende Vernetzungen beziehungsweise zukünftige punktuelle Kooperationsmaßnahmen mit den Bereichen Gesundheit und Volkshochschule zu ermitteln.

An der Befragung waren 71 der zum Zeitpunkt der Durchführung (Juni 2004) noch bestehenden 86 städtischen Kitas und die 36 Grundschulen des Bezirks beteiligt. Ein Teil der Kitas befindet sich mittlerweile in freier Trägerschaft.

Zusammenfassend wird in dem sehr ausführlichen Bericht über die Befragung festgestellt, dass zwischen einzelnen Schulen und umliegenden Kitas bereits eine lange Tradition der Zusammenarbeit besteht. Jüngere Kooperationen entstanden bezüglich des Übergangs Kita - Grundschule überwiegend durch die in den Jahren 2003 und 2004 durchgeführten „Bärenstark - Sprachstandserhebungen“. Kaum Kooperation besteht in Bezug auf jüngere Kinder, die bisher hinsichtlich einer systematischen Sprachförderung auch nicht im Fokus standen. Kooperationen bestehen bisher vorwiegend bezüglich einzelner Kinder beziehungsweise durch auf Einzelfälle bezogene Förderausschüsse, Hospitationen, Helferkonferenzen und gegenseitige Besuche. Deutlich weniger ausgeprägt ist eine grundlegende Kooperation, um Kindern und Eltern einen gleitenden Übergang von der Kita zur Grundschule zu ermöglichen.

In Bezug auf eine koordinierte sprachliche Förderung im Vorschulalter existieren bisher sowohl inhaltlich als auch methodisch wenig Austausch, gegenseitige Unterstützung und einheitlich abgestimmte Vorgehensweisen.

Die schlechtesten Wertungen bezüglich der Kooperationen ergaben sich zum Thema Elternarbeit. Grundsätzlich wird jedoch von allen Beteiligten die Wichtigkeit der Elterneinbeziehung hervorgehoben. Die Ansätze zur Umsetzung sind vielfältig, erweisen sich in der Praxis allerdings häufig als schwierig und mühsam. Die jeweils praktizierten Kooperationen und deren Bewertung durch die Kitas und Grundschulen sind im Anhang des Berichtes durch tabellarische Darstellungen der Antworten ersichtlich. Diese Tabellen bieten den Ansprechpartnern eine Handreichung, um initiativ auf Einrichtungen zuzugehen, Netzwerke zu gründen und perspektivisch formulierte Maßnahmen auf den Weg zu bringen.

Fazit:

Die hohe Beteiligung an der Befragung lässt den Rückschluss zu, dass sowohl die Erkenntnis zur Notwendigkeit der Kooperation als auch die dazu erforderliche Motivation vorhanden sind.

Zukünftig stellen sich den Einrichtungen Kita und Grundschule in verstärktem Maße Aufgaben der Vernetzung und der Bereitstellung von Ressourcen, um konkrete Vorhaben der Kooperation zu entwickeln und umzusetzen.

Das mit dem Bericht zur Befragung vorgelegte Material kann von Kitas und Grundschulen genutzt werden

- zur Bildung von Netzwerken
- zur Aufnahme von Kontakten untereinander
- als Anregung zur inhaltlichen Gestaltung der Kooperationen

Das erste gemeinsame Treffen der von den Kindertagesstätten und

Grundschulen benannten VertreterInnen am 18. 02. 2005 hat Folgendes verdeutlicht:

