# Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 54

Herausgegeben von Rudolf Leiprecht und Rolf Meinhardt †

# Friederike Piderit

# Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Konzeptionelle Überlegungen und Erfahrungen aus der Praxis



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



#### Niedersächsisches Kultusministerium





# IdE Inklusion durch Enkulturation

Oldenburg, 2010

Verlag / Druck / Vertrieb BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Postfach 2541 26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2206-6

# **Danksagung**

Der vorliegende Band ist eine überarbeitete Version meiner Diplomarbeit im Studiengang "Interkulturelle Pädagogik" an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Arbeit entstand im Rahmen meiner Mitarbeit im Bildungsprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten". Deshalb möchte ich an erster Stelle allen Akteurinnen und Akteuren, die dieses Projekt mitgestaltet haben, danken. Stellvertretend seien hier namentlich Bedia Akbas, Wiebke Scharathow und Dirk Ysker genannt. Des Weiteren möchte ich Inger Petersen und Prof. Dr. Rudolf Leiprecht danken, die mir stets hilfreiche kritische Anregungen gegeben haben und somit den Entstehungsprozess der Arbeit maßgeblich unterstützt haben. Nicht zuletzt gilt ein großer Dank auch meiner Familie, meinen Freunden und meinem Freund, die alle Höhen und Tiefen verständnisvoll und voller guter Ideen begleitet haben.

Hannover im März 2010 Friederike Piderit

# Inhaltsverzeichnis

Danks	sagung	5
Inhalt	sverzeichnis	7
Abbil	dungsverzeichnis	10
Vorwe	ort	11
1	Einleitung	13
1.1	Fragestellung und Erkenntnisinteresse	14
1.2	Begriffsklärung I: Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache	15
1.3	Aufbau der Arbeit	16
2	Migration und sprachliche Minderheiten in Deutschland	19
2.1	Historischer Überblick: Ein- und Auswanderungsland Deutschland	19
2.2 2.3	Sprachliche Minderheiten in der Bundesrepublik Bildungsbeteiligung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen	21 24
3	Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache – Anforderungen an die Praxis	27
3.1	Begriffsklärung II: Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit?	28
3.2	Begriffsklärung III: Deutsch als Zweitsprache	30
3.3 3.3.1	Die migrationspädagogische Perspektive Deutsch als Zweitsprache im Kontext des	31
3.3.2	Differenzlinienkonzeptes Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext einer Erziehung zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit	32
	Exkurs: "Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule"	35

3.4 3.4.1	Die sprachwissenschaftliche Perspektive Zur Rolle des Alters beim Erwerb von Deutsch als	39
	Zweitsprache	39
3.4.2	Konzeptionelle Schriftlichkeit als Gegenstand der Förderung	44
3.5	Zusammenschau: Anforderungen an eine stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache	48
4	Die Realisierung stufenübergreifender Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Bildungssystem	51
4.1	Begriffsklärung IV: Förderung von Deutsch als Zweitsprache – Ansätze und Ziele	51
4.2	Umsetzung von Förderansätzen in der Bundesrepublik am Beispiel des Bundeslandes Niedersachsen	54
4.3	Ausbildung der Fachkräfte	59
4.4	"Deutschkurse ohne Nutzen?" – Kritik an bildungspolitischen Maßnahmen	60
5	Ein Handlungsansatz für die Etablierung stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"	65
5.1	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg	<b>65</b>
	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext	
5.1	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"  Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache	65
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes	65 67 67 68
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2 5.2.3	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"  Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache  Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes Phasen des Projektes	65 67 67 68 68
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes	65 67 67 68
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2 5.2.3 5.2.4 5.3	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"  Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache  Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes Phasen des Projektes Beteiligte Einrichtungen Forschungsdesign	65 67 67 68 68 69
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2 5.2.3 5.2.4 5.3 5.3.1	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"  Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache  Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes Phasen des Projektes Beteiligte Einrichtungen  Forschungsdesign Fragestellung	65 67 67 68 68 69 69
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2 5.2.3 5.2.4 5.3 5.3.1 5.3.2	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"  Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache  Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes Phasen des Projektes Beteiligte Einrichtungen  Forschungsdesign Fragestellung Erhebungsdesign	65 67 67 68 68 69 69 70
5.1 5.2 5.2.1 5.2.2 5.2.3 5.2.4 5.3 5.3.1	stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"  Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache  Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" Idee und Ziel Umsetzung der Ziele des Modellprojektes Phasen des Projektes Beteiligte Einrichtungen  Forschungsdesign Fragestellung	65 67 67 68 68 69 69

5.4	Ergebnisse der Untersuchung	77
5.4.1	Skizzierung der Kooperationsbeziehungen vor Projektbeginn	77
5.4.2	Skizzierung der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung"	79
5.4.3	Bündelung des Materials nach einzelnen Aspekten	81
5.5	Schlussfolgerungen	88
5.5.1	Möglichkeiten und Grenzen der Etablierung	
	stufenübergreifender DaZ-Förderung – Einbettung in	
	politische Rahmenbedingungen	88
5.5.2	Möglichkeiten und Grenzen der Etablierung	
	stufenübergreifender DaZ-Förderung – die Konzeption der	
	Lernwerkstatt "Sprachentwicklung"	90
6	Fazit und Ausblick	95
Litera	tur	99
Anhan	g	109
1	Vorlage für die Bestandsaufnahme der am Projekt beteiligten	
	Einrichtungen	109
2	Raster für das Erstellen des Protokollbogens	111
3	Raster für das Erstellen des Ergebnisprotokolls	112
4	Transkriptionsregeln für die Gruppendiskussion	112

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Familiensprachen nach Nationalität und Geschlecht	23
Abb. 2:	Liste bipolarer hierarchischer Differenzlinien	33
Abb. 3:	Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit	45
Abb. 4:	DaZ-Fördermaßnahmen in Niedersachsen	56
Abb. 5:	Kooperationsbeziehungen und DaZ-Fördermaßnahmen der an der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" beteiligten Einrichtungen vor Projektbeginn	78
Abb. 6:	Einfluss verschiedener Ebenen auf den Kooperationsprozess	89

#### Vorwort

Das Verständnis der deutschen Sprache ist auch für das Verstehen naturwissenschaftlich-mathematischer Fragestellungen notwendig. Das größte Mathematikgenie wird eine Aufgabe, die auf Deutsch gestellt ist nicht lösen können, wenn sie oder er die Sprache nicht versteht.

Der Schulerfolg von Kindern ist die Voraussetzung für spätere gesellschaftliche Teilhabe und Lebensglück. Dies hängt entscheidend davon ab, inwieweit es Lehrerinnen und Lehrern, Politikerinnen und Politikern und Eltern gelingt, alle Kinder von Anfang an so zu fördern, dass sie erfolgreich sein können. Sprache ist ein wichtiges Instrument, selbstbewusste Persönlichkeiten zu unterstützen und ihnen damit bessere Bildungschancen zu ermöglichen.

Die vorliegende Publikation macht deutlich, wie wichtig es ist, wissenschaftliche Theorien mit den Anforderungen der Praxis so zu konfrontieren, dass sich eine weiterführende Perspektive entwickelt.

Bildung ist eine der wichtigsten gesamtgesellschaftlichen Aufgaben der Gegenwart. Mögen auch die zukünftigen Generationen sowohl in der Politik als auch in der Pädagogik das Thema so wichtig ansehen, wie es in diesem Buch deutlich wird.

Bremen, im Januar 2010

Bedia Akbas

Projektmanagerin "Bildungserfolg vielfältig gestalten"

## 1 Einleitung

Als vor einigen Jahren die erste der seitdem viel zitierten PISA-Studien erschien (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001), erregte sie großes Aufsehen. Die Untersuchung deckt öffentlichkeitswirksam einen starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in der Bundesrepublik auf. Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen im Bildungssystem einem erhöhten Selektionsrisiko ausgesetzt zu sein. Um dies zu verbessern, ist die Änderung der Arbeitsweise von Bildungseinrichtungen und Fachkräften von großer Bedeutung.

Das Projekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" setzt hier an. Das auf sechs Jahre angelegte Vorhaben hat sich zum Ziel gesetzt, mittel- bis langfristig die Möglichkeiten für Bildung und Partizipation in einem Stadtteil, in dem viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund leben, zu verbessern. Die Bildung eines stabilen Netzwerks unter den Bildungseinrichtungen und die Fortbildung von Fachkräften bilden hierfür zentrale Bausteine. Ein wichtiger Ausgangspunkt für das Projekt ist die Erkenntnis, dass Bildungsbiografien vor allem dann sinnvoll unterstützt werden können, wenn die verschiedenen Bildungsinstitutionen eng zusammenarbeiten. An dem Projekt sind alle im Stadtteil ansässigen pädagogischen Einrichtungen beteiligt, das heißt von der Kindertagesstätte über Grundschulen und weiterführende Schulen bis hin zu Trägern außerschulischer Kinder- und Jugendhilfe.

Dabei haben sich vier "Lernwerkstätten" gebildet: Fachkräfte der unterschiedlichen Einrichtungen treffen sich einmal monatlich, um jeweils an den Schwerpunktthemen "Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule", "Elternarbeit", "Übergang von der Schule in den Beruf" und "Sprachentwicklung" zu arbeiten. Es sollen Handlungsstrategien und Maßnahmen entwickelt werden, die eine Verbesserung in den genannten Bereichen versprechen (vgl. Scharathow/Ysker 2008, 11). Ich arbeitete im Projekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" als studentische Hilfskraft mit und konnte das erste Jahr des Kooperationsprozesses begleiten.

Nicht zuletzt seit den PISA-Studien ist im Zusammenhang mit der Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Thema "Förderung von Deutsch als Zweitsprache" (im Folgenden kurz: DaZ-

<sup>1</sup> Der tatsächliche Name des Bildungsprojekts wurde anonymisiert.

Förderung) vermehrt ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Kultusministerien der Bundesländer haben eine Reihe von Erlassen zur Verbesserung der DaZ-Förderung eingeleitet, so etwa der im Jahr 2003 neu aufgenommene § 54a "Sprachfördermaßnahmen" des Niedersächsischen Schulgesetzes. In den Diskussionen der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" wird jedoch immer wieder deutlich, dass die derzeitigen Maßnahmen zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache unzureichend sind. Es kristallisiert sich heraus, dass DaZ-Förderung in den beteiligten Einrichtungen sehr unterschiedlich verankert ist und dass an institutionellen Übergängen die Förderkonzepte der 'aufnehmenden' Einrichtungen nur unzureichend mit denen der 'abgebenden' abgestimmt sind. Die Entwicklung eines stufenübergreifenden und durchgängigen DaZ-Förderkonzeptes könnte dieser Schieflage entgegentreten.

#### 1.1 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Grundlage der Arbeit ist die Feststellung, dass Sprachförderung als Längsschnittsaufgabe für die pädagogische Arbeit angesehen werden sollte. Da ein Kind in seiner Bildungskarriere verschiedene Institutionen durchläuft, ist es aus einer am Kind orientierten Sichtweise sinnvoll, dass diese Institutionen ihre Fördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache aufeinander abstimmen.

Es gibt mittlerweile viele Modellprojekte zur Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule (so etwa das niedersächsische Modellprojekt "Brückenjahr"<sup>2</sup>). Konzepte, die auf ein durchgängiges Sprachförderkonzept von der Kindertagesstätte bis zum Gymnasium abzielen, gibt es jedoch wenige. Zu nennen ist an dieser Stelle das BLK-Projekt "FörMig" (Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)<sup>3</sup>, das Konzepte zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in einem größeren Rahmen und unter anderem auch unter der Perspektive "durchgängige Sprachförderung" erprobt, jedoch noch nicht abgeschlossen ist.

Am Beispiel einer Auswertung ausgewählter Aspekte soll deshalb gezeigt werden, wie das erste Jahr des Kooperationsprozesses im Projekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" im Bereich "stufenübergreifende Sprachförde-

14

Das Projekt "Brückenjahr" ist vom niedersächsischen Kultusministerium im Jahr 2007 für die Dauer von vier Jahren aufgelegt worden und soll die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule verbessern. Weitere Informationen unter http://www.niedersachsen.de/master/C31238509\_L20\_D0\_1579\_h1.html; zuletzt abgerufen am 12.03.10

<sup>3</sup> Weitere Informationen zum Projekt "FörMig" finden sich unter http://www.blk-foermig. uni-hamburg.de/; zuletzt abgerufen am 12.03.10

rung" ausgestaltet wird. Aus diesen Beobachtungen werden Möglichkeiten und Grenzen einer engeren Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen auf dem Gebiet der Förderung von Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Das Bewusstsein darüber spielt eine wichtige Rolle beim Aufbau langfristiger Kooperationsnetzwerke, denn es sollten realistische Ziele gesetzt werden. Um das Datenmaterial sachgerecht auswerten zu können, werden im ersten Teil der Arbeit theoretische Überlegungen für den Untersuchungsgegenstand angestellt.

Grundlagen der stufenübergreifenden DaZ-Förderung sind Gegenstand des nächsten Abschnitts, da sie die Basis für die weitere Entwicklung des Themas in der Arbeit darstellen.

# 1.2 Begriffsklärung I: Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Institutionelle Übergänge haben in einer Bildungsbiografie eine Schlüsselrolle. Der Besuch einer neuen Bildungseinrichtung kann für Kinder ein neues Erfahrungsfeld darstellen, er birgt aber auch Unsicherheiten und Unbekanntes. Dies stellt die abgebenden und die aufnehmenden Einrichtungen vor die Aufgabe, einen Neuanfang in der neuen Einrichtung zu gestalten und gleichzeitig den Anschluss an die bisherige Lernumgebung sicherzustellen (vgl. Speck-Hamdan 2006, 22). Beim Übergang von einer Bildungsstufe zur nächsten können auch im Bereich der DaZ-Förderung Brüche entstehen, die sich kontraproduktiv auf den Lernfortschritt auswirken (vgl. Gogolin/Reich 2006, 1).

Die Spracherwerbsforschung belegt, dass "die Zweitsprache nur in einem langfristig unterstützten Entwicklungsprozess erworben" werden kann und somit auch über bildungsbiografische Schnittstellen hinweg gefördert werden muss (Röhner 2005, 9). So entfernt sich beispielsweise die in bildungsrelevanten Kontexten verwendete Fachsprache immer weiter von der ungesteuert erworbenen Alltagssprache und muss deswegen entsprechend im Unterricht eingeführt werden (vgl. Schanz 2007, 212). Zudem beeinflusst eine Reihe interner und externer Faktoren den individuellen Spracherwerb, der bei jedem Kind unterschiedlich verläuft (vgl. Rösch 2005, 15).

Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sollten also während ihrer gesamten Bildungsbiografie, nicht nur im Elementarbereich, in einer ressourcenorientierten Perspektive unterstützt werden. Im Sinne eines kumulativen Aufbaus sprachlicher Fertigkeiten sollte dies nicht nur Aufgabe

des Deutsch- oder Förderunterrichtes sein, sondern in allen Lernbereichen berücksichtigt werden.

Ingrid Gogolin und Hans H. Reich haben zur Beschreibung dieses Prinzips den Ausdruck "durchgängige Sprachförderung" entwickelt. Dieser nimmt Bezug auf vertikale und horizontale Verbindungen in einer Bildungsbiografie. Vertikale Durchgängigkeit bedeutet die Verknüpfung von abgebenden und aufnehmenden Institutionen, zum Beispiel Kindertagesstätte – Grundschule, Grundschule – Sekundarstufe I usw.. Horizontale Durchgängigkeit ist die Verbindung verschiedener (Schul-)Fächer, aber auch die Verbindung von Bildungseinrichtungen, die ein Kind oder ein Jugendlicher parallel besuchen (vgl. Gogolin/Reich 2006, 1). Zusammenfassend charakterisieren Gogolin/Reich durchgängige DaZ-Förderung folgendermaßen:

"Durchgängige Sprachförderung hat zum Ziel, während der gesamten Bildungsbiographie Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sicherzustellen, viele Beteiligte einzubinden, neue Partner zu finden und die "Sprache der Schule" in allen Fächern systematisch zu vermitteln." (ebd., 2)

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf der Untersuchung von stufenübergreifender Förderung – mit Gogolins Worten: vertikaler Durchgängigkeit – liegen, da der Arbeitsschwerpunkt des Projekts "Bildungserfolg vielfältig gestalten" im Untersuchungszeitraum auf der Etablierung eines Netzwerks unter den beteiligten Einrichtungen lag.

#### 1.3 Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel dient mit der Einleitung der Einführung in den Forschungsgegenstand "stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache".

Das zweite Kapitel widmet sich zunächst der Geschichte von Migrationsbewegungen auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik. Dann werden verschiedene Gruppen von sprachlichen Minderheiten genauer betrachtet. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Sprachgebrauch mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Abschließend geht das Kapitel der Bildungsbeteiligung dieser Kinder und Jugendlichen nach.

Kapitel drei setzt sich zunächst mit Schlüsselbegriffen für den Bereich DaZ-Förderung auseinander. Der Abschnitt Begriffsklärung II untersucht die Ausdrücke "Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit", Begriffsklärung III beschäftigt sich mit dem Konstrukt "Deutsch als Zweitsprache". Im

Anschluss daran wird stufenübergreifende DaZ-Förderung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Grundlegend dafür sind migrationspädagogische und sprachwissenschaftliche Sichtweisen. Abschließend werden Anforderungen an die stufenübergreifende DaZ-Förderung formuliert, die sich in den wissenschaftlichen Erkenntnissen begründen.

In Kapitel vier wird der Bogen in die Praxis geschlagen. Begriffsklärung IV setzt sich dazu genauer mit Zielen und Ansätzen "Förderung von Deutsch als Zweitsprache" auseinander. Eine Darstellung der Verankerung von DaZ im niedersächsischen Bildungssystem, der Ausbildungssituation für Fachkräfte und die Betrachtung der derzeitigen Situation aus einer kritischen Perspektive runden das Kapitel ab.

Ein Handlungsansatz um den Herausforderungen einer einrichtungsübergreifenden DaZ-Förderung erfolgreich begegnen zu können, wird in Kapitel fünf vorgestellt und unter Berücksichtigung der in den vorherigen Kapiteln gezogenen Schlüsse genauer untersucht: Das ESF(Europäischer Sozialfonds)-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten", das die Etablierung eines kooperativen Bildungsnetzwerks anstrebt.

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Thesen und ein Ausblick für die zukünftige Gestaltung stufenübergreifender Sprachförderung bilden in Kapitel sechs den Abschluss der Arbeit.

#### Hinweise zur Lesbarkeit

Ich habe versucht, die männliche und weibliche Form möglichst gleichberechtigt zu verwenden (z.B. Schülerinnen und Schüler). Um den Lesefluss nicht zu belasten, verwende ich an manchen Stellen nur die männliche Form. Auch zusammengesetzte Begriffe belasse ich in ihrer ursprünglichen Form (z.B. Teilnehmerliste). Hier ist die weibliche Form stets mitgedacht. Textstellen, die von anderen Autorinnen oder Autoren zitiert werden, können unter Umständen eine andere Systematik für die gleichberechtigte Verwendung der männlichen und weiblichen Form aufweisen. Namen und Ortsbezeichnungen im Zusammenhang mit dem Forschungsteil wurden anonymisiert.

## 2 Migration und sprachliche Minderheiten in Deutschland

Dieses Kapitel soll einer Bestandsaufnahme der Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik dienen. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei auf der Mehrsprachigkeit, die in Folge der jüngeren Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden ist.

Dazu wird die Einwanderung nach Deutschland zunächst in einen historischen Kontext gestellt, um danach die derzeitige Situation sprachlicher Minderheiten zu untersuchen. Eine Darstellung der Bildungsbeteiligung mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher beendet das Kapitel und führt zur Untersuchung einer zentralen Frage dieser Arbeit: die Bedeutung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache an bildungsbiografischen Schnittstellen.

## 2.1 Historischer Überblick: Ein- und Auswanderungsland Deutschland

Einwanderungsbewegungen auf das Gebiet der heutigen Bundesrepublik gab es im Verlauf der Geschichte in vielfältiger Weise: beispielhaft zu nennen seien an dieser Stelle die Hugenotten, die im 17. Jahrhundert aus Frankreich fliehen mussten und polnische Arbeiter, die ab dem 19. Jahrhundert aus den östlichen preußischen Provinzen in die Industriegebiete an Rhein und Ruhr kamen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 34–36). Gleichzeitig gab es auch eine Reihe von Abwanderungsbewegungen aus dem deutschsprachigen Raum, beispielsweise nach Nordamerika im 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. Meinhardt 2005, 28). So konstatieren Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz folgerichtig:

"Geschichte ist immer auch Geschichte von Migrationen, Grenzveränderungen und vielfältigen Sprach- und Kulturkontakten." (Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 27)<sup>1</sup>

19

Einen guten Überblick über Wanderungsbewegungen aus und nach Deutschland geben Gogolin/Krüger-Potratz (2006), sowie Meinhardt (2005). Ausführlichere Informationen im Kontext der integrationspolitischen Debatte erhält man in Herbert (2001), Informationen im Kontext der bildungspolitischen Debatte in Bade (2004).

Für die in dieser Arbeit behandelte Thematik sind in erster Linie Wanderungsbewegungen nach Deutschland ab den 1950er Jahren von Bedeutung. Die größten Einwanderergruppen stellen Arbeitsmigranten und -migrantinnen, Aussiedler und Aussiedlerinnen sowie Flüchtlinge dar.

In der DDR wurden bestimmte Gruppen politisch Verfolgter aufgenommen. So beispielsweise Kommunisten und Sozialisten, die im frankistischen Spanien verfolgt wurden und Griechen, die in den 1960er Jahren vor der Militärjunta flohen. In den 1970er und 1980er Jahren kamen zudem Arbeitskräfte aus sozialistisch orientierten Staaten in die DDR. Die Aufenthaltsdauer war jedoch strikt festgelegt, sodass zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung nur noch etwa 80.000 Menschen mit ausländischem Pass in der DDR lebten. Dementsprechend gering war die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Schulen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 61f).

Die Arbeitsmigration in die Bundesrepublik begann 1955 mit dem deutschitalienischen Vertrag. Ausländische Arbeitskräfte sollten Engpässe, die in der prosperierenden westdeutschen Wirtschaft drohten, ausgleichen (vgl. Treibel 1990, 42). Bis 1970 wurden Anwerbeverträge mit sieben weiteren Staaten geschlossen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 64). Die Beschäftigung von ausländischen Arbeitnehmern und Arbeitsnehmerinnen war durch das "Rotationsprinzip" politisch als vorübergehende Erscheinung angelegt (vgl. Meier-Braun 2007, 21). Tatsächlich blieb die überwiegende Anzahl der ausländischen Arbeitnehmer nur für eine begrenzte Zeit in der Bundesrepublik: Von den 14 Millionen Arbeitskräften, die zwischen 1955 und 1973 angeworben wurden, verließen elf Millionen das Land in dieser Zeit wieder (vgl. ebd., 24). "Ausländerpolitik" bedeutete in dieser Zeit vor allem "Arbeitsmarktpolitik" (vgl. ebd., 21). Nach dem Anwerbestopp 1973 holten immer mehr der "Gastarbeiter", die noch in der Bundesrepublik waren, ihre Familien nach (vgl. ebd., 23).

habe zielt." (Schulz-Kaempf 2005, 443)

Der Begriff, Gastarbeiter' wurde in der beschriebenen Zeit für Arbeitsmigrantinnen und migranten verwendet. Diese Bezeichnung ist kritisch zu betrachten. Schulz-Kaempf beschreibt dies treffend: "Der Begriff, Gastarbeiter' erweckt den Eindruck, dass es sich bei den Arbeitsmigranten um Gäste handelt. Angesichts der harten und nicht selten auch ungesunden und gefährlichen Arbeit, die man für die Arbeitsmigrantinnen und -migranten vorgesehen hatte, ein geradezu zynischer Begriff. Wer mutet schon seinen Gästen eine solche Arbeit zu? Außerdem suggeriert der Begriff, dass die Arbeitsmigranten nicht allzu lange bleiben sollten – Gäste gehen ja meist bald wieder – und ihren Gastgebern gegenüber dankbar zu sein haben. Ein Begriff also, der auf das Gegenteil von gleichberechtigter Teil-

Weitere zahlenmäßig bedeutsame Einwanderergruppen stellen Flüchtlinge und Aussiedler dar. Flüchtlinge genießen in der Bundesrepublik Schutz nach dem Asylrecht, das jedoch im Jahr 1993 mit der Einführung von Artikel 16a des Grundgesetzes stark eingeschränkt wurde, sodass nur noch ein kleiner Teil der Menschen, die Asyl beantragen, tatsächlich ein Bleiberecht erhält. Im Jahr 2005 waren dies 0,9 Prozent aller Antragsteller, 4,3 Prozent wurde Abschiebeschutz gewährt (vgl. BAMF 2005, 49).

Aussiedler sind Personen, die nach den Flucht- und Vertreibungswellen zwischen 1944 und 1949 noch in den ehemaligen deutschen Ostgebieten lebten und Menschen, deren Vorfahren vor längerer Zeit aus Deutschland in osteuropäische Länder ausgewandert waren. Zwischen 1950 und 1985 kamen etwa 1,3 Millionen Aussiedler und Aussiedlerinnen in die Bundesrepublik, nach der Öffnung der Grenzen in Richtung Mittel- und Osteuropa stieg die Anzahl an. Zwischen 1986 und 1993 wanderten knapp 1,8 Millionen Aussiedler in die Bundesrepublik ein. Aussiedler fallen in herkömmlichen Statistiken zum Migrationshintergrund nicht auf, da sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und somit nicht unter die rechtliche Kategorie "Ausländer' fallen (vgl. Herbert 2003, 275f).

Für bildungsrelevante Kontexte ist die beschriebene Entwicklung der Einwanderung in die Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg von großer Bedeutung. Im Jahr 2006 hatten in der Bundesrepublik etwa 28 Prozent der Kinder und Jugendlichen im Alter bis zwanzig Jahren einen Migrationshintergrund. Von diesen waren etwa 67 Prozent deutsche Staatsbürger (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, 32). Es ist davon auszugehen, dass insbesondere diese Kinder mit weiteren Sprachen neben dem Deutschen aufwachsen. Dies soll im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

## 2.2 Sprachliche Minderheiten in der Bundesrepublik

Mit der Einwanderung nach dem Zweiten Weltkrieg stieg auch die Sprachenvielfalt in der Bundesrepublik an. Es gibt jedoch auch 'traditionelle' sprachliche Minderheiten in Deutschland: Friesen, Sorben und Dänen genießen einen besonderen Schutz nach Landesrecht. Die Landesverfassungen unterstützen

\_

Diese Zahlen können insofern als bemerkenswert angesehen werden, als dass in der Erhebung des Mikrozensus 2005 zum ersten Mal der Migrationshintergrund eines Menschen nicht nach seiner/ihrer Nationalität erfasst wurde, sondern nach dem eigenen Geburtsort und dem Geburtsort der Eltern. Dies trägt der steigenden Anzahl von Einbürgerungen und den Neuerungen des Staatsangehörigkeitsgesetzes aus dem Jahr 2000 Rechung.

die Pflege zweisprachiger Bildungseinrichtungen, Vereine und Parteien (vgl. BMI 2006, 27). Zudem leben etwa 70.000 Sinti und Roma in der Bundesrepublik, die jedoch nicht als nationale Minderheit anerkannt sind (vgl. ebd., 14–16).

Die Herkunftssprachen der Einwanderergruppen, die nach dem Zweiten Weltkrieg in die Bundesrepublik kamen, vervollständigen das Bild der sprachlichen Minderheiten. Im Vergleich zu Migrationsbewegungen früherer Zeiten findet hier ein Sprachwechsel von der Herkunfts- zur Aufnahmesprache nicht mehr ohne weiteres statt. Medieneinflüsse und verbesserte Kommunikationsstrukturen erleichtern die Aufrechterhaltung des Kontakts zum Herkunftsland auch über weite Entfernungen (vgl. Schanz 2007, 211; Petersen 2007, 194). Zudem nehmen Formen von zeitlich befristeter Migration und Mehrfachgebundenheiten durch den verbesserten rechtlichen und infrastrukturellen Rahmen, den beispielsweise die Europäische Union bietet, zu (vgl. Mecheril 2004, 170).<sup>4</sup> Die mitgebrachten Sprachen können infolgedessen häufiger erhalten werden. Dies hat zur Folge, dass Kinder neben dem Deutschen eine oder mehrere weitere Sprache(n) in der Familie erwerben. Die Zahl der "lebensweltlich Mehrsprachigen" (Gogolin 1988) nahm und nimmt somit zu.

Die folgende Abbildung 1 zeigt Sprachen, die in Familien mit Migrationsgeschichte gesprochen werden. Die Daten stützen sich auf die Repräsentativbefragung ausgewählter Migrantengruppen (RAM) aus dem Jahr 2006/2007. Die Aufteilung erfolgt in die größten Nationalitätengruppen; hierbei ist zu beachten, dass die Erhebung nach der Kategorie Staatsangehörigkeit erfolgte. Bereits eingebürgerte Familien, die unter Umständen eine andere Familiensprache als die deutsche sprechen, werden nicht berücksichtigt. Auch Angehörige kleinerer Migrantengruppen sowie (eingebürgerte) Aussiedler sind nicht in die Untersuchung einbezogen. Insofern gibt die Tabelle kein vollständiges Abbild der Wirklichkeit wider, es kann jedoch eine Tendenz erkannt werden.

Es zeigt sich, dass in weniger als fünfzig Prozent der Haushalte ausschließlich die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird. Vielmehr scheint sich neben Deutsch ein Mix aus Herkunftssprache und Deutsch durchzusetzen.

\_

In der Migrationssoziologie wird zur Beschreibung dieses Phänomens der Begriff "Transnationalisierung" verwendet. Pries versteht darunter "ein[en] wesentliche[n] Aspekt der zunehmend grenzüberschreitenden Lebensbezüge des Menschen" (Pries 2008, 9). Eine gute Einführung in die Thematik Transnationalisierung gibt Pries (ebd.).

Von Bedeutung ist aber auch, dass im überwiegenden Teil der Haushalte neben der deutschen Sprache noch eine weitere Sprache präsent ist.

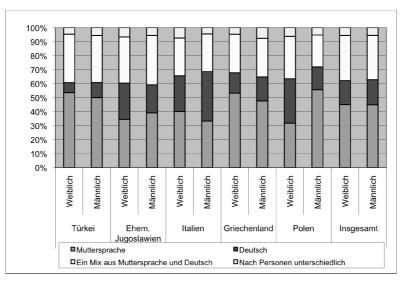


Abb. 1 Familiensprachen nach Nationalität und Geschlecht; Quelle: Haug 2008, 41

Dies bestätigt die Untersuchung "Mehrsprachigkeit in Hamburg" von Sara Fürstenau, Ingrid Gogolin und Kutlay Yagmur (2003). Die Erhebung ermittelt etwa 112 unterschiedliche Familiensprachen in Hamburg<sup>5</sup> und bestätigt die in Abbildung 1 gezeigte mehrsprachige Praxis vieler Migranten und Migrantinnen (vgl. ebd., 48): Die befragten Kinder gaben an, in der Kommunikation mit den Eltern und mit jüngeren Geschwistern eher die Herkunftssprache zu verwenden, im Gespräch mit älteren Geschwistern und Freundinnen und Freunden vermehrt die deutsche Sprache. Fürstenau et al. folgern daraus, dass der Erhalt der Herkunftssprachen nicht im Gegensatz zum Erwerb der deutschen Sprache steht, sondern dass die "gesellschaftlich dominante Sprache vielmehr mit dem Älter- und Selbständigerwerden zunehmend neben der Familiensprache" gebraucht wird (ebd., 128). Die mehrsprachige Praxis der befragten Kinder zeige den Gebrauch sowohl der Herkunftssprache als auch der deutschen Sprache, der abhängig von Gesprächskontexten

<sup>5</sup> Eine präzise Anzahl kann nicht angegeben werden, da eine klare Abgrenzung von Sprachen und Dialekten in vielen Fällen nicht gegeben ist (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003, 48).

und -partnern sei (ebd.). Es kann vermutet werden, dass in den beschriebenen mehrsprachigen Kontexten nicht alle Register der beteiligten Sprachen erworben werden, sondern dass diese in der für die jeweilige Situation angemessenen Sprache verwendet werden. Zudem entstehen aus der Mischung von Sprachen neue Varietäten und Sprechstile.

#### 2.3 Bildungsbeteiligung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen

Nicht zuletzt die PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001) zeigt, dass ebenjene mehrsprachig aufwachsenden Kinder- und Jugendlichen einem erhöhten Selektionsrisiko im deutschen Bildungssystem ausgesetzt sind.<sup>6</sup>

Auch andere Studien machen darauf aufmerksam, dass auf die Veränderung der Bevölkerungsstruktur im Bildungswesen bisher nur unzureichend eingegangen wurde: Havva Engin stellt in einer Untersuchung bildungspolitischer und administrativer Dokumente der 1990er Jahre in Berlin fest, dass "kein institutioneller Wandel von Schule als Folge der Veränderung durch Migration" stattgefunden habe (vgl. Steinmüller 2007, 323).

Um die Situation von mehrsprachig aufwachsenden Schülern und Schülerinnen im deutschen Bildungssystem zu untersuchen, sind Angaben über die Situation an institutionellen Übergängen besonders aufschlussreich. Dies trägt zum einen der Tatsache Rechnung, dass es in der Bundesrepublik bisher noch keine Längsschnittuntersuchungen gibt, mit Hilfe derer sich die Bildungskarrieren Kinder und Jugendlicher nachvollziehen lassen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 150).<sup>7</sup> Zum anderen sind die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik von einer großen Anzahl an möglichen Übergängen gekennzeichnet. Insbesondere der Übergang in die Sekundarstufe I im dreigliedrigen deutschen Bildungssystem stellt Eltern, Kinder und Lehrkräfte vor "Richtungsentscheidungen" (vgl. ebd., 48). Die Vielzahl an Übergängen bietet somit auch eine Vielzahl an Gelegenheiten für Selektion.

Im Folgenden wird die Kategorie "mehrsprachig aufwachsend" mit der Kategorie "Migrationshintergrund" gleichgesetzt, da neben der Staatsangehörigkeit i.d.R. nur diese in der Bildungsforschung erhoben wird. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals mit mehreren Sprachen aufwachsen.

Eine Längsschnittuntersuchung zu Bildungskarrieren in der Bundesrepublik wird erstmals mit dem "Nationalen Bildungspanel" angestellt, das unter der Leitung der Universität Bamberg im Jahr 2009 beginnt (Mehr Informationen dazu unter http://www.uni-bamberg.de/ neps/, zuletzt abgerufen am 12.03.10).

Die Studien PISA und IGLU bestätigen, dass der Übergang in die Sekundarstufe I eine entscheidende Schnittstelle im Bildungssystem darstellt. In der IGLU-Studie wird unter anderem die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen untersucht, in der PISA-Studie die Lesekompetenz in der neunten Klasse. Ende der 4. Klasse gibt es nach der IGLU-Studie bereits Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Während 62 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund in dieser Altersstufe über die Kompetenz im Lesen verfügen, die es ihnen erlaubt, sicher und selbständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen, so verfügen bei den Kindern mit Migrationshintergrund nur 30 Prozent über diese Fähigkeit (vgl. Bos et al. 2007, 266f). Diese Unterschiede verschärfen sich im Laufe der Sekundarstufe I: Die PISA-Studie 2000 zeigt, dass nur 50 Prozent der Jugendlichen aus Familien, in denen beide Elternteile eingewandert sind, die elementare Kompetenzstufe im Lesen überschreiten (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001, 376). So ist nicht überraschend, dass der Anteil der Hauptschulabsolventen und -absolventinnen in der Altersklasse von 15 bis 25 Jahren bei den Personen mit Migrationshintergrund um gut 13 Prozent höher liegt als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig erreichen unter den Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte desselben Alters etwa sieben Prozent weniger die Fachholschulreife bzw. das Abitur (vgl. Siegert 2008, 50, eigene Berechnung). Die Autoren der PISA 2000 Studie stellen fest, dass für Kinder mit Migrationshintergrund die Sprachkompetenz eine entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere spielt (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2001, 374).

Die Autoren aller genannten Studien machen aber auch darauf aufmerksam, dass der Migrationshintergrund eines Menschen nicht allein ein schlechtes schulisches Abschneiden begründen könne. So zeigt die IGLU-Studie, dass die soziale Herkunft eines Schülers oder einer Schülerin einen Großteil der Unterschiede in den Leseleistungen erklären kann (vgl. Bos et al. 2007, 267). Dieses Untersuchungsergebnis sollte jedoch nicht zu der kontraproduktiven Vermutung führen, dass die soziale Herkunft als unveränderbare Konstante den Bildungserfolg eines Kindes von vornherein festlegt. Dies kann aber von Bedeutung sein,

"um vertiefende und damit präzisere Erklärungen für Leistungsunterschiede zu gewinnen und eindimensionale Zuschreibungen zu vermeiden, zum anderen, um in Kenntnis der Heterogenität der Lernausgangslagen Ansatzpunkte in der Schulpraxis zu entwickeln" (vgl. ebd.).

# 3 Stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache – Anforderungen an die Praxis

Die bereits erwähnten großen internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU zeigen, dass in der Bundesrepublik ein erheblicher Nachholbedarf auf dem Gebiet der Sprachförderung und insbesondere der DaZ-Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht. Es wird auch deutlich, dass sich der Leistungsrückstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf der Schulzeit sogar noch verstärkt.

Der Bildungserfolg hängt in Deutschland stärker von der sozialen Herkunft ab als in anderen Ländern (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, 17). Für Kinder mit der Zweitsprache Deutsch kann sich hier jedoch eine besondere Situation ergeben: Der Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen und eine unter Umständen prekäre Lebenslage erschweren den Lernerfolg. Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott betonen deshalb, dass ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg dieser Kinder und Jugendlichen die angemessene Förderung der Zweitsprache Deutsch sei (vgl. ebd.). Die PISA und die IGLU Studien verdeutlichen, dass DaZ-Förderung im deutschen Bildungssystem offenbar noch nicht so nachhaltig angelegt ist, dass eine Unterstützung so lange wie nötig gewährleistet sein kann.

Doch welche Faktoren beeinflussen die Dauer des Zweitspracherwerbs? Die Klärung dieser Frage ist grundlegend für eine Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen auf vertikaler Ebene. Im folgenden Kapitel soll dieser Frage nachgegangen werden. Dies geschieht zum einen aus migrationspädagogischer Perspektive, die (unter anderem) Deutsch als Zweitsprache in ihrem mehrsprachigen Kontext untersucht und deshalb eine Grundlage für ein gemeinsames Bildungsverständnis darstellt. Zum anderen sollen sprachwissenschaftliche Forschungen Aufschluss über individuelle Einflussfaktoren geben. Aus den Forschungsergebnissen können Anforderungen an die Förderung von Deutsch als Zweitsprache gestellt werden, die über bildungsbiografische Schnittstellen hinweg weisen.

Zu Beginn des Kapitels soll zunächst auf die Begriffe "Einsprachigkeit, Zwei sprachigkeit, Mehrsprachigkeit" und "Deutsch als Zweitsprache" näher eingegangen werden.

## 3.1 Begriffsklärung II: Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit?

Setzt man sich mit Sprache unter Migrationsbedingungen auseinander, so stößt man schnell auf das Begriffspaar des einsprachigen "einheimischen" Kindes und des zwei- oder gar mehrsprachigen Kindes mit Migrationshintergrund. Doch bedeutet das Aufwachsen mit einer (Landes)Sprache gleichzeitig, dass ein Mensch einsprachig ist? Rosemarie Tracy macht darauf aufmerksam, dass jede Sprache über verschiedene Varietäten, Stile und Register verfügt (vgl. Tracy 2007b, 87). Jeder Mensch spreche verschiedene Dialekte und verfüge über unterschiedliche fachsprachliche Ressourcen, sodass die Vorstellung vom einsprachigen Menschen "aus sprachwissenschaftlicher Perspektive [...] ohnehin eine Fiktion" sei (Tracy/Keim 2007, 136f). Mario Wandruszka beschreibt dies in seinem Buch "Die Mehrsprachigkeit des Menschen":

"Je nach soziokultureller Situation bedienen wir uns doch ganz verschiedener Register, bald der "Umgangssprache" (aber auch das unterschiedlich, je nachdem, mit wem wir gerade "Umgang" haben), bald unserer Berufssprache, der Amtssprache, eines Regiolekts, eines Soziolekts, eines Technolekts, eines Poetolekts – je nachdem, ob ich in einer Autowerkstätte Reparaturprobleme diskutiere oder ob ich ein heiteres Glückwunschgedicht zu einer Goldenen Hochzeit verfasse!" (Wandruzska 1981, 39)

Monolinguale Sprecherinnen und Sprecher können also aus den vielen Varietäten einer Sprache der Situation angemessen auswählen. Multilinguale Sprecherinnen und Sprecher greifen bei ihrer Sprachwahl auf ähnliche Mechanismen zurück (vgl. Petersen 2007, 198). Dabei beschreibt Tracy einen mehrsprachigen Sprecher oder eine mehrsprachige Sprecherin mit der Fähigkeit, Kenntnisse in zwei sprachlichen Systemen zu haben, mit denen er oder sie mit monolingualen Sprechern problemlos kommunizieren kann (vgl. Tracy 2007b, 49f). Trotzdem ist ein mehrsprachiges Aufwachsen nicht mit dem gleichmäßigen Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen gleichzusetzen. Wilfried Stölting beschreibt die

"gleich gute Beherrschung zweier Standardsprachen (*Bi-Monolingualismus*) [...] als zielorientiert (präskriptiv) [...], nicht als deskriptiv, denn sie verweist die allermeisten zweisprachigen Kinder in ein Niemandsland." (Stölting 2005, 237; Hervorhebung im Original)

Leider wird das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache in der pädagogischen Diskussion noch immer oft als Abweichung von der einsprachigen

Normalität betrachtet (siehe dazu auch Kapitel 3.3). So diagnostizieren Renate Militzer et al. Kindern mit mangelhaften Deutschkenntnissen "Sprachlosigkeit" (Militzer et al. 2002, 143), wenn auch in Anführungszeichen. Dies lässt den Eindruck entstehen, Kinder, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen, hätten überhaupt keine Sprachkenntnisse, obwohl die Kenntnisse in den Erstsprachen nicht berücksichtigt werden.

Eine weitere Kategorie in dieser Diskussion ist die 'doppelte Halbsprachigkeit', die u. a. auf das Mischen zweier Sprachen Bezug nimmt. Mit diesem Begriff wird unterstellt, dass ein Kind keine Sprache 'richtig' beherrsche, was sich in der Mischung der Sprachen zeige. Dahingegen stellt Heidi Rösch fest, dass Sprachmischungen zumeist aus sprechstrategischen Gründen entstehen und somit eine interaktive Leistung der Gesprächsteilnehmenden darstellen (vgl. Rösch 2005a, 25). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Karin Jampert in ihrer Studie "Multikulturelles Kinderleben in unterschiedlichen regionalen Bezügen": Der Umgang mit verschiedenen Sprachen sei selbstverständlich für Kinder, sie entwickeln ein intellektuelles und emotionales Sprachempfinden, das eine situationsangemessene Anwendung von Sprache ermöglicht (vgl. Jampert 2005, 44).

Rösch gibt einen Überblick über verschiedene Arten von Sprachmischungen. Sie fragt hier in besonderer Weise nach sozialen Gründen der Sprachmischung:

- Code-Switching: Beim Code-Switching handelt es sich um einzelne Wechsel zwischen Sprachen, die verschiedene Funktionen erfüllen: den Wechsel des Adressaten, die Verstärkung einer Ablehnung oder die Hervorhebung eines Zitats. Der Wechsel kann entweder innerhalb einer Äußerung stattfinden oder mehrere Äußerungen werden in unterschiedlichen Sprachen formuliert.
- Code-Mixing: Code-Mixing ist nicht leicht von Code-Switching zu unterscheiden; ein quantitativer Unterschied besteht in der größeren Anzahl der Sprachwechsel als beim Code-Switching. Ein qualitativer Unterschied liegt in der Sprechstrategie: Beim Code-Mixing dienen nicht die Sprachwechsel als Strategie, sondern das Sprachgemisch selbst dient der Strategie der sozialen Abgrenzung.
- Transfer: In mehrsprachigen Interaktionen werden oft einzelne Ausdrücke in einer anderen Sprache in das Gespräch integriert. So können Begriffe genutzt werden, die in der gerade gesprochenen Sprache mühselig umschrieben werden müssten (vgl. Rösch 2005a, 27).

Vor allem Jugendliche gebrauchen einen Sprechstil, der von anderen (National-)Sprachen beeinflusst ist. Dieser Ethnolekt ist beispielsweise durch den Wegfall des bestimmten Artikels in Äußerungen wie "Hast Du Taschentuch?" gekennzeichnet (vgl. ebd, 28). Dies zeigt, dass die Funktionalität des Ethnolekts auch Sprechstile außerhalb des Migrationskontextes beeinflussen kann (vgl. Schroeder 2007, 7).

Die sprachlichen Fähigkeiten sollten also nicht nach dem dichothomen Muster des ein- und zweisprachigen Kindes bewertet werden, sondern die Beherrschung unterschiedlicher Register und Varietäten muss im Vordergrund einer Beobachtung der Sprachentwicklung stehen (vgl. ebd., 11).

#### 3.2 Begriffsklärung III: Deutsch als Zweitsprache

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache kann in verschiedene Richtungen abgegrenzt werden: Zum einen hinsichtlich der zeitlichen Abfolge des Sprach(en)-erwerbs einer Person, zum anderen hinsichtlich der Spracherwerbssituation.

Zunächst ist die Zweitsprache Deutsch nicht zwingend die zweite Sprache, die ein Mensch erlernt, sondern sie beschreibt alle weiteren Sprachen neben der Erstsprache. Viele vermeintlich Zweisprachige verwenden mehr als zwei Sprachen in ihrer alltäglichen Lebenspraxis (vgl. Petersen 2007, 198).<sup>1</sup>

Hinsichtlich der Spracherwerbssituation kann Deutsch als Zweitsprache zur Nachbardisziplin Deutsch als Fremdsprache (DaF) abgegrenzt werden. Während Deutsch als Zweitsprache den Erwerb, Gebrauch und die Vermittlung der deutschen Sprache in einem deutschsprachigen Umfeld beschreibt, wird Deutsch als Fremdsprache in einer nichtdeutschsprachigen Umgebung erworben. DaF-Unterricht findet in der Regel in festen Lerngruppen statt, in denen es eine gemeinsame Unterrichtssprache gibt. Dementsprechend wird Deutsch als Fremdsprache gesteuert erworben.

Deutsch als Zweitsprache hingegen wird in der deutschsprachigen Umgebung zunächst ungesteuert erworben (vgl. Petersen 2007, 198). DaZ-Lerngruppen sind deshalb meist sehr heterogen hinsichtlich des Zweitsprachniveaus und der Erstsprachen, zudem wird der Unterricht in der Zielsprache gehalten (vgl. Rösch 2005a, 11).