- Die momentane Phase der Umstrukturierungen - Vorverlegung der Schulpflicht auf fünfeneinhalb Jahre, Abschaffung der Vorklassen, Einrichtung der flexiblen Schulanfangsphase, erweiterte Ganztagsbetreuung, Übertragung städtischer Kitas in freie Trägerschaft, Verlagerung der Kita-Hortplätze an Schule, KITASchließungen und Überführung der städtischen Kitas in einen Eigenbetrieb - führt sowohl in den Kollegien von Kitas als auch von Grundschulen zu erheblichen Irritationen und Belastungen.
- Unter dem Aspekt der sich daraus ergebenden Neuorientierungen in den einzelnen Einrichtungen soll und kann die Kooperation Kita - Grundschule zur Stabilisierung der pädagogischen Arbeit durch ein gemeinsames Handlungskonzept beitragen.
- Die Bildung von Kindern ist als kontinuierlicher Prozess zu verstehen, der in der Familie beginnt und in Kita und Schule fortgesetzt wird.
- Wegen der entsprechend notwendigen inhaltlichen Abstimmung der pädagogischen Arbeit ist eine grundlegende Kooperation zwischen Kita und Grundschule, insbesondere im Bereich der Sprachförderung, unerlässlich.

Anhang

Tagungsablauf am 14.02.2005

9.00 Uhr Begrüßung: Thomas Härtel (SenBJS); Ulrich Thöne (GEW Berlin)

Fundamente: Expertenvorträge

Dietrich Delekat (SenGesSoz): Neue Ergebnisse der Berliner Einschulungsuntersuchungen

Prof. Gudula List (Uni Köln): Grundlagen des Spracherwerbs und DaZ

Prof. Zvi Penner (Uni Bern): Sprachdiagnose und Förderprogramme in Kita und Schule

Diskussion

Horizonte: Arbeitsgruppen (2 Zeitblöcke)

Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehern und Lehrern

In den sieben moderierten Arbeitsgruppen werden ExpertInnen aus den jeweiligen Arbeitsbereichen mit kurzen Statements den Rahmen für die Diskussionen aufspannen, die ergebnisorientiert auf die Perspektiven für die Aus-, Fort- und Weiterbildung gerichtet sein sollen.

1. DaZ in der Erzieherausbildung <i>Mod. Eva Mroß (Inst. Sprachf.)</i>	Monika Baumgarten (PFH), Prof. Barbara John (SenBJS), Martina Knebel (SPI), Dr. Sven Walter (Inst. Sprachf.)
2. DaZ in der Lehrerausbildung – 1. und 2. Phase <i>Mod. Matthias Jähne(GEW)</i>	Julia Bensmann (Lehrerin), Ulrike Grassau (SenBJS), Benno Linne (SenBJS), Michael Nové (FSL/LLW-DaZ), Prof. Ulrich Steinmüller (TUB)
3. Erzieher in der DaZ-Praxis – gegenwärtig und zukünftig <i>Mod. Christiane Weißhoff(GEW)</i>	Walburga H.- Braig (BA Mitte), Regine Leue (Inst. Sprachf.), Petra Narowski-Schulz (BA Mitte), Prof. Zvi Penner (Uni Bern)
4. Diagnoseverfahren und Mindeststandards <i>Mod. Klaus Seifried (Schulpsych.)</i>	Prof. Diether Hopf (Uni Potsdam), Andreas Pochert (Schulpsych.), Prof. Hans Reich (Uni Landau), Silvia Wagner-Welz (SenBJS)
5. DaZ in der Grundschule <i>Mod. Elke Gabriel (GEW)</i>	Prof. Ernst Apeltauer (Uni Flensburg), Gerda Bungenstock (FSL), Dietrich Delekat (SenGesSoz), Christine Frank-Schild (Schulltg.), Petra Hölscher (ISB), Prof. Gudula List (Uni Köln), Almut Mohrmann (LLW – DaZ), Karin Müller (SenBJS), Dr. Karla Röhner – Münch (ehem. HUB), Friederike Terhechte-Mermeroglu (LISUM), Undine Zeibig (LLW – DaZ/Fachmult.)
6. DaZ in der Oberschule <i>Mod. Christian Meyer (GEW)</i>	Prof. Swantje Ehlers (Uni Gießen), Andreas Huth (Schulltg.), Susanne Mehlin (LISUM), Uta Schiewe (Fachmult./LLW – DaZ), Dr. Gerhard Weil (GEW)
7. DaZ in der Lehrerfort- und weiterbildung <i>Mod. Dr. Havva Engin (TUB)</i>	Enno Ebbert (Lehrer), Nalan Kilic (Lehrerin), Mascha Kleinschmidt-Bräutigam (LISUM), Dr. Heidi Rösch (TUB)