\_

Vgl. hierzu die Sammlung von Sprachenporträts mehrsprachiger Kinder von Krumm/ Jenkins (2001)

Der Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs unterscheidet sich von dem eines bilingualen Erstspracherwerbs, bei dem parallel die grundlegenden Strukturen zweier oder mehrerer Erstsprachen erworben werden (vgl. Gogolin 2007, 10). Eine "Zwischenstufe" zwischen dem simultanen Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb ist der sukzessive Zweitspracherwerb: Kommen Kinder bereits ab dem dritten oder vierten Lebensjahr mit der Zweitsprache in Kontakt, hat das Kind zwar wesentliche Grundzüge der Erstsprache bereits erworben, erlernt die Zweitsprache jedoch in anderer Weise als ein Erwachsener (vgl. ebd., 11).

Eine Besonderheit des Zweitspracherwerbs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist, dass er oftmals mit dem Eintritt in das deutschsprachige Bildungssystem begonnen bzw. deutlich intensiviert wird. Von den Lernenden wird jedoch erwartet, dass sie ohne Vorlaufzeit an den Bildungsangeboten angemessen partizipieren können (vgl. Rösch 2005c, 23). Deutsch ist dann gleichzeitig Medium des Unterrichts und Zielsprache. Während Schülerinnen und Schüler die Zweitsprache noch lernen, müssen sie sich auch Fachwissen in der Zielsprache aneignen und wie ihre autochthonen Mitschülerinnen und Mitschüler fachsprachliche Kompetenzen entwickeln (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, 17).

#### 3.3 Die migrationspädagogische Perspektive

In der Migrationspädagogik wird Sprache in einer diversitätsbewussten Perspektive betrachtet. Das heißt einerseits, dass Sprache in Verbindung mit anderen Kategorien gebracht wird, die im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen bedeutsam sind. Andererseits wird auf der Handlungsebene die Förderung von DaZ immer in ihrem mehrsprachigen Kontext behandelt. Die Untersuchung dieser Aspekte von Mehrsprachigkeit ist grundlegend für das individuelle und institutionelle Handeln in Bildungskontexten und stellt somit auch eine Grundlage für die Förderung an bildungsbiografischen Schnittstellen dar.

#### 3.3.1 Deutsch als Zweitsprache im Kontext des Differenzlinienkonzeptes

Gute Sprachkenntnisse werden in der öffentlichen Diskussion in ungewöhnlicher Einstimmigkeit mit einem erfolgreichen Integrationsprozess<sup>2</sup> in Verbindung gebracht. So heißt es in einem "Working Paper" zu "Sprachlicher Integration von Migranten in Deutschland" des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF):

"Die Kenntnis der deutschen Sprache kann für Kinder mit Migrationshintergrund als ein "Schlüsselfaktor" für die soziale Integration betrachtet werden." (Haug 2008, 10).

Sprache wird hier als Gradmesser für die soziale Integration betrachtet. Hans H. Reich stellt dagegen fest:

"Diese Einmütigkeit verdeckt jedoch einige Probleme, welche sich an den Einseitigkeiten des Diskurses ablesen lassen, d.h. an dem, was nicht oder nur selten angesprochen wird. Einseitig ist es, vom Deutschen zu reden, die anderen Sprachen der Zuwanderer aber zu ignorieren oder nur als Hindernisse für das Deutschlernen darzustellen; das begünstigt ein nationalistisches Denken über die Sprache. Einseitig ist es auch, die Abhängigkeit der Integration von den Deutschkenntnissen zu betonen, die Abhängigkeit des Deutscherwerbs von Integrationserfahrungen aber zu verschweigen [...]. Einseitig ist es schließlich, öffentlich Appelle zum Deutschlernen an die Zuwanderer zu richten, ohne dies mit der Frage an die Verantwortlichen nach Art und Umfang der Deutschlernangebote zu verbinden, die dabei helfen sollen; das begünstigt eine Denk- und Handlungsweise, wonach öffentliches Reden und institutionelles Handeln nicht miteinander übereinzustimmen brauchen." (Reich 2001, 41f)

Reich spricht mit der Wertschätzung von Familiensprachen, individuellen Integrationserfahrungen und Angeboten zum Sprachenlernen Faktoren an, die den Zweitspracherwerb beeinflussen können und grenzt dies damit von einer eindimensionalen Sichtweise auf den "reinen" Spracherwerb ab. Forderungen nach Sprachkenntnissen als "Schlüsselfaktor für die soziale Integration" (s. o.) verkennen die Bedingungen, die eine "soziale Integration" auch beeinflussen. Das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Einflussfaktoren versucht das Differenzlinienmodell zu beschreiben.

\_

<sup>2</sup> Der Begriff ,Integration' ist in der erziehungswissenschaftlichen Debatte zu sozialer Heterogenität äußerst umstritten und soll hier als ein wechselseitiger Prozess aller, die gemeinsam und gleichberechtigt in einem Gemeinwesen leben wollen, verstanden werden.

Differenzlinien können demnach neben Sprache Kategorien wie Nationalität, Kultur, Ethnizität und Sozialstatus sein. Diese Kategorien sind (unter anderem) Teil des gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses über soziale Heterogenität und soziale Ungleichheit im Bildungswesen (vgl. Lutz/Leiprecht 2005, 219). Helma Lutz und Rudolf Leiprecht veranschaulichen dies anhand von Begriffspaaren, die sich dichothom gegenüber stehen. Dabei repräsentiert eine Position jeweils die dominierende Seite, die andere die dominierte. Das folgende Schaubild verdeutlicht dies:

Kategorie	Grunddualismus dominierend	dominiert
Ethnizität	Dominante Gruppe = nicht ethnisch	Ethnische Minderheit(en) = ethnisch
Nation/Staat	Angehörige	Nicht-Angehörige
Klasse/Sozialstatus	,oben'/etabliert	,unten'/nicht etabliert
Sprache	überlegen	unterlegen
Kultur	,zivilisiert'	,unzivilisiert'

Abb. 2 Liste bipolarer hierarchischer Differenzlinien; Quelle: Auszug aus "Liste 15 bipolarer hierarchischer Differenzlinien" in Lutz/Leiprecht 2005, 220.

Die Liste der Differenzlinien und der dichothomen Begriffspaare lässt sich erweitern. Die genannten Kategorien spielen in der Diskussion um die Bildungsbeteiligung sprachlicher Minderheiten eine herausragende Rolle und sind deshalb exemplarisch aufgeführt.

Das Differenzlinienmodell vereint verschiedene Einflussfaktoren und versucht damit eine eindimensionale Sichtweise auf verschiedene Fragestellungen – in diesem Fall die des Zweitspracherwerbs – zu vermeiden. Es kann eine theoriebezogene Sensibilisierung für die soziale Positionierung eines Individuums genauso liefern wie für den Einfluss der sozialen Positionierung auf die Situation des Individuums (vgl. ebd., 219). So illustriert das zur Differenzlinie "Sprache" gehörige Begriffspaar "überlegen – unterlegen" die unterschiedliche Wertigkeit, die Sprachen zugeschrieben wird und hebt damit den Machtaspekt von Sprache(n) hervor. Manchen Sprachen wird ein hoher Wert zugeschrieben, da sie politische und/oder wirtschaftliche Macht besitzen und damit auch dem Sprecher oder der Sprecherin zu Prestige verhelfen. Anderen Sprachen wird diese Macht nicht zuteil und ihre Sprecherinnen und Sprecher werden weniger hoch bewertet (vgl. Hélot 2006, 49). Eine positive Sichtweise auf die frühe Mehrsprachigkeit von Kindern betrifft vor allem den frühen Sprachkontakt in der Kindertagesstätte oder Grundschule, meist mit

Sprachen, die ein hohes Prestige haben. Bei der Förderung von Deutsch als Zweitsprache handelt es sich meist um Erstsprachen mit weniger hohem Prestige (vgl. Anstatt 2007b, 7). Diese Hierarchisierung wird in der monolingualen Schule weitergeführt, in der auf die (vermeintliche) Erstsprache Deutsch meist die hoch bewerteten 'Fremd'-Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch folgen (vgl. Leiprecht 2001, 272).

Das Sozialprestige der Familiensprache und die Einstellungen zur Zielsprache bestimmen somit in entscheidender Weise die Motivation für das Sprachenlernen. Der Sozialstatus hat Einfluss auf den sprachlichen Input, den ein Individuum erfährt. Dieser Input kann in starker oder weniger starker Weise von der in Bildungskontexten verwendeten Standardsprache abweichen, und so die für den Bildungserfolg nötigen Sprachkenntnisse beeinflussen (vgl. Rösch 2005a, 15).

Alle Differenzlinien gemeinsam sind eng miteinander verschränkt und beeinflussen einander (vgl. Krüger-Potratz 2005, 67). Die Positionierung eines Individuums innerhalb des Geflechts aus Differenzlinien beschreibt Aspekte des Möglichkeitsraumes, innerhalb dessen er oder sie sich bewegt (vgl. Lutz/Leiprecht 2005, 220). Krüger-Potratz betont,

"dass vielfach das hervorgehobene differenzmarkierende Merkmal, z.B. Kultur oder Sprache, das tatsächlich entscheidende – insbesondere Sozialstatus – [...] verdecken soll(te)." (Krüger-Potratz 2005, 67)

So wird die Benachteiligung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen oft auf die sprachlichen Bedingungen ihres Aufwachsens reduziert (vgl. Jampert 2002, 56f). Das Aufwachsen ist jedoch durch eine Vielzahl von Differenzlinien beeinflusst. Diese Differenzlinien wirken sich auf das Tempo und den Erfolg des Spracherwerbs aus, die Sprachkenntnisse in verschiedenen Sprachen bestimmen aber auch die Positionierung in einem individuellen Möglichkeitsraum. So kann die individuelle Sprachbiographie mit positiven oder negativen Erfahrungen hinsichtlich der Familiensprache verknüpft, die Lernmotivation von Zuschreibungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit beeinflusst sein.

Das Differenzlinienmodell hilft dabei, die ungleiche Machtverteilung unter Sprachen zu verstehen. Dies kann dazu beitragen, Gründe dafür zu suchen, warum manche Praktiken durch das Bildungssystem unterstützt werden und warum andere nicht. Bei der Förderung von DaZ-Lernenden sollten mögliche Differenzlinien, die den Lernprozess beeinflussen können, unbedingt mitgedacht werden (vgl. Hélot 2006, 55).

# 3.3.2 Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext einer Erziehung zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit

Das Erlernen mehrerer Sprachen wird im europäischen Kontext immer stärker gefordert. Seit 1995 gibt es die Zielsetzung, dass alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union zusätzlich zur Sprache des Aufenthaltslandes und Englisch als lingua franca noch mindestens eine weitere Sprache passiv beherrschen sollen (vgl. Krüger-Potratz 2005, 91). Dennoch wird auch hier die durch Einwanderung entstandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit nur am Rande erwähnt. Es steht nach wie vor das Konzept des sprachlich homogenen Nationalstaats im Vordergrund (vgl. ebd.).

Aus der Sicht vieler pädagogischer Fachkräfte stellt Mehrsprachigkeit eine Abweichung von der Norm und damit eine Belastungssituation dar. Das schlechte Abschneiden von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern im Bildungssystem lässt Mehrsprachigkeit als Risiko für die Entwicklung erscheinen (vgl. Jampert 2002, 53). Diese defizitorientierte Sichtweise auf mehrsprachiges Aufwachsen ist schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu finden, als begonnen wurde, flächendeckend allgemeinbildende Volksschulen einzuführen. Damals entbrannte die Frage nach der zweisprachigen Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten (Krüger-Potratz 2005, 82). Im Laufe des 19. Jahrhunderts setzte sich die Ansicht durch, dass eine altersgemäße Beherrschung der deutschen Sprache eine Voraussetzung für den Besuch der Volksschule sei. "Damit wurde Anderssprachigkeit zum Ausschlusskriterium" (Krüger-Potratz 2005, 83). Die Sichtweise der Abweichung der Mehrsprachigen von der einsprachigen Norm spielt in vielen institutionellen und interpersonalen Handlungen eine Rolle. Ingrid Gogolin bezeichnet dies als "monolingualen Habitus der multilingualen Schule" (1994).

#### Exkurs: "Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule"

Die Erforschung des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität wurde in der historischen Erziehungswissenschaft bisher nur wenig beachtet (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 136f). Umfassend hat in jüngerer Zeit Gogolin zu diesem Thema geforscht. Ihr Werk "Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule" (1994) weist den Einfluss der Sprachenpolitik des 19. Jahrhunderts bis heute nach: Das im 19. Jahrhundert unter den Vorzeichen der Bildung des deutschen Nationalstaats entstehende deutsche Schulwesen bildete ein monolinguales Selbstverständnis heraus, das bis heute fortwirkt. Der Entstehungsprozess des Schulwesens war von den geistigen Strömungen

jener Zeit beeinflusst und fand vor dem Hintergrund der fortschreitenden Industrialisierung statt (vgl. Gogolin 1994, 36).

Im Vormärz wurde das Konzept einer allgemeinen Bildung in deutscher Sprache geprägt (vgl. Gogolin 1997, 17). Unterricht in deutscher Sprache gehörte zur Befreiung des Bürgertums aus den Zwängen der Ständeordnung und sollte Lateinschulen und die Dominanz der katholischen Kirche ersetzen (vgl. Stölting 2005, 242). Durch die immer weiter voranschreitende Ausbreitung der Volksschulen wurde eine wichtige Voraussetzung geschaffen für die Überwindung von sozialen Grenzen wie Geburt und Herkunft, die die alte Ständeordnung geprägt hatten (vgl. Gogolin 1997, 16).

Die frühe Nationalbewegung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verfolgte ähnliche Ziele: Eine Nation sollte durch die gemeinsame Sprache geeint werden. Auch hier wurde mit der Verwendung der deutschen Sprache eine Befreiung von fremder Herrschaft und die Vision einer Gesellschaft, die frei von ständischer Ungleichheit ist, verbunden (vgl. Gogolin 1994, 42).

Hintergrund für diese Entwicklung hin zur Volksbildung und die Ausprägung des modernen Schulwesens war die industrielle Revolution, die unter anderem einen tief greifenden Wandel in der Sozialstruktur der Bevölkerung zur Folge hatte: Das städtische Bürgertum, das im gewerblichen Bereich tätig war, verlangte nach neuen Bildungsinhalten; Ebenso erweiterte sich das Spektrum von Berufen, die eine spezielle Ausbildung benötigten. Gogolin schreibt hierzu:

"Die Karriere des Deutschen in jenen Jahren, die sich komplementär zur Relativierung von Funktionen des altsprachlichen Unterrichts vollzog, ist also ein Reflex auf Modernisierungsansprüche, die im Zuge des gesellschaftlichen Strukturwandels auf die Schulen gerichtet waren." (Gogolin 1997, 17)

Eine neue Phase der Konzepte der deutschsprachigen Bildung setzte mit der Entstehung des Kaiserreichs 1871 ein. Sie diente nun, nachdem das Ziel der Bildung eines deutschen Nationalstaats erreicht war, der Erzeugung und Bewahrung einer völkisch-vaterländischen Gesinnung (vgl. Gogolin 1994, 49). Die fortschreitende Homogenisierung der neu entstehenden Nationalstaaten war eng mit dem Ideal der einsprachigen Bürgerinnen und Bürger, die eben jene Nationalsprache beherrschten, verbunden (ebd.). Nach dem Grundsatz ein "Staat – ein Volk – eine Sprache" sollte die sprachliche Einheit helfen, den Nationalstaat zu bewahren (vgl. Strunz 2003, 11). Als beispielhaft hierfür kann die preußische Sprachenpolitik angesehen werden, die als oberstes Ziel

die sprachliche Einheit verfolgte. Im Gegensatz dazu wurde das Aufwachsen mit mehreren Sprachen immer mehr als Abweichung von der (einsprachigen) Normalität betrachtet (vgl. ebd.).

Nach der Reichsgründung von 1871 schlossen die Grenzen Deutschlands große sprachliche Minderheiten ein. Diese sollten mit bürokratischen Mitteln integriert werden: 1872/73 wurde Deutsch alleinige Unterrichtssprache in den polnischsprachigen Gebieten, 1876 alleinige Geschäftssprache. Ab 1878 durfte auch in Nordschleswig nur auf Deutsch unterrichtet werden (vgl. Deutscher Bundestag 1996, 175).

"Zur Legitimation dieser repressiven Sprach- und Kulturpolitik wurde darauf verwiesen, dass die "Einheit des Staates und zwar des Culturstaates schon wegen der Gemeinsamkeit seiner Interessen und damit die Wohltaten, Vortheile und Rechte allen Angehörigen zu Theil werden [es erfordere], dass die Sprache desjenigen Stammes Gemeingut aller Bewohner werde, der durch Bildung überhaupt, durch Gewerbefleiß, Industrie, Handel, Kunst und Wissenschaft eine in weitem hervorragende Stellung vor den übrigen einnimmt, [...]" (Schubert 1873 nach Gogolin/Krüger-Potratz 2006, 57).

Gogolin sieht den Prozess der "Monolingualisierung des Schulwesens" als Ausdruck für den Prozess der Nationenwerdung an (Gogolin 1994, 37). Die Germanistik etablierte sich in ebenjener Zeit als Wissenschaft, der Deutschlehrer als Berufsstand (vgl. Gogolin 1997, 17). Das Zitat von Schubert zeigt aber auch, dass damit eine Hierarchisierung der Sprachen einherging, die dem Deutschen eine Vormachtstellung vor anderen Sprachen einräumte.

Gogolin weist nach, dass die Ideen über das (sprachliche) Lernen, die in der Epoche des Vormärz ihre Wurzeln hatten und im Laufe des 19. Jahrhunderts fortgeführt wurden, das deutsche Bildungswesen bis heute beeinflussen. Diese Sichtweise kann keineswegs nur mit einer konservativen Sichtweise verknüpft werden. Stölting weist darauf hin, dass Mehrsprachigkeit in der konservativen Tradition als Illoyalität zum deutschen Volkstum angesehen wurde. In der sozialistischen Tradition dagegen behinderte Mehrsprachigkeit angeblich die Gleichwertigkeit aller Menschen (vgl. Stöltin 2005, 242f).

Unabhängig von den subjektiven Sichtweisen und Haltungen der einzelnen pädagogischen Fachkräfte ist bis heute ein Fortwirken der Behandlung von mehrsprachigem Aufwachsen als Abweichung im System Schule festzustellen (vgl. Gogolin 1994, 263). Dies zeigt sich beispielsweise in additivem Sprachförderunterricht und in bildungspolitischen Maßnahmen, die zwar die

Förderung der deutschen Sprache, nicht aber die mehrsprachige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen einbeziehen.

Ein Durchbrechen des "monolingualen Habitus" könnte in der Anerkennung der mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen liegen und – damit einhergehend – zu einer Orientierung an den Ressourcen mehrsprachiger Kinder führen. So besitzen mehrsprachige Kinder besondere Kompetenzen im Bereich der metasprachlichen Fähigkeiten und weitere Sprachen können leichter gelernt werden.

Das absichtsvolle Mischen von Sprachen (das bereits erwähnte Code-Mixing bzw. Code-Switching) drückt zum einen einen strategischen Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachmitteln aus, zum anderen impliziert es auch die Fähigkeit zur Sprachtrennung (vgl. Petersen 2007, 196f). Der Erwerb von lexikalischen Äquivalenten in den verschiedenen Sprachen fördert die Einsicht, dass ein Gegenstand nicht immer nur ein Wort als Bezeichnung hat (auch wenn davon auszugehen ist, dass sich lexikalische Mittel der unterschiedlichen Sprachen voneinander unterscheiden, abhängig vom Input). Dies wirkt sich positiv auf metasprachliche Fähigkeiten aus (vgl. Gogolin 2007, 13). Aus neurowissenschaftlicher Sicht haben Mehrsprachige eine andere Sprachverarbeitungsstrategie als Einsprachige (vgl. Nitsch 2007, 56). Auch weitere Sprachen werden in den gleichen Arealen wie Erstsprachen gespeichert. Das heißt, dass weitere Sprachen leichter gelernt werden können (vgl. ebd., 62).

Ein Grundsatz einer Pädagogik der Anerkennung von sprachlicher Vielfalt müsste sein, gleichzeitig die Mehrsprachigkeit von Kindern anzuerkennen und die Deutschkenntnisse so zu fördern, dass ein bestmöglicher Bildungsabschluss erreicht werden kann. Selbstverständlich sollte dies auch für Einsprachige gelten. Dies bewegt sich im Spannungsfeld zwischen der Anerkennung (sprachlicher) Mehrfachzugehörigkeiten und der Angleichung an bestehende sprachliche Anforderungen, die die individuellen Handlungsmöglichkeiten bestimmen (vgl. Mecheril 2006, 373). Die Angleichung an den zwar veränderbaren, aber gegebenen dominanten Wirklichkeitsraum bezeichnet Mecheril als "pragmatisch erforderlich" (ebd.):

"Eine migrationspädagogische Konsequenz aus dem Wissen um diese Zusammenhänge wird darin bestehen, Bildungsräume und Lernorte zur Verfügung zu stellen, in denen es Menschen möglich ist, ein *respektables Deutsch* zu sprechen. Dass diese Konsequenz bedeutsam ist suspendiert jedoch nicht die Erfordernis der Kritik an lingualen

Herrschaftsstrukturen (und die Erfordernis pädagogisch dafür einzutreten, linguale Herrschaft auf ein eben noch notwendiges Maß zu reduzieren)." (ebd., 274, Hervorhebung im Original)

Dies erfordert einen reflektierten Blick auf verschiedene Differenzlinien und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit auf der Ebene der Zusammenarbeit von Pädagogen und Pädagoginnen und Klienten und Klientinnen, aber auch auf institutioneller Ebene. Solch eine Perspektive verhindert, sprachliche Korrektheit als Selbstzweck zu sehen, sie ermuntert aber auch, sprachliche Strukturen der Zweitsprache mühsam zu üben und somit Partizipationschancen zu eröffnen. Gleichwohl ist die Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld ein unabschließbarer Prozess (vgl. ebd., 376f).

# 3.4 Die sprachwissenschaftliche Perspektive

Bei der Gestaltung von institutionellen Schnittstellen in der DaZ-Förderung sollte neben der Berücksichtigung von Differenzlinien, die den Erwerb und die Förderung der Zweitsprache Deutsch beeinflussen, auch auf sprachwissenschaftliche Forschungen zurückgegriffen werden. Besonders sinnvoll hierfür sind Untersuchungen, die die Rolle des Alters beim Spracherwerb und die Fachsprache als besonderes Register, das für den Bildungserfolg maßgeblich verantwortlich ist, thematisieren. Der Erst- und Zweitspracherwerb kann an dieser Stelle nicht in seiner Gesamtheit dargestellt werden, die genannten Aspekte bieten aber eine ausreichende Argumentationsgrundlage für die Formulierung von Anforderungen an eine DaZ-Förderung über institutionelle Schnittstellen hinweg.<sup>3</sup>

# 3.4.1 Zur Rolle des Alters beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

Betrachtet man die Rolle des Alters beim DaZ-Erwerb, so sind zwei Fragen grundlegend: Wie lange kann man vom Erwerb mehrerer Erstsprachen sprechen, und ab wann erlernt man eine Sprache als Zweitsprache? Und: Wie viel Zeit benötigt eine Zweitsprachlernerin oder ein Zweitsprachlerner, um ein Sprachniveau zu erreichen, das ihm oder ihr eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungswesen ermöglicht? In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird kontrovers diskutiert, wo genau eine Altersgrenze zwischen dem Erwerb einer Erst- und einer Zweitsprache gezogen werden kann. Ein Schlüsselbegriff in dieser Diskussion ist die "Critical Period". Eric H. Lenneberg ver-

\_

<sup>3</sup> Eine gute Einführung in den Erst- und Zweitspracherwerb bietet Tracy (2007b).

wendete diesen Begriff als erster für den sprachlichen Bereich zur Beschreibung seiner These, nach der bei einem "automatischen" Kontakt mit der Zielsprache bis zu Beginn der Pubertät eine Sprache ohne größere Anstrengungen gelernt werden könne. Nach der Pubertät sei dies nicht mehr in gleicher Weise möglich (vgl. Lenneberg 1967/deutschsprachige Erstausgabe 1972, 459). Inzwischen ist diese These widerlegt, das Konzept der "Critical Period" hat sich jedoch bewährt (vgl. Meisel 2007, 102).

Jürgen M. Meisel geht beispielsweise davon aus, dass es in der menschlichen Entwicklung ein Zeitfenster gibt, in dem die Fähigkeit für das Erreichen eines erstsprachlichen Niveaus in allen Sprachbereichen besteht (Reifungshypothese). Kennzeichen eines solchen natürlichen Spracherwerbs seien der erfolgreiche Verlauf und die ähnlichen Phasen, die jeder Mensch im Verlauf des Erwerbs durchläuft (vgl. ebd., 93f).

Der Erwerb des Deutschen als frühe Zweitsprache ist ein bisher wenig beforschtes Gebiet. Die Frage, wie lange Kinder in diesem Fall auf Strategien des Erstspracherwerbs zurückgreifen können, kann deshalb nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. Meisel 2007, 105; Tracy 2007a, 80). Zudem sollte bei der Untersuchung einer "Critical Period" beachtet werden, dass nicht Sprache im Allgemeinen, sondern bestimmte Aspekte von Sprache berücksichtigt werden müssen. So ist die Lexik von Entwicklungsphasen gar nicht betroffen, Syntax, Phonologie und Morphologie zu unterschiedlichen Zeiten. Meisel bezeichnet dies als "Bündel kritischer Phasen" (Meisel 2007, 103).

Eine erste "kritischen Phase" ist für ihn das Alter von drei bis vier Jahren, da ein Mensch dann zumindest teilweise auf bereits vorhandenes sprachliches Wissen in der Erstsprache zurückgreifen könne (vgl. ebd., 99). Er zeigt, dass Kinder, die ab einem Alter von drei Jahren in Kontakt mit einer weiteren Sprache gekommen sind (in diesem Fall Französisch), bereits Konstruktionen im Bereich der Verbflexion verwenden, die auch bei erwachsenen Lernenden zu finden sind, nicht aber bei Lernenden einer Erstsprache (vgl. ebd., 107).

Tracy zeigt dahingegen, dass sich Zweitsprachlernende im selben Alter die deutsche Syntax im Bereich der Verbstellung ebenso aneignen können wie Lernende der Erstsprache (vgl. Tracy 2007a, 87). Dies betrifft sowohl den Verlauf des Erwerbs als auch das Ergebnis (vgl. Thoma/Tracy 2007, 74). Zudem behindern in keinem der untersuchten Fälle kontrastive Unterschiede den Erwerb der Syntax in der Zweitsprache. Zweitsprachenlernende verfügen zum Untersuchungszeitpunkt jedoch über ein kleineres lexikalisches Repertoire als Erstsprachlernende. Trotzdem stellen Dieter Thoma und Rosemarie

Tracy fest, dass Kinder, die in einem Alter von drei bis vier Jahren das erste Mal in einen intensiven Kontakt mit dem Deutschen kommen, sich innerhalb eines halben Jahres die morphosyntaktischen Eigenschaften deutscher Sätze aneignen können. Erstsprachlernende benötigen dafür mindestens die gleiche Zeit (ebd., 74f).

Kroffke und Rothweiler haben den Spracherwerb von Kindern im Bereich der Satzstruktur verglichen, die im Alter von zweieinhalb und sechs Jahren mit der deutschen Sprache in Kontakt kamen. Dabei haben sie Unterschiede feststellen können, die den Zweitspracherwerb der Sechsjährigen von dem der Zweieinhalbjährigen unterscheidet. Es wird aber auch ein Unterschied zwischen dem Zweitspracherwerb der Sechsjährigen und dem von Erwachsenen ausgemacht (vgl. Kroffke/Rothweiler 2006, 145):

"Plakativ gefasst, übernimmt ab diesem Alter die Bewusstheit immer mehr die Regie über den Spracherwerb, während die impliziten und intuitiven Erwerbsprozeduren in den Hintergrund treten." (vgl. Gogolin 2007, 12)

Diese Beobachtung bestätigt Cordula Nitsch, die sich aus neurowissenschaftlicher Perspektive mit dem Thema Mehrsprachigkeit befasst: Die Frage, bis zu welchem Alter ein Zweitspracherwerb auf erstsprachlichem Niveau möglich ist, könne die neurowissenschaftliche Forschung nicht eindeutig beantworten. Zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr gebe es jedoch eine Übergangsphase von impliziten hin zu expliziten Lernstrategien (vgl. Nitsch 2007, 62).

Allerdings gilt nicht für alle sprachlichen Teilbereiche, dass der Erwerbsbeginn je früher desto besser ist: Christine Dimroth und Stephanie Haberzettl haben Kinder untersucht, deren Erwerbsbeginn zwischen sieben und acht Jahren lag. Es zeigte sich, dass diese sich im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz ebenjene expliziten Lernstrategien zunutze mache können und sich somit den erwähnten Teilbereich deutlich schneller aneignen können als Lernende der Erstsprache Deutsch (vgl. Dimroth/Haberzettl 2008, 234f).

Altersgrenzen sollten also nicht als fixe Größen angesehen werden. Dimroth weist darauf hin, dass die Abnahme des Erwerbserfolgs kontinuierlich verlaufe. Zudem sei es noch nicht gelungen, einen sprachlichen Bereich zu ermitteln, den erwachsene Lernende nicht erreichen können (vgl. Dimroth 2007, 117). Die vorangegangenen Ausführungen zeigen jedoch, dass sich der Verlauf des Spracherwerbs im Kindes- von dem im Erwachsenenalter unterscheidet. Gogolin (2007) beschreibt dies mit dem Bild von zwei Polen: Dem

doppelten Erstspracherwerb im Kleinkindalter auf der einen Seite, dem Erwerb einer neuen Sprache im Erwachsenenalter auf der anderen Seite (vgl. ebd., 11).

Untersuchungen zu der Frage, wie lange ein Mensch benötigt, um in der Zweitsprache das Niveau von gleichaltrigen Erstsprachlern zu erreichen, liegen für den deutschsprachigen Raum noch nicht vor. Für den Versuch einer Beantwortung dieser Frage werden deswegen an dieser Stelle Ergebnisse der großen Schulleistungsvergleiche und Untersuchungen zur Effektivität von Frühförderung zu Hilfe gezogen werden. Zudem behandelten US-amerikanische und kanadische Untersuchungen das genannte Thema schon explizit. Die Erforschung dieser Frage ist notwendig, um abschätzen zu können, welchen Anteil am Zweitspracherwerb eine Fördermaßnahme unter optimalen Bedingungen tragen kann und was sie nicht leisten kann (vgl. Gogolin 2007, 21).

Es ist mittlerweile unbestritten, dass sich der Besuch einer vorschulischen Einrichtung positiv auf die sprachliche Entwicklung auswirkt. Nicole Biedinger und Birgit Becker ermittelten in einer Zusammenstellung internationaler Studien zu Effekten des Vorschulbesuchs, dass sich der Besuch eines Kindergartens positiv auf die schulischen Leistungen eines Kindes auswirkt (vgl. Biedinger/Becker 2006, 21). Diese Effekte seien unter anderem in den sprachlichen Fähigkeiten zum Zeitpunkt der Einschulung zu sehen (vgl. ebd., 20). Auch Andrea Lanfranchi kann diese Einschätzung in seiner Untersuchung zu vorschulischer familienergänzender Betreuung bestätigen (vgl. Lanfranchi 2002, 355). Lanfranchi und Biedinger/Becker machen aber auch darauf aufmerksam, dass die Qualität der vorschulischen Betreuung eine große Rolle für positive Effekte spiele (vgl. ebd., 355/21).

Gogolin hat US-amerikanische und kanadische Studien zusammengestellt, in denen die Zeitdauer untersucht wird, die ein Kind benötigt, um allgemeinsprachliche und bildungssprachliche Kompetenzen zu erlangen. Die 'Bildungssprache', die sich von der 'Allgemeinsprache' unterscheidet, ist hierbei eine wichtige Kategorie für das Messen von Sprachleistungen. Die Bedeutung für den DaZ-Erwerb tauchte in der deutschsprachigen Diskussion erst nach den großen Schulleistungsvergleichen auf und wird im folgenden Kapitel näher erläutert (vgl. Gogolin 2007, 21).

In den Untersuchungen wurde das Erreichen von Testwerten in standardisierten Englisch-Tests als Messlatte genommen (vgl. ebd., 22). Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass ein bis sechseinhalb Jahre bis zum Erreichen

allgemeinsprachlicher Kompetenz benötigt werden, bis zu acht Jahre zum Erreichen bildungssprachlicher Kompetenz. Dabei ist anscheinend nicht erheblich, ob ein monolinguales oder ein mehrsprachiges Fördermodell im Vordergrund stand (vgl. ebd., 23). Dies zeigt, dass eine erhebliche Zeitspanne erforderlich ist, bis Kinder eine allgemeinsprachliche Kompetenz auf dem Niveau von Erstsprachlern erreichen und nochmals ein bis zwei Jahre mehr benötigt werden, bis die bildungssprachliche Kompetenz erreicht ist (vgl. ebd., 24). Gogolin stellt fest:

"Unabhängig also von der Güte eines Sprachförderprogramms im Elementarbereich [...] kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Förderung vor der Schule hinreicht, um Kinder mit Migrationshintergrund an Sprachfähigkeiten heranzuführen, die einigermaßen verlässlich für Bildungserfolg ausreichen. Vielmehr muss die systematische Sprachförderung in der Schule weitergeführt werden, und zwar für einen beträchtlichen Teil der Schülerinnen und Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit über mehrere Jahre." (ebd.)

Die in Kapitel 2 dargestellte Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt, dass am Ende der Grundschule noch eine relative Homogenität bezüglich der Lesefähigkeit besteht. Dahingegen zeigt die PISA-Studie, in der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe untersucht wurden, einen deutlichen Leistungsunterschied zwischen den Jugendlichen, die zu Hause Deutsch sprechen und solchen, die eine andere Familiensprache haben.

Daraus kann geschlossen werden, dass – selbst wenn im Elementar- und Primarbereich die Zweitsprache Deutsch gezielt gefördert wird – zwischen dem Ende des Primarbereichs und der Sekundarstufe eine Schieflage in der DaZ-Förderung entsteht, auf die bislang nur unzureichend eingegangen wurde. Angelika Speck-Hamdan weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Gestaltung von Nahtstellen im Bildungssystem hin. Die sprachlichen Anforderungen, die als selbstverständlich angesehen würden, stellten für Kinder mit der Zweitsprache Deutsch ein besonderes Risiko dar (vgl. Speck-Hamdan 2005, 100). Hans H. Reich und Hans-Joachim Roth stellen zu diesem Thema fest:

"Sprachfördernde Maßnahmen, die den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler sichern sollen, müssen langfristig angelegt sein. Die Vorstellung, durch kurzfristige Liftkurse könne der Anschluss an die schulischen Sprachanforderungen ein für allemal hergestellt werden, ist eine Illusion." (Reich/Roth 2002, 24)

Die Fachsprachen als besondere Register der Schulsprache sind für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung maßgeblich verantwortlich und wichtiger Bestandteil einer nachhaltig angelegten Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Deswegen soll die Struktur von Fachsprachen im folgenden Kapitel ausführlicher dargestellt und in Verbindung mit der konzeptionellen Schriftlichkeit und dem Konzept der BICS und CALP (Cummins 1986) gebracht werden.

### 3.4.2 Konzeptionelle Schriftlichkeit als Gegenstand der Förderung

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass sprachliche Fähigkeiten und Kenntnisse in entscheidender Weise für den Bildungserfolg verantwortlich sind. Die sprachlichen Anforderungen an ein Kind ändern sich jedoch im Laufe einer Bildungslaufbahn. Die im Unterricht verwendeten Fachsprachen werden zunehmend ein besonderes Deutsch, das sich von der Alltagssprache unterscheidet.

Die folgende Zusammenstellung zeigt typische Merkmale von konzeptionell schriftlicher Sprache auf:

- Kommunikationsbedingungen: Gekennzeichnet beispielsweise durch Monologizität, Situationsentbundenheit, Objektivität und Fremdheit der Partner.
- Lexik: Fachsprache besitzt einen normierten Fachwortschatz.
- Morphologie: Es werden komplexe Wörter gebraucht: z. B. Komposita,
   Prä- und Suffixbildungen.
- Grammatische Strukturen: Unpersönliche Konstruktionen wie Passiv-, Reflexiv- oder Infinitivkonstruktionen zeichnen Fachsprache aus. Deverbalisierungen, d. h. Informationen in Form von Substantiven anstatt von Verben führen zu einer hohen Informationsdichte und einer komplexen Satzstruktur.
- Textsorten: Jeder Fachbereich verfügt über spezifische Textsorten: In der Mathematik gibt es Textaufgaben, in naturwissenschaftlichen Fächern werden Versuchs- oder Verlaufsprotokolle geschrieben, in der Geschichten liest man Quellentexte. Diesen Textsorten ist ihre Situationsentbundenheit und ihre große Formalität gemein

(Zusammenstellung nach Speck-Hamdan 2005, 105; Rösch 2005b, 114; Kniffka/Siebert-Ott 2009, 20).

Angela Schmitmann gen. Pothmann beschreibt anschaulich Unterschiede zwischen Allgemein- und Fachsprache anhand der Lexik im Mathematikunterricht. Sie vergleicht dabei mathematische Fachausdrücke mit der Allgemeinsprache:

- Es gibt Fachwörter, die in der Allgemeinsprache nicht existieren: z. B.
   Teiler, Primzahl, orthogonal.
- Es gibt Fachwörter, die in der Allgemeinsprache in gleicher oder ähnlicher Bedeutung verwendet werden: Das Wort "Produkt" bezeichnet in
  der Mathematik das Ergebnis einer Multiplikation, in der Allgemeinsprache das Ergebnis eines Herstellungsprozesses.
- Ähnliche Fachwörter beschreiben unterschiedliche Sachverhalte: z. B. gleichschenklig/gleichseitig, dreizehn/dreißig (vgl. Schmitmann gen. Pothmann 2007, 80).

Wichtig ist, dass Fachsprache nicht nur im Schriftsprachgebrauch verwendet wird, sondern dass Merkmale der Schriftsprache auch in der mündlichen (Fach-)Kommunikation zu beobachten sind. Die vorgestellten sprachlichen Varietäten können als "konzeptionelle Schriftlichkeit" beschrieben werden, deren Gegenpol die "konzeptionelle Mündlichkeit" ist (Kniffka/Siebert-Ott 2009, 18). Diese Begriffe wurden aus zwei Dimensionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit heraus entwickelt, die seit etwa Mitte der 1980er Jahre diskutiert werden: Medium und Konzeption. Das Medium ist hierbei eine dichotome Dimension von Sprache, die entweder mündlich oder schriftlich sein kann. Die Konzeption kann – unabhängig vom verwendeten Medium – eher mündlich oder eher schriftlich sein, sie beschreibt also ein Kontinuum (vgl. Koch/ Oesterreicher 1986, 17). Die folgende Abbildung veranschaulicht das Modell "Konzeptionelle Mündlichkeit":

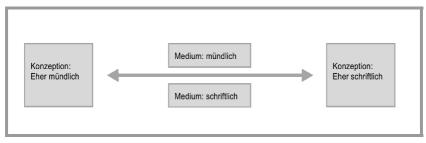


Abb. 3 Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit; Quelle: Eigene Darstellung

Cummins (1986) unterscheidet Allgemein- und Bildungssprache im Kontext des Zweitspracherwerbs mit dem Konzept der BICS (Basic Interpersonal

Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Die BICS entsprechen hierbei allgemeinsprachlichen Fähigkeiten, als CALP wird die Fachsprache bezeichnet. Cummins macht darauf aufmerksam, dass BICS und CALP nicht vollkommen getrennt voneinander zu betrachten, sondern dass die Übergänge fließend seien (vgl. ebd., 152). Dies entspricht der Beschreibung der sprachlichen Konzeption als Kontinuum. In einer Reaktion auf verschiedene Kritiken an seinem Konzept stellt Cummins zudem heraus, dass CALP keineswegs wichtiger sei als BICS. CALP habe jedoch eine große Bedeutung für den Bildungserfolg (vgl. Cummins 2000, 74f). Die kognitiven Ansprüche sollten nicht zu Gunsten des Sprachenlernens zurück gestellt, vielmehr sollten Fachinhalte mit dem Sprachenlernen verknüpft werden (ebd., 84).

Gogolin entwickelte in jüngerer Zeit anknüpfend an die Überlegungen von Cummins das Konzept der "Bildungssprache" für den deutschsprachigen Raum weiter. Der Begriff der "Bildungssprache" beziehe ein wesentliches Merkmal, nämlich die Nähe zur Schriftsprache, mit ein. Sie stellt fest, dass vor allem Kinder aus bildungsorientierten Familien durch die Eltern-Kind-Interaktion auf den schriftförmigen Sprachgebrauch vorbereitet werden. Dementsprechend müssten Kinder aus bildungsfernen Familien explizit und systematisch an den schriftförmigen Sprachgebrauch herangeführt werden (vgl. Gogolin 2007, 29).

Wie die bereits vorgestellten Studien zur Dauer des Zweitspracherwerbs zeigen, benötigten Zweitsprachlernende weitaus mehr Zeit für das Erreichen der CALP als zum Erlernen der BICS. Gogolin benennt für den Erwerb konzeptionell schriftlicher Fähigkeiten einen Zeitraum von bis zu acht Jahren (Gogolin 2007, 23), Cummins geht von mindestens fünf Jahren aus (Cummins 2000, 76).

Die Frage danach, welche sprachlichen Fähigkeiten für den Bildungserfolg entscheidend seien, wurde in der Vergangenheit in der deutschsprachigen Diskussion vernachlässigt und stellt somit eine "empfindliche Lücke in der Forschung" (Gogolin 2006, 82) dar. Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind, können sich in alltagssprachlichen Situationen in der Zweitsprache Deutsch meist gut verständigen; Aus guten konzeptionell-mündlichen Fertigkeiten sollte jedoch nicht auf ebenso ausgeprägte konzeptionell-schriftliche Fertigkeiten geschlossen werden (vgl. Speck-Hamdan 2005, 105 und Kniffka/Siebert-Ott 2009, 22). Oft zeigt sich erst im Verlauf der Schullaufbahn, dass sich verändernde sprachliche Anforderungen ein Hindernis für Kinder und

Jugendliche mit der Zweitsprache Deutsch darstellen können (vgl. Speck-Hamdan 2005, 106).

Eine Schlüsselsituation für die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit ist der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule, der zugleich ein Übergang von der reinen Mündlichkeit hin zur Schriftlichkeit darstellt. Wie bereits erläutert, ist ein besonderes Kennzeichen der Schriftsprache ihre Situationsentbundenheit. Die kontextunabhängige Sprache ermöglicht es Kindern im Elementarbereich, erzählte Geschichten zu verstehen und weiter zu erzählen, sich Wissen anzueignen und weiter zu verfolgen und eigene Überlegungen und Erfahrungen darzustellen. Deswegen sollte bereits in der Kindertagesstätte beispielsweise der Umgang mit Symbolen wie Zahlen und Buchstaben gefördert werden. Dies führt zum Schrifterwerb hin und fördert einen guten Übergang in die Schule (vgl. Thiersch 2007, 18f). Nur wenn der Prozess des Übergangs von der mündlichen Kommunikation zur Schriftsprache und so von der kontextabhängigen zur kontextunabhängigen Sprache gelingt, sind die Voraussetzungen für das weitere Sprachlernen günstig (vgl. Rösch 2005b, 108).

An der Nahtstelle von der Grundschule zur Sekundarstufe I verliert der Deutschunterricht quantitativ an Gewicht; gleichzeitig beginnt er sich inhaltlich von der Ausbildung basaler Fähigkeiten hin zum Lernbereich Literatur zu verändern. Deswegen kann der Deutschunterricht die steigenden sprachlichen Anforderungen aller Fächer in der Sekundarstufe nur bedingt kompensieren (vgl. Rösch 2005b, 114).

Die Förderung der Entwicklung der von Jahr zu Jahr abstrakter werdenden Unterrichtssprache sollte so lang wie nötig beibehalten werden. Dies bedeutet auch, dass die Förderung der Zweitsprache Deutsch Bestandteil aller Bildungsbereiche sein muss. Ausgehend von der Feststellung, dass Sprache in allen bildungsrelevanten Kontexten eine Schlüsselrolle einnimmt, reicht DaZ ausschließlich in Form von additivem Förderunterricht nicht aus. In jedem Schulfach muss beispielsweise Rücksicht genommen werden auf die jeweiligen fachspezifischen Ausprägungen der Unterrichtssprache. Deswegen sollten Fachtermini bewusst eingeführt werden und als Bestandteil der Begriffsbildung angesehen werden. Die mündliche Sprache sollte von den Lehrenden reflektiert verwendet werden und Bezug zur Allgemeinsprache nehmen. Das

Einüben von sprachlichen Strukturen muss dabei kontinuierlich weitergeführt werden (vgl. Rösch 2005b, 115).<sup>4</sup>

# 3.5 Zusammenschau: Anforderungen an eine stufenübergreifende Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Die Ausführungen haben gezeigt, dass eine erfolgreiche DaZ-Förderung nur dann gelingen kann, wenn sie so lange wie nötig durchgeführt wird. Dies kann vom Elementar- und Primarbereich über die Sekundarstufe bis hin zur Aufnahme des Studiums dauern.

Zusammenfassend sollen nun Anforderungen an die Praxis gestellt werden, die eine gelingende stufenübergreifende DaZ-Förderung begünstigen. Hans-Joachim Roth hat in seinem Text "Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zwei-Sprachunterrichts" (2006) Kategorien dafür formuliert, die hier teilweise übernommen und ergänzt werden.

# Gemeinsames Sprachbildungsverständnis

Das Sprachenlernen sollte ein selbstverständlicher Bestandteil des Alltags einer Bildungseinrichtung sein und ein allgemeines Unterrichtsprinzip an Schulen darstellen. Grundlegend für die Förderung der deutschen Sprache in Bildungskontexten ist ein Bewusstsein für die Besonderheiten konzeptioneller Schriftlichkeit. Eine besondere Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund ist sicherlich gerechtfertigt, da DaZ-Lernende in anderen Bereichen gefördert werden müssen als Kinder, die aufgrund anderer Ursachen einen Förderbedarf haben. Trotzdem sollte es vermieden werden, Kinder und Jugendliche stigmatisierend in eine 'DaZ-Ecke' zu stellen. Vielmehr ist Sprachförderung nicht nur für Kinder und Jugendliche mit der Zweitsprache Deutsch wichtig, sondern auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Ausgehend von den Voraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mitbringen, sollten die Erstsprachen in den pädagogischen Alltag einbezogen werden (vgl. Roth 2006, 346). Von solch einem mehrsprachigen Ansatz profitieren auch einsprachig aufwachsende Kinder, da hier beispielsweise metasprach-

\_

Die Sprachförderung als Aufgabe aller Bildungsbereiche ist ein zentraler Baustein einer stufenübergreifenden Förderung. Auf methodisch-didaktische Konzepte kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden. Weiterführende Informationen hierzu finden sich für den Primarbereich beispielsweise in Rösch (2003), für die Sekundarstufe I in Rösch (2005a).

liche Fähigkeiten gefördert werden können. Dabei sollten Differenzlinien, die das Sprachenlernen beeinflussen können, unbedingt mitgedacht werden.