DaZwischen Mittagspause + Rahmenprogramm (Schulbuchverlage, Ausstellungen in der Flurgalerie)

Leuchttürme und Bojen werden im Rahmenprogramm präsentiert, z. T. kommentierte Ausstellung und Vorträge in der Flurgalerie der LLW – DaZ

Leuchttürme und Bojen in der Aus-, Fort – und Weiterbildung	Leuchttürme und Bojen in der Praxis	Leuchttürme und Bojen aus ganzheitlicher Sicht / Strukturen + Vernetzung
a) LJA Jagdschloss Glienicke b) Institut f. kreative Sprachförderung c) DaZ - Modul – Prof. Steinmüller d) Projekte der LLW DaZ e) LISUM – DaZ-Lernszenarien f) LISUM – Schautafel: „Anleitung zur Arbeit mit dem Rahmenplan DaZ“	a) Ernst-Abbe-Gymnasium – interkulturelles Schulprogramm b) KJHG-Modellprojekt Sozial-integrative Gruppenarbeit c) Kita Alt-Moabit d) Kita Grüntaler Str.	a) DaZ-Konzept Stadt als Schule b) Gesamtkonzept Sprachförderung Mitte c) Carl-Kraemer-Grundschule d) Moses-Mendelssohn-Oberschule

Schlussplenum: Perspektiven für die Bildungspolitik

Ergebnispräsentation durch die Moderatoren

Schlusswort: Thomas Isensee (GEW);

Ende ca. 16.30 Uhr

Montag, 14.02.2005: Fachtagung DaZ

9.00 - 16.30	Fachtagung Sen BJS und GEW Berlin: Perspektiven für DaZ Anmeldung bei der GEW Berlin, siehe www.gew-berlin.de
--------------------	--

Dienstag, 15.02.2005

Fortbildungen und Workshops mit dem Schwerpunkt
DaZ in der Kita und Schulanfangsphase

Die Kurse finden jeweils zweimal statt 14.00 - 15.30 Uhr und 16.00 - 17.30 Uhr	<p>Rahmenplan DaZ: Die Vernetzung von DaZ mit dem Anfangsunterricht (Petra Hölscher)</p> <p>Elementarbereich Kita: Ein Jahrescurriculum zur Sprachförderung (Dr. Sven Walter)</p> <p>Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten: Spracherwerb beobachten, dokumentieren und fördern (Steffi Hogan)</p> <p>Aktive Sprachförderung: „Komm mit uns auf Entdeckungsreise“ anhand von Bildern zum Sehen, Hören, Gestalten (Marlies Koenen)</p> <p>Vorkurs DaZ: Bausteine für die Arbeit (Friederike Terhechte-Memeroglu)</p> <p>Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb: Förderung der phonologischen Bewusstheit in der Kita und der Schulanfangsphase (nur 14.00 - 15.30 Uhr) (Isolde Wasmuth)</p> <p>Schulanfangsphase: Wortschatzspiele (Katrin Böttcher)</p> <p>Elternklasse: Neue Wege der Elternarbeit (Renate Kuhl)</p> <p>Schriftspracherwerb: (k)ein Stolperstein bei DaZ (nur 16.00 – 17.30 Uhr) (Karla Röhner-Münch)</p> <p>DaZ mit Musik: Lieder, Raps und Spielgeschichten (nur 14.00 – 15.30 Uhr) (Marlies Krause)</p>	<p>Rahmenprogramm:</p> <p>ab 14.30 Videofilme: - Was ist guter Unterricht? - Spitze (PISA) - Treibhäuser der Zukunft - u.a.</p> <p>Vorstellung der LLW-DaZ</p> <p>Schulbuchausstellung: DaZ – und Sprachmaterialien</p> <p>Neue Medien für den DaZ-Unterricht</p>
--	--	--