## **Organisatorische Einbettung**

Beim Nachdenken über Ursachen für Bildungsmisserfolg sollten nicht nur individuelle Lebenslagen berücksichtigt werden, sondern auch institutionelle Strukturen, die sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken können. Das deutsche Schulsystem ist gekennzeichnet durch relativ häufige Wechsel von Institutionen und ist (bisher) i. d. R. Halbtagsschule. Es gibt eine Vielzahl an ergänzenden sozialpädagogischen Angeboten am Nachmittag, wie beispielsweise den Hort. Alle Einrichtungen, die an der Bildungsbiografie eines Kindes mitwirken, sollten zusammenarbeiten. Dies betrifft sowohl die 'abgebenden' und die 'aufnehmenden' Einrichtungen als auch solche, die ein Kind zur gleichen Zeit besucht. Nur so kann der Prozess des Zweitspracherwerbs, der sich über mehrere Jahre erstreckt, optimal unterstützt werden. Roth betont, dass hieran neben pädagogischen Einrichtungen auch Eltern beteiligt werden müssen (vgl. Roth 2006, 344).

#### **Didaktische Ebene**

Bei der Unterstützung des Deutscherwerbs im Schulkontext sollte die Vermittlung von Sachinhalten immer mit Sprachlernen verknüpft werden. Dieses durchgängige Prinzip betrifft nicht nur den Sprachunterricht, sondern alle Fächer. Die "Sprachbrille" sollte also als Prinzip aller Unterrichtsfächer gelten, um den wachsenden Ansprüchen der Bildungssprache zu entsprechen (vgl. Roth 2006, 345).

# Qualifizierung von Fachkräften

Ein wirkungsvolles Instrument für die Durchsetzung einer stufenübergreifenden DaZ-Förderung ist laut Roth die gemeinsame Fortbildungen für ein Team von Pädagogen und Pädagoginnen und daran anschließende Absprachen in Bezug auf die DaZ-Förderung (vgl. ebd., 344). Außerdem sollte DaZ als selbstverständlicher Teil in der pädagogischen Ausbildung verankert sein.

# 4 Die Realisierung stufenübergreifender Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Bildungssystem

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln wissenschaftliche Grundlagen des Zweitspracherwerbs diskutiert und daraus Anforderungen an die Praxis entwickelt wurden, dient das folgende Kapitel der Darstellung der gegenwärtigen Situation der (stufenübergreifenden) DaZ-Förderung im Bildungssystem. Die Betrachtungen werden hauptsächlich auf der Perspektive von Kindern und Jugendlichen liegen, die das deutsche Bildungssystem ab der Kindertagesstätte durchlaufen.

Zunächst soll der Begriff ,Förderung von Deutsch als Zweitsprache' genauer untersucht und damit verbundene Ansätze vorgestellt werden. Im Anschluss daran wird die derzeitige Praxis der DaZ-Förderung am Beispiel des Landes Niedersachsen erläutert und die Ausbildung der Fachkräfte dargestellt. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Diskussion der aktuellen Situation.

# 4.1 Begriffsklärung IV: Förderung von Deutsch als Zweitsprache – Ansätze und Ziele

Kniffka/Siebert-Ott beschreiben die Förderung von Deutsch als Zweitsprache als die systematische Unterstützung der sprachlichen Entwicklung zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher (vgl. Kniffka/Siebert Ott 2009, 126). Diese können seit der Kindertagesstätte das Bildungssystem durchlaufen oder als Seiteneinsteiger ihre Bildungslaufbahn in Deutschland fortsetzen (vgl. ebd., 127). In dieser Betrachtung wird der Schwerpunkt, wie auch in den vorangegangenen Kapiteln, auf jenen Personen liegen, die das Bildungssystem von Anfang an durchlaufen.

Gegenstand der DaZ-Förderung sollte die Unterstützung der Entwicklung sprachlicher Teilbereiche sein, wie beispielsweise der phonologischen Bewusstheit und Fertigkeiten der Schriftsprache, aber auch eine angemessene Wortwahl und Beteiligung an (Fach-)Diskursen (vgl. ebd.). Kapitel 3.4.2 hat gezeigt, dass der Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit ein besonderer Stellenwert zukommt.

Gogolin umreißt das Ziel einer DaZ-Förderung als das Erreichen sprachlicher Fähigkeiten, "die keinen systematischen Nachteil mehr für potentiellen Bildungserfolg bedeuten [...]" (Gogolin 2007, 20). DaZ-Förderung sollte also jene Sprachkenntnisse vermitteln, die einen angemessenen Bildungsabschluss

ermöglichen, oder allgemeiner gefasst: Die Förderung sollte einen optimalen Zugang zu gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten gewährleisten (vgl. Schroeder 2007, 9).

In Schulen kann der Umgang mir Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache auf organisatorischer und didaktischer Ebene verankert sein. Aber auch im Zusammenhang mit Elternbildung und in außerschulischen Bildungseinrichtungen ist DaZ-Förderung von Bedeutung. Die verschiedenen Ansätze sollen im Folgenden umrissen werden. Die Kenntnis unterschiedlicher Herangehensweisen an die DaZ-Förderung ist grundlegend für die Entwicklung eines stufenübergreifenden DaZ-Förderkonzeptes, da kooperierende Einrichtungen mitunter völlig verschiedene Ansätze vertreten können.

### Schulorganisatorische Ebene

Auf schulorganisatorischer Ebene unterscheiden Reich/Roth drei verschiedene Modelle des Umgangs mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern:

Unter Submersion verstehen sie den Besuch des Regelunterrichts, der in der Zweitsprache stattfindet. Die Zweitsprache soll dann durch den Kontakt mit Mitschülern und Mitschülerinnen 'automatisch' gelernt werden, besondere Fördermaßnahmen finden nicht statt.

Werden Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache unterrichtet, jedoch auf einem dem Sprachstand angemessenen (Sprach-)Niveau, so bezeichnen Reich/Roth dies als Immersion (vgl. Reich/Roth 2002, 17). Während Schüler den Unterricht unter Submersionsbedingungen ohne Berücksichtigung ihrer Sprachkenntnisse besuchen, stehen bei Immersionsmodellen die Sprachkenntnisse im Vordergrund gegenüber den Fachinhalten.

Neben diesen beiden einsprachigen Modellen gibt es auch zweisprachige Ansätze. Hierbei ist das gesamte Curriculum zweisprachig gestaltet. Es kann zunächst ausschließlich in einer Sprache unterrichtet werden und die zweite Sprache tritt zu einem späteren Zeitpunkt hinzu, oder der zweisprachige Unterricht findet von Anfang an statt (vgl. ebd.).

In der Realität existieren oftmals Mischformen dieser Modelle. So kann zum Regelunterricht DaZ-Unterricht additiv hinzukommen. Reich/Roth bezeichnen dies als "gestützte Submersion" (ebd., 20). Der Regelunterricht kann ebenfalls durch zusätzliche Stunden in den Erstsprachen ('herkunftssprachlicher Unterricht') ergänzt werden (vgl. ebd.).

#### Außerschulische Ebene

Das Angebot an Zweitsprachenförderung für Kinder und Jugendliche außerhalb der Regelschule ist breit gefächert und schwer zu fassen. Die Einrichtung von Lesestuben und Vorlesestunden in Jugendtreffs können hier als Beispiele für die Bereitstellung von Leseangeboten angeführt werden. Auch bei Hausaufgabenhilfen, wie sie beispielsweise in Horten angeboten werden, ist das Thema Sprache präsent. Oftmals werden außerschulische Angebote von Ehrenamtlichen oder Honorarkräften durchgeführt (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, 146).

Ein Ansatz, der in den Niederlanden entwickelt wurde und mittlerweile an vielen Orten in Deutschland eingesetzt wird, ist das "Rucksack-Projekt". Hierbei wird Sprachförderung im Elementarbereich mit Elternbildung verbunden. Eltern werden gezielt in der Förderung der Erstsprache(n) unterstützt und die Zweitsprachentwicklung wird parallel in der Kindertagesstätte gefördert. Damit soll die Erziehungskompetenz und das Selbstwertgefühl der Erziehenden gestärkt und die Kinder gezielt in ihrer mehrsprachigen Entwicklung unterstützt werden (vgl. Dogruer/Knopp/Senol-Kocaman/Springer 2005, 127f.).

#### Didaktische Ansätze

Hinsichtlich der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Bildungssystem sollen an dieser Stelle zwei grundlegende Ansätze unterschieden werden: Wird DaZ auf ganzheitliche oder sprachstrukturelle Weise vermittelt?

Ganzheitliche Ansätze gehen von der Funktionalität von Sprache aus. Sprache wird im sozialen Kontext erworben und ein Kind verfügt über eine intrinsische Motivation, Sprache angemessen zu verwenden (vgl. Petersen 2007, 201). Deswegen sollten Lerninhalte von Bedürfnissen und Interessen der Lernenden ausgehen und dementsprechend mit der Lebenssituation verknüpft sein (vgl. Jampert 2005, 52). Aus ganzheitlicher Sicht gelten Ansätze, die sich an der Sprachstruktur orientieren, als "verschult" (Petersen 2007, 201). Diese Förderung bezieht sich in der Regel auf einen sprachlichen Teilbereich und in der Tat "besteht die Gefahr der Reduzierung von Sprache auf formale Aspekte" und auf ein Verständnis von "Sprachförderung als Einübung von Techniken und Einzelaspekten [...]" (ebd.). Zudem kann unter Umständen die Eigenaktivität der Lernenden behindert werden. Rösch argumentiert dahingegen, dass das Einüben von Sprachstrukturen den Erwerb schwieriger Formen

steuert. Auch sie weist auf die Gefahr hin, dass dies zu einem unreflektierten Auswendiglernen führen kann (Rösch 2005a, 35).

Jörg Roche betont deshalb, dass das Behalten von eingeübten Formen in der "Verzahnung von Handlungsbezug, Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung wesentlich erleichtert" wird (Roche 2005, 214).

Die beiden Ansätze der DaZ-Förderung können hier nur skizziert werden. Das Wissen um Vor- und Nachteile der beiden Herangehensweisen ist für eine Kooperation im Bereich Deutsch als Zweitsprache von großer Bedeutung. Sind die unterschiedlichen Prinzipien aufeinander abgestimmt, so können sie den Lernerfolg unterstützen. Werden Kinder und Jugendliche jedoch in unkoordinierter Weise mit unterschiedlichen Ansätzen konfrontiert, so kann dies für Verwirrung sorgen und den Lernerfolg beeinträchtigen.

Bis auf das "Rucksack-Projekt" und den zweisprachigen schulorganisatorischen Modellen ist allen angeführten Ansätzen die Fokussierung auf die Zweitsprache Deutsch gemein. Der – ohne Zweifel wichtigen – Frage nach der Bedeutung der Erstsprache(n) für die Entwicklung der Zweitsprache kann in dieser Betrachtung nicht genauer nachgegangen werden. Rösch macht jedoch darauf aufmerksam, dass sowohl in ausschließlich einsprachig (deutschen) Programmen als auch in Programmen, die auf eine Stabilisierung der Erstsprache zielen, die Entwicklung der deutschen Sprache zu kurz komme. Sie schlägt stattdessen vor, die Sprachen einer Gruppe konstruktiv zu nutzen und in das Lerngeschehen einzubinden (vgl. Rösch 2005c, 26).

# 4.2 Umsetzung von Förderansätzen in der Bundesrepublik am Beispiel des Bundeslandes Niedersachsen

Bis zum Ende der 1990er Jahre war in der bundesrepublikanischen Politik weitgehend eine Doppelstrategie der Integration und der Re-Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem zu erkennen. Auf der einen Seite sollte der Regelunterricht möglichst schnell ohne weitere Fördermaßnahmen besucht werden, auf der anderen Seite sollte die Rückkehrfähigkeit durch den Besuch von 'herkunftssprachlichem Unterricht' erhalten werden (vgl. Meinhardt 2005, 37).

Mit der PISA-Studie im Jahr 2001 und dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetztes im Jahr 2005 fand ein Paradigmenwechsel statt: Die Bundesrepublik wurde als Einwanderungsland anerkannt und die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migra-

tionshintergrund gelenkt. Besonders die Sprachförderung rückte in der Diskussion um Bildungschancen in den Mittelpunkt des Interesses.

Die Maßnahmen des Bundeslandes Niedersachsen zur Verbesserung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit der Zweitsprache Deutsch seit Beginn der 2000er Jahre sollen im Folgenden dargestellt werden, da in diesem Land auch das ESF-Modellprojekt stattfindet, das im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersucht wird. Da sich die Maßnahmen ausschließlich auf den schulischen und den Elementarbereich beziehen, wird DaZ-Förderung im außerschulischen Rahmen nicht berücksichtigt werden können, wenn auch Möglichkeiten einer Einbeziehung außerschulischer Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung einer stufenübergreifenden DaZ-Förderstrategie immer mitgedacht werden sollten.

Die Grundlage für niedersächsische Sprachfördermaßnahmen ist § 54a des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) (Niedersächsisches Kultusministerium 2005a). Es gibt Schülerinnen und Schülern, "deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen" das Recht, Förderunterricht zu erhalten (ebd.).

Der Erlass "Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache" (Niedersächsisches Kultusministerium 2005b) regelt die Organisation des Rechts auf Förderung der Zweitsprache Deutsch und des 'herkunftssprachlichen Unterrichts' von der Übergangszeit in die Grundschule bis zur Sekundarstufe II. Für Kindertagesstätten ist neben der Gestaltung der Übergangszeit in die Grundschule der "Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich" (Niedersächsisches Kultusministerium 2005c) von Bedeutung. Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Maßnahmen im Einzelnen.

In der Kindertagesstätte sollen Kinder die deutsche Sprache soweit lernen, dass sie sich "auf Deutsch verständigen und später dem Unterricht folgen können." (Niedersächsisches Kultusministerium 2005c, 20). Zusätzlich haben Kinder, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wurde, vor der Einschulung einen Anspruch auf eine einjährige DaZ-Förderung (NSchG § 54a Abs. 2). Das Programm trägt den Titel "Fit in Deutsch" und wird von Lehrkräften der Grundschulen in Zusammenarbeit mit Erziehern und Erzieherinnen durchgeführt. An dieser Stelle ist demnach eine Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule vorgeschrieben. Das Schulgesetz bestätigt dies auch

an anderer Stelle: "Die Grundschule arbeitet mit den Erziehungsberechtigten, dem Kindergarten und den weiterführenden Schulen zusammen." (NSchG § 6)

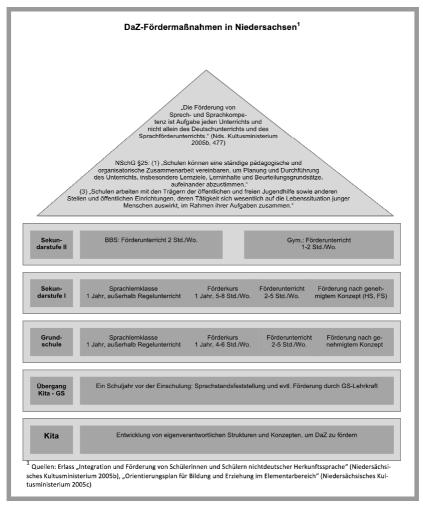


Abb. 4 DaZ-Fördermaßnahmen in Niedersachsen; Quelle: Eigene Darstellung

In der Grundschule gibt es drei verschiedene Arten der Daz-Förderung: Sprachlernklassen, Förderkurse und Förderunterricht. Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können, besuchen bis zu ein Jahr lang eine Sprachlernklasse, die sie auf den Regelunterricht vorbereitet. Dieses Angebot ist eher für Seiteneinsteiger in das Bildungssystem bestimmt. Besteht trotz vorschulischer Förderangebote noch ein erheblicher Förderbedarf in der deutschen Sprache, so sollen Kinder neben dem Besuch des Regelunterrichts einen Förderkurs besuchen, der vier bis sechs Wochenstunden in Anspruch nimmt. An die Teilnahme am Förderkurs kann sich der Besuch des zwei bis fünfstündigen Förderunterrichtes anschließen. Der Förderunterricht kann auch ohne die Teilnahme an einem Förderkurs in Anspruch genommen werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2005b, 476). Die inhaltliche Ausgestaltung der Förderangebote legen die "Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache" (Niedersächsisches Kultusministerium 2002) fest. Diese enthalten einen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache, der vom bayerischen Kultusministerium übernommen wurde.

Die Möglichkeit der Einrichtung von Förderkursen und Förderunterricht besteht auch in der Sekundarstufe I. Diese sollen je nach Bedarf einen Umfang von zwei bis acht Wochenstunden haben. In der Sekundarstufe II sieht der Erlass Förderunterricht von ein bis zwei Wochenstunden als Maßnahme der DaZ-Förderung vor (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005b, 477f.).

Eine besondere Notwendigkeit der DaZ-Förderung sieht der Gesetzgeber offenbar an Grund-, Haupt-, Gesamt- und Förderschulen: Hier können auch "spezielle Förderkonzepte" umgesetzt werden, sofern die Schulen von 20 Prozent an Schülerinnen und Schülern "mit besonderen Lernerschwernissen" besucht werden (ebd.). Für alle Schulstufen wird jedoch keine Angabe darüber gemacht, mit welchen Mitteln der Sprachstand diagnostiziert werden kann und damit Lernfortschritte objektiv dokumentiert werden können.

Die Bestimmungen des Kultusministeriums sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für Schulen benennen mehrmals die Bedeutung einer mehrsprachigen Entwicklung für die Kinder und Jugendlichen. Deswegen kann es zusätzlich zum DaZ-Förderunterricht an den Schulen sogenannten 'herkunftssprachlichen Unterricht' geben, der jedoch nur "im Rahmen der finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten" angeboten wird (ebd., 479).

Für den Schulunterricht hebt der Erlass des Kultusministeriums zudem an mehreren Stellen hervor, dass Sprachförderung nicht allein Aufgabe des Deutsch- und Förderunterrichtes sei, sondern in allen Fächern ein Lerngegenstand sein soll. Präzisere Aussagen werden hierzu jedoch nicht getroffen. Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache in Niedersachsen kann somit im

Regelfall als Submersion bezeichnet werden, in Verbindung mit additiven Fördermaßnahmen als gestützte Submersion.

Doch was sieht das Kultusministerium angesichts der Vielzahl an Fördermöglichkeiten hinsichtlich der Zusammenarbeit verschiedener Bildungseinrichtungen vor? Die Zusammenarbeit der verschiedenen Schulformen, aber auch von Schulen und außerschulischen Einrichtungen, wird im Niedersächsischen Schulgesetz thematisiert. Dort heißt es in § 25:

"(1) Schulen können eine ständige pädagogische und organisatorische Zusammenarbeit vereinbaren, um Planung und Durchführung des Unterrichts, insbesondere Lernziele, Lerninhalte und Beurteilungsgrundsätze, aufeinander abzustimmen. [...] (3) Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich wesentlich auf die Lebenssituation junger Menschen auswirkt, im Rahmen ihrer Aufgaben zusammen."

Die Aufforderung der Zusammenarbeit gilt in diesem Zusammenhang nicht nur der DaZ-Förderung, sondern ist unspezifisch angelegt. Auch handelt es sich hier lediglich um kann-Regelungen, die nicht zwangsläufig realisiert werden müssen.

Insgesamt kommt den Schulen bei der Ausgestaltung der Förderangebote also eine hohe Autonomie zu. So heißt es in den "Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache":

"Jede Schule, die Kinder nicht deutscher Erstsprache beschult, hat die Aufgabe, ein schuleigenes Konzept zur Sprachförderung zu entwickeln um die Kontinuität und Effektivität der Fördermaßnahmen sicherzustellen und sie mit außerschulischen Maßnahmen koordinieren zu können." (Niedersächsisches Kultusministerium 2002, 10).

Ein Konzept, das die Kontinuität und Effektivität der Fördermaßnahmen berücksichtigt, ist demnach abhängig vom Engagement der Lehrkräfte verschiedener Schulen. Deshalb ist es interessant, die Ausbildungssituation für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu untersuchen.

# 4.3 Ausbildung der Fachkräfte

Kniffka/Siebert Ott betonen, dass es nicht genügt, "wenn die Förderkräfte [...] ein gutes Sprachvorbild geben [...] können." Vielmehr müssten die Lehrkräfte auch über ein solides Fachwissen verfügen (Kniffka/Siebert-Ott 2009, 134). Dazu gehören Kenntnisse der deutschen Grammatik und des Erwerbsverlaufes der (frühen) Zweitsprache Deutsch (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass viele Lehrkräfte derzeit offenbar nicht ausreichend über diese Kenntnisse verfügen, wird in einem Auszug aus dem Nationalen Integrationsplan deutlich:

"Gleichzeitig verpflichten sie [die Bundesländer, F.P.] sich, in den kommenden fünf Jahren die notwendigen Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, die es allen Lehrkräften ermöglichen, ihren Sprachbildungsauftrag im Unterricht wahrzunehmen." (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007, 25f.).

Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Lehrkräfte derzeit in der Regel nicht dafür ausgebildet sind, um dem Anspruch einer angemessenen Förderung von Deutsch als Zweitsprache gerecht zu werden.

In einer Recherche zu Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in Deutsch als Zweitsprache konnte Rösch ermitteln, dass an 18 deutschsprachigen Universitäten DaZ-spezifische Studiengänge angeboten werden. Diese stellen meist ein Ergänzungsangebot zum Regelstudium dar und sind somit nicht für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend (vgl. Rösch 2005d, 121–123). Zudem ist mit der Umstellung auf Bachelor/Master-Strukturen beispielsweise an der Universität Oldenburg eine Einstellung dieses Zusatzangebots zu beobachten. Als Chance kann jedoch gewertet werden, dass DaZ-Module zumindest als Wahlpflichtangebot im Germanistikstudium verankert wurden und ein eigenständiger DaZ-Masterstudiengang eingerichtet wird. Es wäre jedoch wünschenswert, dass DaZ auch mit anderen fachdidaktischen Inhalten verknüpft und in allen Lehramtsstudiengängen verankert würde.

\_

Die Informationen entstammen der Homepage der Universität Oldenburg: http://www.uni-oldenburg.de/germanistik/1028.html http://www.uni-oldenburg.de/germanistik/34917.html; beide Seiten zuletzt abgerufen am 12.03.10

# 4.4 "Deutschkurse ohne Nutzen?" – Kritik an bildungspolitischen Maßnahmen

Schlagzeilen wie "Deutschkurse ohne Nutzen – Kindern hilft derzeitige Form der Sprachförderung nicht" (Süddeutsche Zeitung vom 19.01.2009) werfen die Frage auf, wie geeignet die gegenwärtigen Maßnahmen zur DaZ-Förderung überhaupt sind. Vergleicht man dazu die vorgestellten Forschungsergebnisse zur sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Kinder und die sich wandelnden sprachlichen Ansprüche im Verlauf einer Bildungslaufbahn mit den tatsächlichen bildungspolitischen Maßnahmen, so wird – das sei vorweggenommen – an einigen Punkten eine Diskrepanz zwischen dem Ansprüch der Forschung und der Wirklichkeit deutlich. Deshalb sollen in diesem Kapitel Förderansätze des Landes Niedersachsen kritisch verglichen werden mit den am Ende von Kapitel 3 erarbeiteten Anforderungen an die Praxis stufenübergreifender DaZ-Förderung.

### Gemeinsames Sprachbildungsverständnis

Viele Kinder und Jugendliche leben in einer mehrsprachigen Umgebung. Dies anzuerkennen und in ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis zu integrieren, ist grundlegend für die Gestaltung stufenübergreifender DaZ-Förderung.

Die Unterstützung der Entwicklung einer positiven mehrsprachigen Identität wird bildungspolitisch jedoch kaum unterstützt. Dies zeigen die niedersächsischen Maßnahmen: Der Erlass "Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache" (Niedersächsisches Kultusministerium 2005b) erwähnt zwar die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit aller Schülerinnen und Schüler, zur Ausgestaltung werden aber keine weiteren Aussagen getätigt. "Vorrangige Bedeutung" habe der Erwerb der deutschen Sprache (ebd., 475). Es gibt zwar immer wieder Modellprojekte, die versuchen, neue Ansätze zu erproben. Als Beispiel sei das "Rucksack-Projekt" genannt. Diese Ideen gehen jedoch auf die Initiative einzelner Kommunen zurück und sind nicht in ein Gesamtkonzept integriert.

Die Förderung soll vor allem durch additive Maßnahmen in Form von Förderkursen und "herkunftssprachlichem Unterricht" abgesichert werden, die dementsprechend in den Randstunden angesiedelt sind und ein spezielles Angebot für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund darstellen. Die Anerkennung von sprachlicher Heterogenität als Normalfall scheint noch weit entfernt zu sein, auch wenn einzelne Initiativen dies erfolgreich erproben.

### **Organisatorische Einbettung**

Bei den DaZ-Fördermaßnahmen in Niedersachsen ist ein allgemeiner Trend zu einem frühen Beginn erkennbar, der auch Hilfestellung beim Übergang in die Grundschule beinhaltet. Dies ist ausdrücklich positiv zu bewerten. Um dem Anspruch einer erfolgreichen Gestaltung von allen Übergängen gerecht zu werden, muss die Arbeit aller 'abgebenden' und 'aufnehmenden' Einrichtungen eng aufeinander abgestimmt sein. In den vorgestellten Dokumenten werden jedoch keine Aussagen dazu gemacht, wie beispielsweise Förderansätze und – sofern vorhanden – Diagnostikinstrumente aufeinander abgestimmt werden können. Rösch weist zudem darauf hin, dass die Umsetzung einer allgemeinen Sprachförderung im Elementarbereich schwierig sei, da es in der Bundesrepublik noch keine Kindergartenpflicht gebe. Die große Bedeutung, die einer Förderung in der Kindertagesstätte beigemessen wird, birgt somit die Gefahr der Abwälzung von Verantwortung der Grundschule auf den Elementarbereich (vgl. Rösch 2005c, 28).

Für den Sekundarbereich werden die bildungspolitischen Vorgaben ungenauer. So bleiben die "Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache" für die Sekundarstufe auf einem einfachen Niveau, die Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit findet keine Erwähnung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002, 53–79).

Insgesamt kommt den Schulen eine große Autonomie zu, da jeweils eigene DaZ-Förderkonzepte entwickelt werden sollen. Diese sollen auch eine Koordination mit außerschulischen Angeboten beinhalten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002, 10). Im Sinne einer Gestaltung von Bildungsangeboten, die den jeweiligen Rahmenbedingungen entgegenkommen, ist dies sicherlich zu begrüßen. Betrachtet man jedoch die Ausbildungssituation der Fachkräfte, so bleibt die Frage, inwiefern diese überhaupt über die erforderlichen Fachkenntnisse verfügen, um ein fundiertes Konzept zu entwerfen.

#### **Didaktische Ebene**

Ebenso wie im Erlass "Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache" (Niedersächsisches Kultusministerium 2005b) wird auch in den "Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache" (Niedersächsisches Kultusministerium 2002) die Notwendigkeit der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen gefordert. Die Rahmenrichtlinien schlagen hierzu stichwortartig Angebote vor (ebd., 9f):

"Internetrecherche zum Themenkomplex Sprachen, Länder [...], Themenecken zu interkulturellen Themen einrichten [...], Präsentation der Herkunftsländer durch "Ländertage"."

Da diese Vorschläge sehr vage erscheinen und Lehrkräfte oftmals nicht angemessen ausgebildet sind, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Forderung nur begrenzt nachgekommen wird und DaZ-Förderung in der Regel in additiver Weise erfolgt. Hierzu geben die Rahmenrichtlinien eine Orientierung. Es ist auffällig, dass die Lerninhalte hauptsächlich aus lexikalischen Mitteln und Syntaktik bestehen (vgl. ebd., 11). Die Spracherwerbsforschung hat gezeigt, dass Zweitsprachlernende in der Lexik durchaus einen Nachholbedarf haben. Im Bereich der Morphologie kann beispielsweise ebenfalls ein besonderer Förderbedarf bestehen (vgl. Kapitel 2.4.1). Dies wird jedoch in den Rahmenrichtlinien nicht erwähnt.

Zudem wird in den Rahmenrichtlinien darauf hingewiesen, dass es bisher noch keine Lehrmaterialien gebe. Deshalb sollten Unterlagen "nach dem Baukastenprinzip im Unterricht flexibel eingesetzt werden" (ebd., 12).

### Qualifizierung von Fachkräften

Die Darstellung der Ausbildungsmöglichkeiten in Deutsch als Zweitsprache für pädagogische Fachkräfte hat gezeigt, dass es schon an den Universitäten Versäumnisse gibt, die durch spätere Fortbildungen nur schwer nachgeholt werden können. Dies hat zur Folge, dass es in pädagogischen Einrichtungen oftmals "DaZ-Spezialisten und -Spezialistinnen" gibt, nicht aber ein übergreifendes Konzept für alle Bereiche (vgl. Bainski 2005, 26).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass DaZ-Förderkonzepte oftmals noch "in den Kinderschuhen" stecken und vieles erprobt wird. Es ist schwierig, sich einen Überblick über die Vielzahl an Ansätzen und Modellvorhaben im Elementarbereich zu verschaffen.<sup>2</sup> Ein verbindliches Gesamtkonzept lässt jedoch von bildungspolitischer Seite auf sich warten. Sprachliche Heterogenität wird beispielsweise in der niedersächsischen Konzeption nicht als Normalfall betrachtet, sondern soll durch additive Zusatzmaßnahmen kompensiert werden. Die Schule beharrt somit auf ihrem monolingualen Habitus.

Obwohl die Spracherwerbsforschung zeigen konnte, dass eine vertikale Durchgängigkeit die Voraussetzung für eine erfolgreiche DaZ-Förderung ist,

-

<sup>2</sup> Einen guten Überblick über Ansätze im Elementarbereich geben Jampert/Fried (2005).

gibt es insbesondere für den Sekundarbereich offenbar nur sehr wenige Konzepte, die auf die Anforderungen der Förderung von DaZ-Lernenden eingehen.

Für die Weiterentwicklung und Implementierung von Förderansätzen ist es unerlässlich, dass bislang noch bestehende Forschungsdesiderate geschlossen werden: Gogolin macht darauf aufmerksam, dass bis dato noch keine Förderkonzepte ausreichend auf ihre Wirksamkeit untersucht wurden (vgl. Gogolin 2007, 34). Bainski weist ergänzend darauf hin, dass auch Diagnoseinstrumente evaluiert werden müssten, da sie Bildungswege von Kindern in entscheidender Weise beeinflussen (vgl. Bainski 2005, 32). Der niedersächsische Bildungsplan gesteht ein, dass es bisher noch nicht ausreichende Materialien für die Didaktisierung der Lernziele gibt.

Ob Deutschkurse also tatsächlich ohne Nutzen sind und Kindern die derzeitige Form der Sprachförderung nicht hilft, kann somit nicht abschließend geklärt werden. Sicher ist jedoch, dass derzeitige Maßnahmen eine Reihe an Mängeln aufweisen, die es zu beheben gilt.

# 5 Ein Handlungsansatz für die Etablierung stufenübergreifender Förderung von Deutsch als Zweitsprache: Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"

In den vorangegangenen Ausführungen ist klar geworden, dass eine nachhaltige DaZ-Förderung nur dann gelingen kann, wenn sie über mehrere Jahre und damit auch über verschiedene Bildungsinstitutionen hinweg erfolgt. Dazu besucht ein Kind in der Regel noch ergänzende Angebote wie einen Hort oder ein Jugendzentrum, in dem ebenfalls Bildungsangebote gemacht werden. Es wurde aber auch deutlich, dass bisher wenig personelle und fachliche Ressourcen zur Verfügung stehen, um eine gelingende Zusammenarbeit zu gestalten. Hier setzt das Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" an: Fachkräfte aller Bildungseinrichtungen eines Stadtteils erproben, wie eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Bereich der Sprachentwicklung gelingen kann.

Nach einer Einführung in die Thematik der Kooperationen und Netzwerke im Bildungsbereich und in das Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" wird in diesem Kapitel der Kooperationsprozess in diesem Stadtteil genauer betrachtet. Hierbei werden Daten ausgewertet, die im ersten Jahr des Projektes erhoben wurden.

# 5.1 Begriffsklärung V: Kooperationen und Netzwerke im Kontext der Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Eine systematische und kontinuierliche DaZ-Förderung kann nur sichergestellt werden, wenn verschiedene Bildungseinrichtungen kooperativ zusammenarbeiten. Als Grundlage dafür soll im Folgenden der Begriff Kooperation näher betrachtet werden. Hierbei spielen Zielsetzungen, Möglichkeiten und Hindernisse von Kooperationsprozessen eine Rolle.

Die Erziehungswissenschaftlerin Kathrin Dedering hat zum Thema 'Schulnetzwerke' geforscht und beschreibt Merkmale eines Kooperationsnetzwerkes: Eine gemeinsame Basisintention bildet die Grundlage, die Teilnehmenden sind freiwillig Teil der Kooperationsbeziehung und arbeiten in einem Vertrauensverhältnis zusammen (vgl. Dedering 2007, 35–38).

Betrachtet man die Kooperationsmöglichkeiten von Einrichtungen des deutschen Bildungssystems, so lassen sich grob zwei Arten unterscheiden: Es gibt

zum einen Netzwerke, in denen Bildungseinrichtungen auf horizontaler Ebene zusammenarbeiten. Dies können beispielsweise Realschulen mit Realschulen, Jugendzentren mit Jugendzentren usw. sein. Im Sinne einer vertikalen Vernetzung können zum anderen Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten, die an einem Ort ansässig sind und somit gemeinsam die Bildungsbiografie eines Kindes oder Jugendlichen beeinflussen. Dies können beispielsweise Schulen, außerschulische Bildungseinrichtungen oder Betriebe sein (vgl. Dedering 2007, 40).

Das Ziel eines Kooperationsprozesses besteht – allgemein gefasst – in der Lösung eines Problems (vgl. Kiper/Mischke 2008, 87). Für den Bildungsbereich kann dieses Ziel mit der Verbesserung des Bildungsangebots durch die Fachkompetenzen der verschiedenen pädagogischen Mitarbeitenden konkretisiert werden (vgl. Blum 2006, 14). In dem speziellen Fall der DaZ-Förderung ist das Ziel der kontinuierliche Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen, denn an jene Fertigkeiten, die in den abgebenden Einrichtungen entwickelt wurden, muss in der aufnehmenden Einrichtung angeknüpft werden. Sind die Fachkräfte über die sprachliche Entwicklung eines Kindes informiert und wissen, mit welchen Förderansätzen die abgebende Einrichtung gearbeitet hat, so kann eine Förderung kontinuierlich fortgeführt werden. Auf der Ebene des kollegialen Austauschs hebt Dedering einen weiteren Vorteil von Kooperationen hervor: Fachkräfte können hier ihr Expertenwissen in optimaler Weise miteinander austauschen (vgl. Dedering 2007, 43).

Auf der Handlungsebene kann Kooperation im Kontext von DaZ-Förderung in verschiedenen Formen geschehen: Einheitliche Sprachentwicklungsbögen, regelmäßige Vernetzungstreffen von Fachkräften, der Besuch gemeinsamer Fortbildungen, die Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen und das gegenseitige Hospitieren sind Beispiele hierfür (vgl. hierzu ausführlicher Tröschel 2006, 25–33).

Es ist somit unbestritten, dass Kooperationen einen Nutzen sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Fachkräfte darstellen. Die Erziehungswissenschaftler Nils Berkemeyer und Veronika Manitius forschen zum Thema Schulentwicklung und machen darauf aufmerksam, dass die Umsetzung von Kooperationsprozessen auch mit Konflikten einhergehen kann (vgl. Berkemeyer/Manitius 2008, 489). Es stoßen häufig Experten und Expertinnen verschiedener Disziplinen aufeinander, die unterschiedliches Vorwissen, Einstellungen und Wahrnehmungsinhalte mitbringen (vgl. Kiper/Mischke 2008, 86). Insbesondere das deutsche Bildungssystem ist durch eine Reihe

struktureller Unterschiede geprägt. So gibt es für die einzelnen Einrichtungen verschiedene Zuständigkeiten: das Sozialministerium ist für Kindertagesstätten und sozialpädagogische Ergänzungsangebote zuständig, das Bildungsministerium für die Schulen; hinzu kommen die Angebote freier Träger. Dies ist verbunden mit unterschiedlichen Ausbildungen, Gehältern und Arbeitsbedingungen der Fachkräfte (vgl. Roßbach 2006, 286). Die Arbeitsbedingungen haben auch Einfluss auf die zeitlichen Kapazitäten, die einer Fachkraft für die Kooperationsarbeit zur Verfügung steht (vgl. Berkemeyer/Manitius 2008, 489). Die Zeit, die in zusätzliche Kooperationstreffen und Absprachen investiert wird, stellt somit oft eine weitere Arbeitsbelastung dar und hängt stark vom Engagement einzelner Fachkräfte ab (vgl. Tröschel 2006, 42).

Berkemeyer/Manitius ergänzen, dass zur Verbesserung der Bildungsqualität auch der Aufbau kollegialer Beziehungen zwischen den Fachkräften von großer Bedeutung ist. Dem Austausch und der Strukturierung von Vorerfahrungen muss Raum gegeben werden. Dies geht auch mit einer Änderung von Deutungsmustern und Routinen einher (vgl. Berkemeyer/Manitius 2008, 490).

Obwohl während eines Kooperationsprozesses möglicherweise Hindernisse und Schwierigkeiten auftreten können, sollte jedoch nicht das gemeinsame Ziel, in diesem Fall die Gestaltung von stufenübergreifender DaZ-Förderung, aus den Augen verloren werden, da positive Auswirkungen von Kooperationen wie oben beschrieben überwiegen.

# 5.2 Das ESF-Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten"

Das ESF – Modellprojekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" nimmt Synergieeffekte, die durch einen erfolgreichen Kooperationsprozess entstehen, in den Blick. Bevor die Aktivitäten zur Etablierung eines stufenübergreifenden DaZ-Förderkonzeptes untersucht werden, soll das Projekt genauer vorgestellt werden.

#### 5.2.1 Idee und Ziel

Die Stadt, in der das Projekt stattfindet, hat etwa 30.000 Einwohnerinnen und Einwohner. In den 1970er Jahren wurden im Stadtteil Nordstadt etwa 300 Wohnungen in verdichteter Bauweise errichtet, die bald als Sozialwohnungen vermietet wurden. Arbeitsmigranten und -migrantinnen konnten dort kostengünstigen Wohnraum von guter Qualität beziehen (vgl. Scharathow/Ysker 2008, 3).

Heute leben etwa 1800 Personen in der Nordstadt, von denen 40 Prozent eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Kusche 2001, 15). Es kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund von Einbürgerungen deutlich höher ist.

Betrachtet man die (Aus-)Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen, die in der Nordstadt leben, so fällt auf, dass der Anteil an Gymnasiasten und Gymnasiastinnen sehr gering ist. Dahingegen besucht ein großer Anteil die Haupt- oder die Förderschule. Lehrkräfte registrieren eine Zunahme sprachlicher Probleme (vgl. Scharathow/Ysker 2008, 3). Das Modellprojekt möchte langfristig die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen des Stadtteils verbessern.

## 5.2.2 Umsetzung der Ziele des Modellprojektes

Die Verbesserung des Bildungserfolgs soll durch die Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zwischen den Einrichtungen, die an der Bildungsbiografie eines Kindes beteiligt sind, und durch die Verständigung auf eine gemeinsame Zielperspektive geschehen. Dazu arbeiten die Fachkräfte in vier Lernwerkstätten zusammen. Diese haben die Arbeitsschwerpunkte "Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule", "Übergang von der Schule in den Beruf", "Elternarbeit" und "Sprachentwicklung". In den Lernwerkstätten treffen sich die Fachkräfte einmal monatlich und arbeiten an den Schwerpunktthemen. Für die Entwicklung gemeinsamer Ziele und Maßnahmen besuchen die Fachkräfte zusammen Fortbildungen, die thematisch den Schwerpunktthemen entsprechen.

Die regelmäßigen Treffen und gemeinsame Qualifizierungen sollen zunächst die Vernetzung der beteiligten Einrichtungen untereinander fördern.

Das Vorhaben ist ein Entwicklungsprojekt, das vom Engagement und den Bedürfnissen der Beteiligten abhängt und somit zu Beginn noch ergebnisoffen ist. Durch die Begleitung einer Projektmanagerin ist dennoch eine professionelle Unterstützung des Vorhabens gegeben (vgl. Scharathow/Ysker 2008, 5).

# 5.2.3 Phasen des Projektes

Die Gesamtlaufzeit des Projektes erstreckt sich über sechs Jahre. Alle eineinhalb Jahre wird ein Neuantrag gestellt. Für die erste Projektförderphase wurden folgende Meilensteine formuliert (vgl. Scharathow/Ysker 2008, 8f):

- 1. Meilenstein: Die Lernwerkstätten haben sich konstituiert (1.Monat)
- 2. Meilenstein: Die Lernwerkstätten haben sich auf eine gemeinsame Zielperspektive geeinigt (2.–4. Monat).
- Meilenstein: Die Lernwerkstätten haben Maßnahmen entwickelt (5.–10. Monat).
- 4. Meilenstein: Die Maßnahmen werden erprobt (10.–16. Monat)

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Meilensteine eins bis drei.

# 5.2.4 Beteiligte Einrichtungen

An dem Modellprojekt nehmen nahezu alle Einrichtungen des Bildungssystems von der Kindertagesstätte bis zum Gymnasium teil, die die Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen aus der Nordstadt gestalten. Außerdem sind sozialpädagogische Zusatzangebote wie ein Hort und ein Bürgerzentrum Teil des Netzwerkes. Auch die Kreisvolkshochschule und Einrichtungen, die den Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen, beteiligen sich an dem Projekt.

An der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" beteiligen sich die Kindertagesstätte des Stadtviertels, die beiden Grundschulen, die Kinder aus der Nordstadt besuchen, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, der Hort und das Stadtteilzentrum.

# 5.3 Forschungsdesign

In der vorliegenden Untersuchung wird die Arbeit der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" näher betrachtet. Über 12 Monate wurden Daten erhoben und ausgewertet. Da der Zeitplan des Projektes in diesem Zeitraum die Entwicklung von Handlungsfeldern vorsieht, ist es sinnvoll, an dieser Stelle eine erste Zwischenbilanz des Prozesses der Netzwerkbildung vorzunehmen. Die Treffen werden in Zukunft über einen längeren Zeitraum fortgeführt, sodass diese Untersuchung keine Endergebnisse darstellen kann.

Der Aufbau der Forschung ist Gegenstand der folgenden Ausführungen. Dazu wird zunächst genauer auf die Fragestellung eingegangen. Dann wird das Erhebungs- und das Auswertungsdesign unter besonderer Berücksichtigung der verwendeten Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion vorgestellt.

# 5.3.1 Fragestellung

Der Kooperationsprozess in der Nordstadt läuft auf unterschiedlichen Ebenen ab. Diese Untersuchung nimmt die Zusammenarbeit im Bereich der DaZ-Förderung in den Blick. Dabei soll ermittelt werden, welche Kooperationsstrukturen im Bereich der DaZ-Förderung zu Projektbeginn bereits bestanden und wie sich diese durch das Modellprojekt verändert haben. Dieser Entwicklungsprozess wird anhand der Anforderungen an eine erfolgreiche durchgängige Förderung, die am Ende von Kapitel 2 formuliert wurden, beschrieben. Das Datenmaterial wird dafür anhand folgender zentraler Kategorien ausgewertet: Die organisatorische Einbettung, das gemeinsame Sprachbildungsverständnis, die Qualifizierung von Fachkräften und die didaktische Ebene.

In einem zweiten Schritt wird am Beispiel des Modellprojekts nach Möglichkeiten und Grenzen für eine Zusammenarbeit pädagogischer Einrichtungen im Bereich der DaZ-Förderung gefragt.

Dabei kann allerdings aufgrund des relativ kurzen Erhebungszeitraums von einem Jahr nur die direkte Ebene der Lernwerkstatt betrachtet, nicht aber eine Verbesserung der Unterrichtsqualität oder des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern untersucht werden. Da die Teilnehmenden jedoch in direkter Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen stehen, kann davon ausgegangen werden, dass in der Lernwerkstatt initiierte Lernprozesse langfristig Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen haben.

Außerdem wird vermutet, dass sich der Kooperationsprozess nach einem Projektjahr erst am Anfang befindet. Die Gruppe befindet sich noch in einem Entwicklungsprozess für mögliche Maßnahmen, es liegen dementsprechend noch keine endgültigen Ergebnisse vor.

# 5.3.2 Erhebungsdesign

Die Datenerhebung besteht aus drei Schritten: Die teilnehmenden Einrichtungen geben zu Beginn der Netzwerkarbeit in Fragebögen Auskunft über den Stand von Kooperationen. Während des Projektverlaufs werden die Treffen der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" durch teilnehmende Beobachtung begleitet, wobei die Diskussionen und Redebeiträge in zusammenfassender Form mit Hilfe von Protokollen festgehalten werden. Im Rahmen einer Gruppendiskussion werden nach einem Projektjahr die (vorläufigen) Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung in der Lernwerkstatt vorgestellt. Die

Fachkräfte haben dadurch die Möglichkeit, die Beobachtungen zu bestätigen, zu widerlegen oder zu ergänzen.

Im Folgenden sollen die Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussion genauer betrachtet werden.

## Zur Methode der teilnehmenden Beobachtung

Die aus der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Daten nehmen in der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle ein. Siegfried Lamnek beschreibt die teilnehmende Beobachtung als "Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen." (Lamnek 1995, 240)

Lamnek spricht mit "natürlicher Lebenswelt" ein wichtiges Prinzip der teilnehmenden Beobachtung an: Der Beobachter oder die Beobachterin verhält sich so, dass das Beobachtungsfeld möglichst wenig gestört wird. Stattdessen nimmt "[d]er Sozialforscher [...] am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil." (ebd.) Der Partizipationsgrad kann dabei von aktiver bis passiver Teilnahme reichen. Im vorliegenden Fall beteilige ich mich teilweise an der Diskussion der Lernwerkstattsgruppe oder übernehme eine moderierende Funktion, in der Regel besteht meine Rolle in der der Protokollantin.