Mittwoch, 16.02.2005

Fortbildungen und Workshops mit dem Schwerpunkt
DaZ im Sach- und Fachunterricht der Grundschule und der weiteführenden Schulen

Die Kurse finden jeweils zweimal statt 14.00 - 15.30 Uhr und 16.00 - 17.30 Uhr	<p>Rahmenplan DaZ: Die Vernetzung von DaZ mit dem Deutsch- und Fachunterricht (Petra Hölscher)</p> <p>DaZ-Förderung: Ergebnisse aus dem Jacobs-Sommerncamp mit Bremer Grundschulern und Konsequenzen für die Berliner Schule (Dr. Heidi Rösch)</p> <p>Sprachförderung im Sachunterricht: Übungen an Beispielen der Themen Stadt, Verkehr, und Jahreszeiten (Helga Boehrer)</p> <p>Sach- und Fachunterricht: Spiele für die Wortschatz- und Grammatikarbeit (Birgit Schumacher)</p> <p>DaZ mit Geschichten: Freude am Hören, Erzählen, Lesen und Schreiben mit Tamburin (Julia Bensmann)</p> <p>Wörterbucharbeit am Beispiel des Hueber-Dudens für die Klassen 5-8 (Katrin Böttcher)</p> <p>Lesekompetenz durch Lesestrategien für die Klassen 3-6 (Heidrun Liebich)</p> <p>DaZ im Fachunterricht: am Beispiel von Geschichte, Erdkunde und Naturwissenschaften (Dagmar Weckowski / Klaus-J. Hintzler)</p> <p>DaZ im Nawi-Unterricht: Sprache handelnd begreifen (Manfred Krüger)</p> <p>Sprachlernen mit Bildern: Sprechen über Sachen und Sachverhalte mit ausgewähltem Bildmaterial (Andrea Schröter)</p> <p>Brücken schlagen: Roma-Mediatoren zwischen Schule und Familie (nur 14.00 Uhr) (Willi Büsing)</p>	<p>Rahmenprogramm:</p> <p>15.00 Videofilme: - Was ist guter Unterricht - Spitze (PISA) - Treibhäuser der Zukunft - u.a.</p> <p>Vorstellung der LLW-DaZ</p> <p>Schulbuchausstellung: DaZ – und Sprachmaterialien</p> <p>Neue Medien für den DaZ-Unterricht</p>
--	--	--

Donnerstag, 17.02.2005

Fortbildungen und Workshops mit dem Schwerpunkt
DaZ an weiterführenden Schulen, Einstieg in den Beruf

<p>Die Kurse finden jeweils zweimal statt</p> <p>14.00 – 15.30 Uhr</p> <p>und</p> <p>16.00 – 17.30 Uhr</p>	<p>DaZ als Unterrichtsprinzip in der Sekundarschule (Dr. Heidi Rösch)</p> <p>Fit für den Beruf mit Doppel - Klick (Kathleen Breitkopf)</p> <p>Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Umsetzung in Lehrwerken und im Unterricht (Margret Rodi)</p> <p>Grammatikvermittlung: Spielend Deutsch lernen, Beispiele für den Förderunterricht (nur 16.00 - 17.30 Uhr) (Uta Fechner)</p> <p>Medientechnisches Arbeiten: Lernmotivation von scheinbar desinteressierten Roma-Jugendlichen (re)aktivieren (nur 14.00 Uhr) (Willi Büsing)</p> <p>Jugendliche ohne gesicherten Aufenthalt: Berufsausbildung nicht gestattet? Bildungs- und Qualifizierungsberatung (Antje Hofert)</p> <p>Erwerb des Hauptschulabschlusses: Berufsorientierter Zug an der Hauptschule, Modellprojekt für Praxisklassen in der Sek. I (Joachim Trinte)</p> <p>Gedächtniskunst im DaZ-Unterricht: Strategien sowie mnemonische Grammatik- und Kreativitätsübungen für Förderklassen (Peter Heinrich)</p> <p>Berufliche Bildung: Sprachförderung lernschwacher Jugendlicher (Teil I 14.00 Uhr und Teil II 16.00 Uhr) (Dr. S. Badel, Dr. A. Mewes, K. Althaus, C. Gruben, J. Laxczkowiak, C. Niederhaus)</p> <p>Berufspraktika: Sprachliche Aspekte bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung (Katrin Zimmer)</p> <p>Schule in der Volkshochschule: Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Jugendliche (auch) mit Migrationshintergrund (Dr. Eduard-Jan Ditschek)</p>	<p>Rahmenprogramm:</p> <p>15.00 Videofilme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was ist guter Unterricht? - Spitze (PISA) - Treibhäuser der Zukunft - u.a. <p>Vorstellung der LLW-DaZ</p> <p>Schulbuchausstellung: DaZ – und Sprachmaterialien</p> <p>Neue Medien für den DaZ-Unterricht</p>
--	--	--