Die Dokumentation der Beobachtung richtet sich nach einem Leitfaden. Aufgrund des relativ langen Erhebungszeitraums kann durch vorab festgelegte Beobachtungsdimensionen eine Kontinuität der erhobenen Aspekte gegeben werden. Das Schema lässt selbstverständlich auch das regelmäßige Erfassen neuer Aspekte zu.<sup>1</sup>

Trotzdem kann mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung aufgrund der zeitlich begrenzten Anwesenheit des Beobachters oder Beobachterin nur ein Ausschnitt aus der Realität dargestellt werden. So können in diesem Fall zwar wichtige Diskussionen der Lernwerkstatt festgehalten werden, nicht aber Ereignisse im Vorfeld oder nach dem Treffen, die Einfluss auf das Diskussionsverhalten haben. Auch Einstellungen können nur bedingt erfasst werden, da sich vor allem Verhaltensweisen beobachten lassen, nicht aber die dahinter stehenden Ansichten.<sup>2</sup> Hinzu kommt, dass die Beobachtung immer dem subjektiven Blick des Beobachters oder der Beobachterin entspricht. Ge-

-

<sup>1</sup> Die dargestellte Systematisierung der Formen von teilnehmender Beobachtung lehnt sich an Lamnek 1995, 254 an.

<sup>2</sup> Vgl. zu Grenzen der Methode ausführlicher Lamnek 1995, 246

rade bei einer längerfristigen Teilnahme an einem Gruppenprozess, wie dies im vorliegenden Beispiel der Fall ist, sollte dies stets mitgedacht werden.

Gleichwohl eignet sich die Methode zur Dokumentation des Diskussionsprozesses in der Lernwerkstatt in sehr guter Weise, da nur so die Entwicklungen über einen langen Zeitraum hinweg festgehalten werden können. Um eventuellen Ungenauigkeiten der teilnehmenden Beobachtung vorzubeugen, wurde zusätzlich die Methode der Gruppendiskussion hinzugezogen.

## Zur Methode der Gruppendiskussion

Wichtig für die vorliegende Forschung ist auch die Methode der Gruppendiskussion. Nach Ulrich Flick wird bei einer Gruppendiskussion "auf die Stimulierung einer Diskussion und die Dynamik, die sich in ihr entwickelt, als Erkenntnisquelle gesetzt" (Flick 2002, 171). Flick nennt zwei wichtige Bestandteile der Gruppendiskussion: Die Stimulierung einer Diskussion über ein bestimmtes Thema und die darauf folgende Entfaltung einer (Diskussions-)Dynamik über den jeweiligen Gegenstand. Daran anknüpfend beschreibt Flick den Ablauf einer Gruppediskussion wie folgt:

- Einführung, Erklärung des Vorhabens
- Vorstellung der Teilnehmenden
- Beginn der Diskussion mit einem Diskussionsanreiz
- Die Diskussion durchläuft nun verschiedene Phasen: Fremdheit, Orientierung, Vertrautheit mit der Gruppe, Konformität, Abklingen der Diskussion (vgl. Flick 2002, 175f).

Im vorliegenden Erhebungsdesign wird von diesem gewöhnlichen Ablauf abgewichen. Dies hat in erster Linie Gründe der Praktikabilität, denn die Gruppendiskussion verfolgt zwei Ziele. Zum einen soll die Einschätzung der bisherigen Arbeit der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" von der Universität an die Teilnehmenden zurückgemeldet werden, zum anderen sollen die Beobachtungen diskutiert werden. Das bedeutet für die Durchführung, dass der Diskussionsanreiz einen außergewöhnlich großen Stellenwert einnimmt. Der Anreiz stellt die Rückmeldung an die Teilnehmenden dar und bildet die Grundlage für die weitere Diskussion. Er ist insofern unverzichtbarer Bestandteil zum Erreichen des Ziels der Veri- oder Falsifizierung von Beobachtungen. Da die Gruppe seit fast einem Jahr zusammenarbeitet, kann davon ausgegangen werden, dass gruppendynamische Prozesse der Herstellung von Vertrautheit schneller stattfinden bzw. bereits abgeschlossen sind.

Der subjektive Blick der teilnehmenden Beobachtungen wird somit um die Sichtweise der Gruppe ergänzt.<sup>3</sup> Insofern hat die Gruppendiskussion eine korrigierende Funktion für die Dokumentation des Diskussionsprozesses der Lernwerkstattsgruppe. Außerdem erfordert die Gruppendiskussion eine individuelle Einschätzung der Teilnehmenden zum Verlauf der Lernwerkstatt und kann somit – mehr als die teilnehmende Beobachtung – Aufschlüsse zu Meinungsbildern über das Konstrukt der Lernwerkstatt und als wichtig eingeschätzten Themenfeldern geben.<sup>4</sup>

## 5.3.3 Verlauf der Datenerhebung

Die Daten wurden während eines Jahres erhoben. Der Verlauf der Erhebung kann in drei Schritte untergliedert werden.

# Schritt 1: Bestandsaufnahme der Kooperationen vor Projektbeginn

Vor Projektbeginn sind alle teilnehmenden Institutionen (n = 11) angehalten, ihre verbindliche Teilnahme an der ersten Projektphase von eineinhalb Jahren zuzusagen. Die Beitrittserklärung ist verbunden mit einem Fragebogen, der bestehende Kooperationsbeziehungen und Erwartungen an das Modellprojekt erfassen soll. Außerdem werden statistische Daten zu Einrichtungsgröße und Anzahl der Kinder und Jugendlichen erhoben.

Die Fragen der Projektbeitrittserklärungen sind ausschließlich offen formuliert: Im ersten Teil des Bogens soll die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder und Jugendlichen, die die Einrichtung besuchen, ermittelt werden. Im zweiten Teil wird nach bestehenden Kooperationsstrukturen gefragt. Erwartungen an das neu entstehende Netzwerk sind Gegenstand des dritten Teils. Die Projektbeitrittserklärungen werden von den Einrichtungsleitungen ausgefüllt und der Stadt zugesendet.

Die Daten der Fragebögen sind für die Untersuchung in erster Linie von Bedeutung, da hieraus auf den Stand der Kooperationen vor Projektbeginn geschlossen werden kann.

73

Vgl. zum subjektiven Blick der Beobachtung beispielsweise Grümer 1974, 26–30.

<sup>4</sup> Vgl. zu Vorteilen der Methode der Gruppendiskussion Lamnek 1995, 134.

### Schritt 2: Begleitung der Sitzungen der Lernwerkstatt

Ich nehme an jeder Sitzung der Lernwerkstatt teil und habe auf diese Weise die Möglichkeit, die Lernwerkstattstreffen umfassend festzuhalten. Die Aufgabe des Dokumentierens wird zu Beginn transparent gemacht. In den Projektbeitrittserklärungen haben sich die Einrichtungen damit einverstanden erklärt, dass die Dokumentation des Projektes auch zu Forschungszwecken verwendet wird.

Um den Verlauf der Diskussionen in der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" strukturiert festhalten zu können, wird nach der ersten Sitzung ein Protokollbogen entworfen, der einen Leitfaden für die Beobachtungen darstellt. Ich mache während jeder Sitzung Notizen und übertrage diese dann in die Kategorien des Bogens. Dieser dokumentiert zum einen den Verlauf der Sitzung, zum anderen werden Einzelaspekte festgehalten. Die Strukturierungspunkte sind im Einzelnen:

- Geplanter Ablauf
- Länge der Programmpunkte
- Einzelne Programmpunkte: Diskussion, Ergebnisorientiertheit
- Rückfragen, Schwierigkeiten und Bemerkenswertes
- Atmosphäre, Gruppenprozess
- sonstige elektronischen Dokumente zu dieser Lernwerkstatt
- (optional) Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungen

Die fertig gestellten Protokollbögen stellen die Grundlage für eine übergreifende Betrachtung des Verlaufs der Lernwerkstatt dar. Bei der Dokumentation soll ausschließlich die Entwicklung der Arbeit der Lernwerkstatt festgehalten werden, nicht aber das Verhalten einzelner Personen. Der Protokollbogen ist hilfreich für die Dokumentation des Gesamtprojekts und kann Aufschluss über einzelne Fragestellungen geben, wie dies in der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Zusätzlich zum Protokollbogen erstelle ich zu jeder Sitzung auch ein Ergebnisprotokoll, das den Teilnehmenden zugeht.

Im Verlauf des ersten Projektjahres entstanden so acht teilnehmende Beobachtungen in Form von Protokollbögen.<sup>5</sup> Die Ergebnisprotokolle und ergänzende

-

<sup>5</sup> Die einzelnen Protokollbögen finden sich zur Einsicht in der Universitätsbibliothek Oldenburg, ein Muster im Anhang dieser Arbeit. Jedem Protokollbogen wurde in der Reihenfolge des Erstellens eine Zahl zugeordnet, sodass die Bögen im Folgenden als PB2, PB3, etc. zitiert werden können. Zeilenangaben präzisieren die Quelle. Mit dem Erstellen der Protokollbögen wurde erst mit der zweiten Sitzung der Lernwerkstatt begonnen. Die Nummerie-

Papiere eines Lernwerkstatttreffens, wie die Ergebnisse von Gruppenarbeiten, ergänzen diese.<sup>6</sup>

### Schritt 3: Diskussion über Verlauf und Perspektiven der Lernwerkstatt

Knapp ein Jahr nach Etablierung der Arbeitsform werden den Teilnehmenden die Beobachtungen der Arbeit der Lernwerkstatt in Form einer "Stimmungskurve" präsentiert, die wichtige Diskussionsinhalte und die jeweilige Atmosphäre einer Sitzung darstellt. Die Mitglieder sind dazu aufgerufen, die vorgestellten Beobachtungen zu bestätigen, zu widerlegen oder zu ergänzen. Im Anschluss daran soll sich eine Diskussion über Einschätzungen zu Verlauf und Perspektiven der Lernwerkstatt anschließen. Der Ablauf der Gruppendiskussion sieht im Einzelnen wie folgt aus:

- Begründung für das Modellprojekt: Das Bild des ,Bildungstrichters'
- Darstellung der Ziele der Evaluation
- Ebene Lernwerkstatt: Rückblick auf die Arbeit der Lernwerkstatt in Form einer Verlaufskurve
- Diskussion der Verlaufskurve
- Überleitung zur Perspektive auf das Gesamtprojekt
- Ebene Gesamtprojekt: Vorstellung ausgewählter Ergebnisse/Überlegungen der Evaluation: Zusammenarbeit von Fachkräften verschiedener Berufsgruppen, Handlungsdruck, Engagement und Belastung der beteiligten Fachkräfte
- Diskussion des Gesamtprojektes

An dem Ablaufplan wird deutlich, dass die Diskussion zwei Teile beinhaltet: zunächst die Ebene der Lernwerkstatt, dann die Ebene des Gesamtprojektes. Diese Teile sind jeweils durch einen längeren Diskussionsanreiz unterbrochen.

Der Input ist in Form einer Power Point Präsentation festgehalten, Diskussionsfragen und das daraus resultierende Gespräch werden mit Hilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet und anschließend transkribiert, sodass eine

rung dieser beginnt dementsprechend erst mit der Ziffer zwei. So können Dokumente zu einer Sitzung eindeutig identifiziert werden.

<sup>6</sup> Auch die Ergebnisprotokolle und ergänzende Papiere eines Lernwerkstatttreffens finden sich zur Einsicht in der Universitätsbibliothek Oldenburg, ein Muster im Anhang dieser Arbeit. Analog zu den Protokollbögen werden die Ergebnisprotokolle als EP1, EP2, etc. gekennzeichnet. Ergänzende Materialien sind nach der Reihenfolge des Entstehens als EPB1, EPB2, etc. zitiert.

gute Datengrundlage entsteht um die Perspektive der Protokollbögen zu ergänzen.

### 5.3.4 Auswertungsdesign

Da die Daten für diese Forschung ausschließlich mit qualitativen Methoden erhoben werden, wird auch die Auswertung mit einem qualitativen Verfahren geschehen: Der qualitativen Inhaltsanalyse. Mayring beschreibt die Inhaltsanalyse als ein Verfahren, das "fixierte Kommunikation [...] systematisch, [...] regelgeleitet [...] und theoriegeleitet" untersucht, "mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen" (Mayring 2008, 13). Um die "systematische" und "regelgeleitete" Auswertung sicher zu stellen, hat Mayring verschiedene Verfahren zur Auswertung des Datenmaterials entwickelt: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. In dieser Arbeit wird die Methode der inhaltlichen Strukturierung verwendet, bei der Material paraphrasiert und in theoriegeleitete Kategorien zusammengefasst wird (vgl. ebd., 89). Diese Methode bietet sich an, da der Arbeit der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" ein theoriegeleiteter Rahmen gegenübergestellt werden kann. Unter Einbeziehung dieses Rahmens kann die Wirksamkeit des Projektes eingeschätzt werden.

In einer Beschreibung der Kooperationsbeziehungen vor Projektbeginn und der Skizzierung der Arbeit der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" werden die Daten zunächst zusammengefasst. In einem zweiten Schritt werden die Daten ausgewertet, wobei die Auswertung sich an den Kategorien orientiert, die als Anforderungen an eine erfolgreiche stufenübergreifende DaZ-Förderung entwickelt wurden: ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis, die organisatorische Einbettung, die Qualifizierung der Fachkräfte und in eingeschränkter Weise die didaktische Ebene. Die Auswertung konzentriert sich dabei auf die Entwicklungen in den genannten Bereichen während des fast einjährigen Kooperationsprozesses. Diese Entwicklungen werden in einem dritten Schritt unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeiten und Grenzen in der Zusammenarbeit im Bereich DaZ-Förderung betrachtet. Die Auswertung erfolgt demzufolge nach inhaltlich-thematischen, weniger nach gruppendynamischen Gesichtspunkten (vgl. Lamnek 1995, 134).

### 5.4 Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden Ergebnisse der Auswertung des Datenmaterials dargestellt. Die Skizzierung der Kooperationsbeziehungen vor Projektbeginn und eine Beschreibung des Verlaufs der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" über den Erhebungszeitraum bilden dafür den Anfang. Danach wird das Datenmaterial anhand einzelner Aspekte genauer untersucht. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen der Etablierung stufenübergreifender DaZ-Förderung im Rahmen des Modellprojekts und im Rahmen der bildungspolitischen Ausgangssituation diskutiert.

### 5.4.1 Skizzierung der Kooperationsbeziehungen vor Projektbeginn

Schon vor Projektbeginn unternehmen die beteiligten Einrichtungen eine Reihe an Anstrengungen, um den Bildungserfolg der Kinder aus der Nordstadt zu verbessern. Abbildung 5 veranschaulicht die Kooperationsbeziehungen vor Projektbeginn und ordnet den jeweiligen Einrichtungen Maßnahmen zu, die sie im Bereich der DaZ-Förderung verwirklicht haben. Es werden ebenfalls Kooperationsbeziehungen aufgeführt, die zwar nicht primär die Zweitsprachförderung zum Ziel haben, jedoch dafür nutzbar gemacht werden könnten.

Das Schaubild zeigt, dass vor Projektbeginn vor allem Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs sowie der außerschulische Bereich Angebote im Bereich der DaZ-Förderung machen. So geben die Kindertagesstätte und die Grundschulen in den Projektbeitrittserklärungen an, Sprachfördermaßnahmen anzubieten. Grundschule 1 und die Kindertagesstätte arbeiten im Rahmen des Projekts "Brückenjahr" zusammen. Auch das Bürgerzentrum arbeitet mit der Grundschule 1, die direkt in der Nordstadt ansässig ist, und der Kindertagesstätte zusammen. Die Einrichtungsleitungen des Sekundarbereichs treffen sich regelmäßig zu einem Informationsaustausch, zudem gibt die Realschule an, in Kooperation mit der Hauptschule Deutschunterricht für Jugendliche ohne Deutschkenntnisse anzubieten. Andere Aktivitäten im Bereich der DaZ-Förderung nennen die Einrichtungen des Sekundarbereichs jedoch nicht. Das Schaubild zeigt neben den bestehenden Kooperationen und Aktivitäten, dass es keine oder wenig Verknüpfungspunkte zwischen dem Primar- und Sekundarbereich gibt. Auch Grundschule 2, die sich nicht direkt in der Nordstadt befindet, aber Kinder aus dem Stadtteil beschult, ist nicht oder wenig mit den anderen Einrichtungen verbunden.

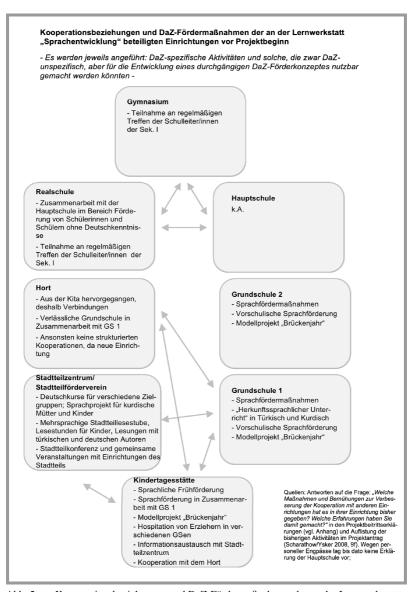


Abb. 5 Kooperationsbeziehungen und DaZ-Fördermaßnahmen der an der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" beteiligten Einrichtungen vor Projektbeginn; Quelle: Eigene Darstellung

Der Projektantrag thematisiert die Haltung der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf die bereits erfolgten DaZ-Fördermaßnahmen und die Kooperationsbemühungen zu Beginn des Projekts:

"Trotz der vielfältigen Anstrengungen engagierter pädagogischer Fachkräfte erleben die Beteiligten die Erfolge der Maßnahmen als unzureichend und ungenügend. Auch die Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen, so die Pädagogen und Pädagoginnen, ist noch ungenügend entwickelt. Zwar gibt es zwischen einzelnen Einrichtungen bereits punktuell Kooperationen, jedoch sind diese nicht weitgehend genug und beziehen nicht alle relevanten Partner/innen mit ein." (Scharathow/Ysker 2008, 10).

Regelmäßige Vernetzungstreffen im Rahmen der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" sind ein Handlungsansatz, um diese Situation zu verbessern.

### 5.4.2 Skizzierung der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung"

Im Verlauf des ersten Projektjahres finden neun Treffen der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" statt. An der Arbeitsgruppe nehmen ein Mitarbeiter und eine Mitarbeiterin des Stadtteilzentrums, drei bis vier Erzieherinnen der Kindertagesstätte, ein bis zwei Lehrkräfte der Grundschule 1, zwei bis drei Lehrkräfte der Grundschule 2, eine Mitarbeiterin des Horts, und jeweils eine Lehrkraft der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums regelmäßig teil. In den ersten drei Monaten besucht auch eine Mitarbeiterin der Stadtbibliothek die Lernwerkstatt, verzichtet dann aber – so ihre Begründung – auf eine regelmäßige Teilnahme, da es zu wenig Schnittstellen mit ihrer Arbeit gibt. Dahingegen stößt die Mitarbeiterin der Hauptschule erst nach zehn Monaten zu den Treffen der Lernwerkstatt.

Die ersten beiden Treffen der Gruppe dienen dem gegenseitigen Erfahrungsund Ideenaustausch, da das Thema Sprachentwicklung sehr unterschiedlich in den einzelnen Einrichtungen verankert ist (EP1, 10–11). Eine Diskussion über Werte und Normen in der Perspektive Sprachentwicklung und das Rucksackprojekt als Handlungsansatz kristallisieren sich dabei als Schwerpunkte heraus (PB2, 75–77). Da das Rucksackprojekt viele Elemente an Elternarbeit enthält, wird diese Idee an die gleichnamige Lernwerkstatt delegiert, die sich in ihren Sitzungen mit diesem Thema auseinandersetzt (EP2, 14–20).

Aus der Diskussion über Werte und Normen entwickelt die Projektkoordinatorin ein Thesenpapier, das die wichtigsten Argumente als Grundlage für

eine weitere Zusammenarbeit zusammenfasst. Das Papier zielt auf eine Anerkennung der Erstsprachen der Kinder und Jugendlichen und fordert, diese im pädagogischen Alltag zu verankern. Auch die Eltern sollen ermutigt werden, in ihren Erstsprachen mit den Kindern zu sprechen. Gleichzeitig muss die Zweitsprache Deutsch angemessen und bis zum Abitur gefördert werden. Dafür wird einer Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen eine große Bedeutung zugemessen (EPB3).

Die Zielgruppe der diskutierten Themen sind in besonderer Weise Kinder mit der Zweitsprache Deutsch, obwohl immer wieder betont wird, dass auch Kinder mit der Erstsprache Deutsch durchaus Förderbedarf haben (EP1, 15). Da viele Fachkräfte unzufrieden mit der Situation zu diesem Zeitpunkt sind, ist neben einem ersten Austausch stets ein Drang nach schnellen Taten zu spüren (PB2, 126–127).

In den folgenden Treffen im Juni und August stellen sich die einzelnen Einrichtungen ihre Aktivitäten im Bereich DaZ-Förderung gegenseitig vor (PB3, 51-52/PB4, 44-45). Die Teilnehmenden einigen sich auf dieses Vorgehen, da sie die Kenntnis über die Fördermaßnahmen der jeweils anderen Einrichtungen als grundlegende Voraussetzung für eine gemeinsame Sprachförderstrategie sehen (EP2, 25). Im Zusammenhang mit der Vorstellung der Konzepte der einzelnen Einrichtungen wird immer wieder Unmut über die unbefriedigende Wirksamkeit der Maßnahmen geäußert. Dies hängt auch mit dem niedrigen Stellenwert, der DaZ offenbar von administrativer Seite eingeräumt wird, zusammen. Es gibt nicht genügend Gelder für Förderstunden, die Fachkräfte sind nicht ausreichend ausgebildet und auch die Qualität der Fortbildungsangebote wird als nicht ausreichend erachtet (PB4, 72-79). Insgesamt zeichnet sich ein sehr heterogenes Bild der DaZ-Maßnahmen ab: Dies betrifft die Verankerung im Regelangebot einer Einrichtung, die zur Verfügung stehenden didaktischen Materialien, die personellen Ressourcen, aber auch die pädagogisch-didaktischen Ansätze und Erfahrungswerten der Fachkräfte.

Nachdem damit die Bestandsaufnahme der Aktivitäten der einzelnen Einrichtungen abgeschlossen ist, beschäftigen sich die Teilnehmenden ab September mit verschiedenen Konzepten, die zur Etablierung einer stufenübergreifenden Sprachförderung beitragen können: Dabei bilden die Entwicklung eines einrichtungsübergreifenden Sprachentwicklungsbogens (PB6/PB7) und die Formulierung von Fortbildungswünschen den Schwerpunkt (PB5/PB6/PB7). Die Projektkoordinatorin – teilweise unterstützt durch Kolleginnen der Universität – gibt den Teilnehmenden dazu Anregungen in Form von Texten oder es

werden während der Sitzungen Gruppen gebildet, die sich mit einem Thema auseinandersetzen (PB5/PB6/PB7). Am Ende dieser Phase entsteht die Idee eines gemeinsamen Sprachprojektes, das DaZ-Förderung unter Beteiligung aller Einrichtungen und damit aller praktizierten Förderkonzepte und aller Altersstufen erproben soll. An die Erfahrungen dieses Projektes könnte angeknüpft werden auf dem Weg, ein stufenübergreifendes Konzept zu entwickeln (EB8, 37–42).

Neben der sachlichen Diskussion beeinflussten auch Stimmungen den Verlauf der Arbeit der Lernwerkstatt. Es existierte oft eine Unzufriedenheit mit Handlungsperspektiven, die sich aus der Arbeit ergeben sollten. Trotzdem wird die Phase des Kennenlernens und Austauschs als wertvoll erachtet.