Freitag, 18.02.2005: Sprachförderung im Bezirk Mitte

<p>9.00 – 12.00</p>	<p style="text-align: center;">Veranstaltung im Rahmen des Gesamtkonzeptes Sprachförderung im Bezirk Mitte</p> <p style="text-align: center;">Sprachförderung im Übergangsfeld Kita - Grundschule</p> <p>Ergebnisse der Befragung zur Kooperation Kita - Grundschule und die sich daraus ergebenden Perspektiven (geschlossene Veranstaltung)</p>
---------------------	---

Wir freuen uns über die breite Unterstützung und über die vielen unentgeltlich angebotenen Beiträge und danken: Dr. S. Badel / Dr. A. Mewes / K. Althaus / C. Gruben / J. Laxczkowiak / C. Niederhaus (HU), Willi Büsing (RAA), Dr. Eduard-Jan Ditschek (VHS), Uta Fechner (DaZ-Lehrerin), Peter Heinrich (MA), Antje Hofert (RAA), Steffi Hogan (SenBJS), Manfred Krüger (Lehrer), Renate Kuhl (Lehrerin), Heidrun Liebich (Fachmultipli.), Karla Röhrner-Münch (ehemals HU), Dr. Sven Walther / Regine Leue (Institut für kreative Sprachfö.), Isolde Wasmuth (Fachmultipli.), Katrin Zimmer (DaZ Förderschule),

LISUM – Klaus.-J. Hinzler / Dagmar Weckowski, Birgit Schumacher und Friederike Terhechte Memeroglu, **Finken** - Petra Hölscher (ISB), **Klett** – Helga Boehrer Marlies Koenen und Marlies Krause, **Hueber** – Julia Bensmann und Katrin Böttcher, **Westermann, Schroedel, Diesterweg** – Dr. Heidi Rösch, **Cornelsen** – Kathleen Breitkopf, **Langenscheidt** – Margret Rodi und Andrea Schröter



Lehr- und Lernwerkstatt
Deutsch als Zweitsprache (LLW DaZ)

Ellerbeker Str. 7-8, 13357 Berlin

c/o Rudolf-Wissell-Grundschule

Tel. 497 9994 7228

Fax 497 9994 7234

Mail LLW-DaZ@web.de

**Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Berlin
Einladung zum Pressehintergrundgespräch**

Sehr geehrte Damen und Herren,

anlässlich der gemeinsamen Fachtagung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport und der GEW BERLIN : Perspektiven für „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), die die Auftaktveranstaltung zu den zweiten Berliner DaZ-Tagen ist, wollen wir Ihnen die Möglichkeit zu einem Pressehintergrundgespräch geben. Das Thema lautet:

Sprachförderung in Berlin - Kita, Schule und Ausbildung

In diesem Gespräch betrachten wir die derzeitige Situation der Sprachförderung in Berlin, die die Ausgangslage für die Arbeitsgruppen auf der DaZ - Tagung zur Entwicklung weiterer Konzepte beschreibt. Die Ergebnisse aus den AG's können am Schluss der Tagung nachgefragt werden.

Für das Hintergrundgespräch stehen für den Bereich Kita Christiane Weißhoff, Leiterin der Fachgruppe Kindertageseinrichtungen der GEW BERLIN und Sven Walter vom Institut für kreative Sprachförderung, für den Bereich Schule Almut Mohrmann, Fachmultiplikatorin für DaZ in Mitte Lehrerin und Fortbildungsmoderatorin, Undine Zeibig, Fachmultiplikatorin und Lehrerin an der Moabiter Grundschule, für den Themenbereich Aus-, Fort- und Weiterbildung Michael Nové, Koordinierender Leiter der Lernwerkstatt, Fachseminarleiter für DaZ und Julia Bensmann, Junglehrerin ohne Anstellung, für die Perspektive der Kinder nicht deutscher Herkunft Safer Cinar, Vorsitzender des Türkischen Elternvereins zur Verfügung.

Tagesspiegel vom 15. Februar 2005

Susanne Vieth-Entus

Große Sprachlosigkeit

Die Zahl der Einwandererkinder mit schlechten Deutschkenntnissen steigt. Die Förderung hält nicht mit

Berlin ist weit davon entfernt, die Sprachprobleme der Migrantenkinder in den Griff zu bekommen. Weder personell noch finanziell stimmen die Voraussetzungen. An eine Trendwende ist nicht zu denken: Obwohl im kommenden Schuljahr rund 5000 Migrantenkinder zusätzlich in die Schule kommen, werden die Lehrerstellen für die Deutschförderung nicht aufgestockt.



Nach kurzen Statements zu Beginn und einer ersten Fragerunde können die Vertreter der Medien gezielt bei den einzelnen Bereichen nachfragen.

Das Pressehintergrundgespräch findet statt

Zeit: 14. Februar 2005 um 13.00 Uhr,
Ort: Lernwerkstatt DaZ
Ellerbeckerstr. 7-8,
13357 Berlin - Mitte (Wedding).

Wir freuen uns auf Ihr Kommen.

Mit freundlichen Grüßen

Sigrid Baumgardt
Pressesprecherin

Bildungs-Staatssekretär Thomas Härtel (SPD) begründet diese Entscheidung damit, dass die Gesamtschülerzahl in Berlin sinkt. Deshalb brauche man die Stellen für „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) nicht zu erhöhen, sagte er gestern anlässlich einer gemeinsamen DaZ-Fachtagung seiner Verwaltung und der Bildungsgewerkschaft GEW.

Was er nicht sagte: Lediglich die Zahl der deutschsprachigen Kinder sinkt, nicht jedoch die Zahl der Migrantenkinder. In der jüngsten Statistik-Publikation der Schulbehörde ist nachzulesen, dass „die Anzahl der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache seit 1996/97 kontinuierlich um 24,8 Prozent angestiegen ist“.

Durch die vorgezogene Einschulung um ein halbes Jahr verschärfen sich die Probleme noch: Da der neue Jahrgang um 50 Prozent größer ist als der alte, kommen eben auch viel mehr Migrantenkinder in die Schule. Waren es bisher rund 10 000 pro Jahrgang, sind es dieses Jahr rund 15 000, von denen rund zwei Drittel sprachlich nicht auf der Höhe sind.

Entsprechend angespannt ist deshalb die Stimmung an den Grundschulen: Sie müssen nach den großen Ferien 1600 erste Klassen aufnehmen und erstmals damit zurecht kommen, dass die Kinder bereits mit fünfeneinhalb Jahren eingeschult werden und teilweise nicht einmal

einen Stift halten können. „Die Lehrer haben schon jetzt schlaflose Nächte“, mahnte denn auch eine Schulleiterin, die im schwierigen Kiez von Nord-Neukölln eine Grundschule führt.

Wenig zur Beruhigung beigetragen hat die Ankündigung von Bildungsministerin Bärbel Grottel (SPD), wonach Klassen mit einer hohen Migrantenrate nur noch mit 20 Kindern eingerichtet werden müssen. Viele Lehrer verweisen darauf, dass ihnen die kleinen Gruppen kaum weiterhelfen angesichts der vielen Probleme, die auf sie zukommen. Sie verweisen darauf, dass sie zu wenig Räume haben, um derart kleine Klassen aufmachen zu können. Und sie erzählen, dass sie seit dem Ende der Lernmittelfreiheit nicht einmal mehr die 12 Euro bekommen,

die sie früher pro „DaZ-Kind“ für spezielles Lernmaterial ausgeben konnten.

Die Skepsis bezieht sich aber nicht nur auf die kleinen Schüler. Es hapert an allen Ecken und Enden. Eine Schulleiterin sagte, dass sie sich in der Fülle der Konzepte einfach nicht mehr auskennt und gar nicht weiß, wie den Kindern am besten Deutsch beigebracht werden könnte: Jeder Wissenschaftler vertrete eine andere Theorie. Hinzu kämen die großen sozialen Nöte: Viele Eltern schaffen es nicht, ihre Kinder pünktlich zu wecken oder ihnen die Bundstifte zu spitzen.

Und die Probleme werden noch größer: In wenigen Jahren wird jeder zweite Berliner Grundschüler nichtdeutscher Herkunft sein.

taz Berlin vom 15. Februar 2005

Sabine am Orde

Deutsch bleibt Fremdsprache

In Sachen Sprachförderung herrscht in Schulen und Kitas immer noch Ratlosigkeit.

Ein Konzept zur Umsetzung von Deutsch als Zweitsprache fehlt, so das Ergebnis einer Tagung

Die mangelnden Deutschkenntnisse von Migrantenkids sind die Herausforderung des hiesigen Bildungssystems. Wer Zweifel daran hat, dass sich diese Erkenntnisse auch unter LehrerInnen und ErzieherInnen breit machen, hätte gestern in den Wedding fahren sollen. Hier trafen sich mehr als 200 PädagogInnen zur Fachtagung „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), die die Bildungsverwaltung und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gemeinsam organisiert hatten. Zahlreiche Anmeldungen mussten abgelehnt werden, weil der Platz in der Schulaula nicht ausreichte.

Auf der Tagung wurde deutlich, dass in Schulen und Kitas in Sachen Sprachförderung noch immer Ratlosigkeit vorherrscht. „Schulleiter und Lehrer wissen nicht, was sie tun sollen“, sagte die Lehrerin Almut Mohrmann, die als DaZ-Multiplikatorin in Mitte arbeitet. Denn noch immer gebe es kein gutes Konzept für die Sprachförderung. DaZ müsse „Unterrichtsprinzip in jeder einzelnen Stunde“ werden, forderte Mohrmann. „Das ist in keinster Weise umgesetzt.“ Ein Mathematiklehrer etwa habe damit nicht viel am Hut.

Doch auch die speziellen DaZ-Stunden kommen bei den Kindern häufig nicht an. Insgesamt 672 Lehrerstellen gibt es landesweit dafür, sagte Undine Zeibig, die ebenfalls DaZ-Multiplikatorin ist. Doch oftmals würden diese Stunden nicht für den zusätzlichen Deutschunterricht, sondern für Vertretungen eingesetzt. Zeibig kritisierte auch die mangelnde Fortbildung in Sachen DaZ: „Wenn das in diesem Tempo weitergeht, gibt es in Mitte in 18 Jahren an jeder Schule einen DaZ-Experten.“

Auch die Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen wurde kritisiert; derzeit werden beide reformiert. Der Sprachwissenschaftler Sven Walter forderte, dass Sprachförderung in der Erzieherinnenausbildung Pflichtfach und prüfungsrelevant wird. Deutschland ist außer Österreich das einzige Land in Westeuropa, das seine Erzieherinnen noch immer an Fachschulen ausbildet. Die Junglehrerin Julia Bensmann weiß, dass DaZ für die meisten Studenten kein Thema ist. „Denen ist gar nicht klar, dass sie später vor einer Klasse stehen können, in der zwei Drittel der Schüler sie nicht verstehen.“

Berliner Morgenpost vom 15. Februar 2005

flo

Mehr Personal für Sprachförderung in Kitas gefordert

Zusätzliches Personal für die Sprachförderung in Kitas mit hohem Anteil an Migrantenkindern forderten gestern die Teilnehmer der Tagung „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ). Der Deutsch-Plus-Test hat ergeben, daß in den sozialen Brennpunkt-Gebieten 40 bis 50 Prozent der Vorschul-Kinder einen Förderbedarf haben. Während Kinder, die keine Kita besuchen, in einem Pflichtkurs an der Schule gezielt gefördert werden, könnten Kitas keine vergleichbaren Intensiv-Kurse anbieten, konstatierte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). „Die Kitaerzieherinnen haben nicht die Zeit für individuelle Sprachförderung, auch das hat der Deutsch-Plus-Test gezeigt“, sagte Safer Cinar vom türkischen Elternverein.

Auch auf die unzureichende Qualifizierung und Fortbildung wiesen die Tagungs-Teilnehmer hin. Der eintägige DaZ-Kurs in der Lehramtsausbildung reiche bei weitem nicht aus. Staatssekretär Thomas Härtel forderte die Universitäten auf, der Arbeit mit fremdsprachigen Kindern mehr Raum in der Ausbildung zu geben.



Susanne Vieth-Entus

Das Problem

Wer verantwortlich ist und was sich tun muss

ELTERN

Die Mehrzahl der Migranten geht davon aus, dass Kita und Schule die Aufgabe haben, ihren Kindern die deutsche Sprache beizubringen. Sie selbst sehen sich nicht in der Pflicht. Dies führt dazu, dass selbst Kinder, die hier geboren wurden, nur vereinzelte deutsche Wörter kennen. Die Kinder werden oftmals monatelang in die Heimat der Eltern geschickt, um möglichst viel von der Kultur und Sprache mitzuerleben.

ERZIEHER

Die Sprachförderung der Migrantenkinder müsste eigentlich im Kindergarten beginnen. Allerdings sind die Erzieherinnen nicht ausreichend ausgebildet. Entsprechend sind die Resultate: Selbst nach mehrjährigem Kita-Besuch sprechen viele Kinder nicht gut deutsch. Die Erzieherausbildung wird zwar reformiert. Allerdings greift dies erst in einigen Jahren. Der Personalschlüssel erlaubt zudem keine intensive Sprachförderung.

LEHRER

Im Studium werden die angehenden Lehrer praktisch nicht auf die Aufgabe vorbereitet, Kinder mit Migrantenhintergrund zu unterrichten. Auch im Referendariat findet dieses Problem kaum Beachtung. Sie müssen sich alle notwendigen Kenntnisse selbst aneignen. Dies soll jetzt anders werden. Allerdings haben sich die Universitäten und der Senat noch immer nicht auf neue Konzepte für die Lehrerbildung geeinigt. sve



Ankündigung der 3. Berliner DaZ-Tage

Die 3. Berliner DaZ-Tage finden vom 13. - 16. Februar 2006 in der Lehr- und Lernwerkstatt DaZ, Ellerbeker Str. 7-8, 13357 Berlin statt.

In diesem Jahr werden die Berliner DaZ-Tage in Kooperation mit dem LISUM Berlin organisiert.

Überblick:

Montag, 13.02.2006, 9:00 - 16:30 Uhr

Fachtagung zum Thema

„Man liest um Fragen zu stellen“ (Kafka) Entwicklung von Lesekompetenz

Dienstag, 14.02.2006, 14:00 - 18:00 Uhr

Zahlreiche Workshops und andere Angebote zu aktuellen Themen der Sprachförderung in der Kita und in der Grundschule

Mittwoch, 15.02.2006, 14:00 - 18:00 Uhr

Zahlreiche Workshops und andere Angebote zu aktuellen Themen der Sprachförderung in den Schulen der Sekundarstufen

Donnerstag, 16.02.2006, 9:00 - 16:30 Uhr

Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht

(geschlossener Teilnehmerkreis: Grund- und Sonderschulen des Bezirkes Berlin-Mitte)

Die Einladungen und Meldeformalitäten gehen Ihnen rechtzeitig zu.