### 5.4.3 Bündelung des Materials nach einzelnen Aspekten

Der Kooperationsprozess in der Nordstadt verläuft in seiner Gesamtheit sehr komplex. Deswegen sollen im Folgenden Kategorien für die Darstellung und Auswertung einzelner Ebenen des Prozesses zu Hilfe gezogen werden. Die Kategorien wurden im theoretischen Teil der Arbeit hergeleitet und stellen den Versuch dar, Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Gestaltung stufenübergreifender DaZ-Förderung zu systematisieren. Insofern sind sie für die Untersuchung des Kooperationsprozesses in der Nordstadt sehr nützlich.

### Gemeinsames Sprachbildungsverständnis

Die Diskussion über ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis zieht sich als roter Faden durch den gesamten Verlauf der Lernwerkstatt. Teilnehmende halten es für sehr wichtig, sich über Strategien und Erfahrungen einzelner Einrichtungen auszutauschen (PB2, 89–90), um eine Harmonisierung der bestehenden Angebote zu erreichen (PB2, 60). Eine Fachkraft formuliert in der Gruppendiskussion die Bedeutung eines gemeinsamen Sprachbildungsverständnisses:

"Man muss gemeinsam gucken, wie man da auch Umgeht mit den Anderen, um da irgendwas Gemeinsames hinzukriegen. Nicht dass die eine Einrichtung äh (.) diesen Weg verfolgt, und die andere Einrichtung verfolgt einen anderen Weg, und die Eltern, die dann irgendeinen Übergang haben, sei es der Übergang von der Kita zur Grundschule oder der Übergang von der Grundschule zur Sek eins, ist ja Jacke wie Hose, einfach immer wieder in neue Verhaltensmuster- mit neuen Verhaltensmustern konfrontiert werden." (GD, 138–144)

Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen gilt sicherlich gleiches wie für die Eltern. Die Aussage verdeutlicht, dass ein gemeinsames Verständnis der DaZ-Förderung als eine Schlüsselaufgabe der Arbeitsgruppe gesehen wird. In den anfänglichen Diskussionen werden unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache deutlich. So berichten vor allem Lehrkräfte des Sekundarbereichs, dass an ihren Schulen DaZ-Förderung nicht der Stellenwert beigemessen wird, den sie nach ihrer Ansicht haben sollte (PB2, 82-83). Ein anderer Aspekt dieser Diskussion ist die Erfahrung, dass allzu oft nur den Defiziten im Deutschen Beachtung geschenkt wird, die Kenntnisse in den Erstsprachen dahingegen zu selten in das Lerngeschehen einbezogen werden (PB2, 84-85). Außerdem wird immer wieder festgestellt, dass Sprachförderung für alle Kinder und Jugendlichen wichtig ist, die primären Maßnahmen der Lernwerkstatt sich aber an Kinder richten, die Deutsch als Zweitsprache erwerben (EP3, 23-24). Die Diskussionspunkte werden nach der zweiten Sitzung in dem Papier "Werte und Normen in der Perspektive Sprachentwicklung" (EPB3) zusammenfassend dargestellt und stellen die Grundlage für die weitere Entwicklung der Lernwerkstatt dar. Damit ist die Diskussion über ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis jedoch nicht abgeschlossen. Vielmehr ist das Papier der Beginn eines Aushandlungsprozesses, der bis dato noch nicht abgeschlossen ist. Dieser lässt sich auf zwei Ebenen beobachten, die sich gegenseitig bedingen: Der individuellen Ebene der Teilnehmenden und der Implementierung von Daz-Förderung in den kooperierenden Einrichtungen.

In den regelmäßig stattfindenden Feedback-Runden am Ende einer Sitzung wird immer wieder erwähnt, wie wichtig es ist, die eigene Haltung zu reflektieren. So stellt eine Teilnehmerin fest, dass ein "Denkprozess in Gang gekommen" ist (PB2, 126, anderes Beispiel: PB7, 144–150). Diese Aussage verdeutlicht, dass die Reflexion des Umgangs mit Deutsch als Zweitsprache und die individuelle Positionierung, die in der Diskussionssituation gefordert ist, eine große Bedeutung haben.

Zur Reflexion der eigenen Haltung trägt die Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen wesentlich bei: Im Rahmen einer Gruppenarbeit fällt es Teilnehmenden schwer, der eigentlichen Aufgabe – der Formulierung von Inhalten für eine Fortbildung – nachzukommen. Stattdessen diskutieren sie über Haltungen zu Sprachenvielfalt und Förderung der Erstsprachen. Die Teilnehmenden äußern in diesem Zusammenhang den Wunsch, im Rahmen einer Fortbildung intensiver daran zu arbeiten (PB6, 132–135).

Im Verlauf der Lernwerkstatt zeigt sich auch, dass die regelmäßigen Treffen Raum bieten, um auf dem Weg zu einer gemeinsamen Förderstrategie Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Arbeitsweise der teilnehmenden Einrichtungen zu analysieren. Eine Fachkraft erläutert dies in der Gruppendiskussion:

"Ich denke, die Interkulturelle Kompetenz innerhalb einer EINrichtung ist ja eine Sache, aber die Interkulturelle Kompetenz hinzukriegen zwischen zwei Einrichtungen, einfach zu wissen, wie gehen WIR mit den Kindern um, die am Donnerstag Nachmittag im \*Stadtteilzentrum\* sind. Und was ist- was- was gibt es da für Unterschiede, oder wie macht das die Schule in Bezug auf das \*Stadtteilzentrum\*, oder wer auch immer miteinander zu tun hat?" (GD, 161–166)

In dieser Aussage wird darauf eingegangen, dass DaZ-Förderung in den beteiligten Einrichtungen nicht nur auf verschiedene Weise verankert ist, sondern dass es mitunter auch Unterschiede im Förderverständnis geben kann. Deshalb ist der ständige gegenseitige Austausch über Ansätze und Sichtweisen von großer Bedeutung (EP9, 24–27). Dies birgt Diskussionspotential: So stellt eine Teilnehmerin in einer Feedbackrunde fest: "Ich habe auch in der Gruppenarbeit Spannung gespürt. Es gibt noch viel zu klären." (PB6, 169–170)

Eine andere Teilnehmerin fasst den Diskussionsprozess auf den verschiedenen Ebenen im Rahmen der Gruppendiskussion folgendermaßen zusammen:

"Ja, und ich habe das Gefühl, ich weiß schon so viel mehr, was zum Beispiel in \*Grundschule 2\* abläuft, weil ich zusammen mit \*Sandra\* diese Bildungskonferenz zusammen vorbereitet hab und so viel, waswas sich andere im Kopf unter Sprachförderung oder unter Umgang mit Sprache überhaupt vorstellen. Denn es ist ja- also es ist für mich immer // zu hören, was denkt der überhaupt, oder was WILL der überhaupt, der Mensch, der mir da gegenüber sitzt, was will der überhaupt, was will die Kita überhaupt mit Sprache?" (GD, 66–74)

Die Diskussionen und das gemeinsame Aushandeln von Positionen werden jedoch nicht nur als positiv eingeschätzt. So stellt eine Teilnehmerin am Ende einer Sitzung fest: "Es war ein reger Austausch. Es wurde aber auch klar, dass der Prozess mühsam ist. Ich habe eingesehen, dass die Dinge Zeit brauchen." (PB5, 151–153) Die Teilnehmerin benennt ein wesentliches Spannungsfeld der Lernwerkstatt: Dem Drang nach schnellen Handlungsalternativen und dem Bedürfnis nach Austausch, Bestandsaufnahme und Aushandeln von Positionen. Dies wird auch an anderer Stelle deutlich: Der Diskussions-

prozess wird zwar in einer Feedback-Runde als "spannend" (PB4, 99) und "interessant" (PB4, 106) empfunden. An anderer Stelle wird jedoch argumentiert, dass das Thema Mehrsprachigkeit als Ressource zu wenig Praxisbezug hat. Vielmehr besteht ein großer Drang nach schnellen Handreichungen für die tägliche Arbeit (PB8, 96–98).

Die Skizzierung der Diskussion über ein gemeinsames Sprachbildungsverständnis zeigt, dass dies sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene eine grundlegende Aufgabe für die Etablierung eines stufenübergreifenden Sprachförderkonzeptes ist, die offenbar viel Zeit des Aushandelns und Reflektierens benötigt.

### **Organisatorische Einbettung**

Die Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Einrichtungen erfordert auch ein Wissen über die Organisation der Förderangebote in den jeweils anderen Institutionen. Deswegen entscheiden die Teilnehmenden zu Beginn der Lernwerkstattstreffen, sich die Förderkonzepte in ihren Einrichtungen gegenseitig vorzustellen. Die Präsentationen zeigen, dass DaZ-Förderung in verschiedener Weise organisiert ist und einen unterschiedlichen Stellenwert genießt.

Das Stadtteilzentrum nimmt mit einem Sprach- und Integrationsprojekt seit längerem kurdische Familien in den Blick, außerdem wird eine mehrsprachige Stadtteillesestube betrieben (EP3, 15–17). In der Kindertagesstätte wird mit "KonLah"<sup>7</sup> ein einheitliches Konzept für die Förderung verwendet (EP3, 18). Die Grundschulen dahingegen sehen sich an engere Vorgaben der Rahmenpläne gebunden. Die Lehrkräfte bemängeln jedoch, dass es keine Organisationsstrukturen zur Umsetzung gibt. Die Ausgestaltung der Vorgaben bleibt somit abhängig vom Engagement einzelner Personen (PB4, 56–57). Ähnlich zeigt sich die Situation an der Realschule. Auch dort ist die Gestaltung der Förderkurse Aufgabe Einzelner (PB4, 61–64). Am Gymnasium gibt es zum Zeitpunkt der Vorstellung noch keine regelmäßigen Angebote zur DaZ-Förderung (EP4, 42).

An den Präsentationen der Einrichtungen wird sichtbar, dass Schulen die Angebote in hohem Maße eigenverantwortlich gestalten müssen, gleichzeitig

84

<sup>7</sup> Das Sprach- und Bildungsprogramm "KonLab" ist für Kinder bis zu einem Alter von sechs Jahren konzipiert und unterstützt erfahrungsorientiert Kinder mit und ohne Migrationshintergrund bei ihrer natürlichen Sprachentwicklung. Weitere Informationen unter http:// www.kon-lab.com/index.html; zuletzt abgerufen am 25.02.2010

einer externen Einflussnahme durch bildungspolitische Vorgaben unterliegen, dafür aber weder zusätzliche Stunden noch Fortbildung erhalten (PB7, 135–139). Eine konzeptionelle Weiterentwicklung, wie sie im Rahmen des Projektes an einer Schule geplant ist, wird von den betroffenen Fachkräften somit zunächst als Belastung empfunden (PB7, 102–107).

Zudem sind die schulischen Förderangebote ausschließlich additiv organisiert. Förderstunden, die parallel zum Religionsunterricht oder nachmittags angesiedelt sind, werden von den betroffenen Schülerinnen und Schülern oftmals als Strafe empfunden (EP4, 55–56). Zusammenfassend stellt eine Fachkraft am Ende eines Treffens fest: "Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist erschreckend." (PB4, 114–115)

Die außerschulischen Einrichtungen hingegen haben weitgehende Freiheiten bei der Gestaltung von DaZ-Förderung und können offenbar ihre Ressourcen für eine Verankerung in den Einrichtungen nutzen.

Das Gefälle in der Organisation erschwert zweifellos eine Koordination der Maßnahmen. Es zeigt sich auch, dass es bis zum Zeitpunkt des Projektes kaum Austausch über Förderangebote der abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen gegeben hat (PB3, 67). Daneben wird im Verlauf der Treffen jedoch die Bedeutung einer koordinierten und wertschätzenden Förderung immer wieder betont (beispielsweise PB2, 89–93; PB4, 76–77). Die Ambivalenz zwischen einer Notwendigkeit der Verbesserung der Angebote und den fehlenden Strukturen, um dies umzusetzen zeigt sich immer wieder in kritischen Äußerungen zur politischen Gestaltung von DaZ-Förderung (beispielsweise PB3, 78–79; PB4, 104–105). Es wird gefordert, Kenntnisse in den Erstsprachen auf institutioneller Ebene anzuerkennen (PB2, 86–88) und die Öffentlichkeit über Mängel in der DaZ-Förderung in Form einer Pressekonferenz zu informieren (PB4, 105; PB7, 138–139).

Die unterschiedliche Verankerung der DaZ-Förderung in den beteiligten Einrichtungen, die Notwendigkeit eines sorgfältigen Austauschs über jeweilige Förderstrategien und die prekäre personelle Situation erschwerten somit die Organisation einer besseren Gestaltung von institutionellen Übergängen im ersten Projektjahr. Insbesondere das Potential in der Verknüpfung von Angeboten des Stadtteilzentrums mit der Regelförderung wurde zwar angesprochen, aber noch nicht in konzeptionelle Überlegungen einbezogen. Nicht zuletzt die Zusammensetzung der Gruppe lässt jedoch hoffen, dass diese Hindernisse in der nächsten Projektphase auch praktisch überwunden werden können. Ein Teilnehmender fasst dies in einer Feedback-Runde folgender-

maßen zusammen: "Es müssen Ansprüche an die administrative Seite gestellt werden, es muss aber auch geschätzt werden, welche Kräfte in dieser Runde zusammen sitzen." (PB4, 121–122)

### Qualifizierung von Fachkräften

Die Aus- und Fortbildung der Fachkräfte ist ein zentraler Baustein für die Entwicklung und Implementierung eines stufenübergreifenden DaZ-Förderkonzeptes. Schon zu Beginn der Treffen machen Teilnehmende darauf aufmerksam, dass sie großen Fortbildungsbedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben (EP1, 24-25). So wird in die gemeinsam formulierten "Normen und Werte in der Perspektive Sprachentwicklung" der Punkt "Eine systematische Sprachförderung bedarf auch einer Fortbildung der PädagogInnen!" aufgenommen (EPB3, 38-39). Bei einer gemeinsamen Auftaktund Fortbildungsveranstaltung für alle am Projekt beteiligten Fachkräfte ist ein Vortrag mit dem programmatischen Titel "Alle sind Sprachlehrer/innen" ein wichtiger Teil. In der Auswertung der Veranstaltung empfinden mehrere Teilnehmende den Vortrag als nützlich. Eine Pädagogin schreibt, dass ihr "die Bedeutung des Themas Sprachförderung in seiner Vielschichtigkeit klar geworden" sei (EPB1, 17-18). Eine andere Person bemängelt jedoch, dass der Vortrag "zu dünn" gewesen sei (EPB1, 41). Dies könnte aber auch darauf deuten, dass es großen Bedarf an einem Ausbau des Wissens zu diesem Thema gibt.

Nachdem die Phase der Bestandsaufnahme der durchgeführten Förderangebote abgeschlossen ist, beginnen die Teilnehmenden in der fünften Sitzung im September 2008, sich mit einer inhaltlichen Ausgestaltung eines stufenübergreifenden DaZ-Förderkonzeptes zu beschäftigen. Dabei ist das Thema ,mehr Qualifizierung' eine wichtige Säule. Ziel ist zunächst, Wünsche für eine Fortbildungsreihe zu sammeln, an der Fachkräfte aller Bildungseinrichtungen teilnehmen können. So können sich die Teilnehmenden zum einen in Deutsch als Zweitsprache fortbilden, zum anderen soll das Wissen über die Inhalte in den einzelnen Bildungsstufen erhöht werden. Die Diskussion darüber dauert mehrere Sitzungen an, da es offenbar schwer fällt, die Wünsche zu benennen (PB6, 115-18). Deshalb wird in der darauf folgenden Sitzung eine Dozentin der kooperierenden Universität eingeladen. Diese kann bei den Überlegungen für eine Struktur der Fortbildungsreihe eine beratende Funktion einnehmen (PB7, 107-115). Die Überlegungen werden in dieser Sitzung soweit systematisiert, dass in der nächsten Sitzung ein Konzept für eine DaZ-Fortbildungsreihe diskutiert werden kann (PB8, 89–98).

Daneben organisiert die Realschule eine eigene DaZ-Fortbildung, die aber für Fachkräfte anderer Einrichtungen geöffnet wird. Dieses einrichtungsübergreifende Prinzip bewerten die Teilnehmenden in Anschluss an die Veranstaltung als sehr positiv, da sie mehr von den Inhalten und Zielen der anderen Bildungsstufen erfahren. Allerdings muss sehr sorgfältig auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Fachkräfte eingegangen werden. So empfinden Teilnehmende der Realschule die auf der Fortbildung vorgestellten Materialien als hilfreich, ein Vertreter des Gymnasiums beklagt jedoch, dass sie nicht ganz seine Bedürfnisse befriedigen (PB7 92–100).

#### **Didaktische Ebene**

Die sinnvolle Abstimmung der Förderangebote auf didaktischer Ebene ist eine wichtige Voraussetzung für eine durchgängige Sprachförderstrategie. Im Erhebungszeitraum wird das Thema jedoch nur vereinzelt angesprochen, da zunächst die Netzwerkbildung unter den Fachkräften und Institutionen im Vordergrund steht. In diesen Zusammenhängen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass DaZ-Förderung in den beteiligten Einrichtungen auch auf didaktischer Ebene auf sehr unterschiedliche Weise verankert ist. So verfügt die Kita mit KonLab bereits über ein feststehendes Konzept, während der Daz-Förderung an den weiterführenden Schulen erst vor kurzem größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Hieran schließt sich die Frage an, ob und in welchen Situationen die Einrichtungen eher eine ganzheitliche oder eine sprachstrukturelle Förderung durchführen (EP2, 26-29; EP3, 25-26). Auch im Bereich des verfügbaren Arbeitsmaterials unterscheiden sich die Bildungseinrichtungen. Während die Kita durch die Verwendung des KonLab-Konzeptes über systematische Materialkoffer verfügt, ist an den Grundschulen auch die Ausgestaltung der Förderangebote abhängig vom Engagement einzelner (PB4, 53-57). Für die Sekundarstufe gibt es kaum Fördermaterialien. Deshalb versucht die Projektkoordinatorin, den Teilnehmenden durch die Anschaffung von Arbeitsmaterialien konkrete Unterstützung für den pädagogischen Alltag zu geben. Die Reaktionen auf die Materialien sind geteilt. Insbesondere Lehrkräfte des Sekundarbereichs bemängeln, dass zu wenige Materialien für ihre Bedürfnisse vorhanden seien (beispielsweise PB7, 96-100). Im Rahmen der geplanten Fortbildungen werden sich die Teilnehmenden deshalb intensiver mit didaktischen Fragen auseinandersetzen (EPB7).

In Übereinstimmung mit sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Forschung muss die Lücke an Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufe bald geschlossen werden.

### 5.5 Schlussfolgerungen

In den vorangegangenen Ausführungen wurde der Kooperationsprozess in der Nordstadt anhand von verschiedenen Einflussfaktoren für eine gelingende stufenübergreifende DaZ-Förderung untersucht. Nun sollen ausgehend von diesen Betrachtungen Möglichkeiten und Grenzen für die Etablierung durchgängiger Sprachförderung erschlossen werden. Hierzu wird zunächst die Einbettung der Lernwerkstatt in politische Rahmenbedingungen untersucht. Die Konzeption der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" ist Gegenstand des zweiten Teils des Kapitels.

## 5.5.1 Möglichkeiten und Grenzen der Etablierung stufenübergreifender DaZ-Förderung – Einbettung in politische Rahmenbedingungen

Die Möglichkeiten und Grenzen des Projektes "Bildungserfolg vielfältig gestalten" und darin insbesondere der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" sollten nicht getrennt von gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen gesehen werden. Diese beeinflussen die Konzeption des Projektes und die Verankerung von DaZ in den beteiligten Bildungseinrichtungen.

So ist zu beobachten, dass DaZ bei der Bereitstellung von Ressourcen ein eher niedriger Stellenwert eingeräumt wird: Die Fördermaßnahmen sind in der Regel additiv zum Regelangebot gestaltet und nicht in einem Gesamtkonzept verankert. Die Bereitstellung von personellen Ressourcen für eine konzeptionelle Weiterentwicklung des DaZ-Profils einer Institution ist in der Regel nicht möglich. Auch in der pädagogischen Ausbildung ist DaZ noch nicht als selbstverständlicher Teil verankert, vielmehr kann sie auch problemlos ohne die Aneignung von DaZ-Kenntnissen absolviert werden. Fortbildungsangebote für berufstätige Fachkräfte werden in den Diskussionen der Lernwerkstatt als nicht ausreichend bewertet. Außerdem steht Unterrichtsmaterial für die speziellen Bedürfnisse von DaZ-Lernenden insbesondere in der Sekundarstufe nur begrenzt zur Verfügung.

Diesen Beobachtungen steht die Autonomie, die Bildungseinrichtungen und Fachkräfte bei der Gestaltung von Förderkonzepten haben, ambivalent gegenüber (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002, 10). Dies kann als Chance begriffen werden, indem Förderkonzepte auf lokaler Ebene auf die Bedürfnisse und Ressourcen abgestimmt werden. Dies ist jedoch stark vom Engagement der Fachkräfte und anderen lokalen Einflussfaktoren abhängig.

Das dreigliedrige Schulsystem und die sozialpädagogischen Zusatzangebote produzieren relativ häufige Wechsel der Bildungsstufen auf Seiten der Kin-

der und Jugendlichen; auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen führt dies zu unterschiedlichen Bildungsverständnissen. Dies alles steht der Entwicklung eines Konzeptes für stufenübergreifende DaZ-Förderung entgegen.

Allen Teilnehmenden gemeinsam ist der Problemdruck, den sie täglich in der Praxis spüren. Der Aushandlungsprozess auf persönlicher Ebene und das Setzen von gemeinsamen Zielen sind deshalb erste Schritte für die Verbesserung der Situation. Dies kann aber auch eine Abwehrhaltung gegenüber Veränderungen und dem Abweichen von gewohnten Routinen produzieren. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass die Arbeit in die einzelnen Einrichtungen getragen wird und dort positiv gewertet wird.

Abbildung 6 versucht, den wechselseitigen Einfluss der verschiedenen Ebenen – die politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Konzeption des Projektes und die Konzeption von DaZ-Förderung in den kooperierenden Einrichtungen – darzustellen.

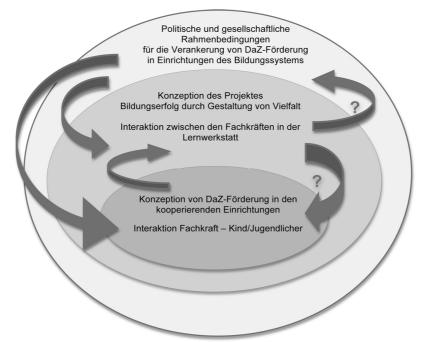


Abb. 6 Einfluss verschiedener Ebenen auf den Kooperationsprozess; Quelle: Eigene Darstellung

Das Schaubild visualisiert den Einfluss der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowohl auf die Konzeption von DaZ-Förderung in den kooperierenden Einrichtungen als auf die Projektkonzeption. Im Rahmen der Lernwerkstatt agieren die Ebene des Projektes und die kooperierenden Einrichtungen ständig in einem wechselseitigen Prozess. Inwiefern die Projektund die Einrichtungsebene jedoch Einfluss auf die politische Ebene nehmen können, ist noch unklar. Auch der Einfluss des Projektes auf die jeweiligen Einrichtungen wird sich im weiteren Verlauf prozesshaft entwickeln

Insofern besteht auf der Ebene der Verbesserung der Interaktion zwischen den Fachkräften und der Implementierung von neuen Konzepten in den beteiligten Einrichtungen die große Chance des Projektes. Das wird sich positiv auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen auswirken. Dies muss jedoch in den Grenzen der politischen Rahmenbedingungen gesehen werden, die zunächst nur schwer veränderbar sind. Die Diskussionen in der Lernwerkstatt decken zweifelsohne Schieflagen in der bisherigen Praxis der DaZ-Förderung auf. Das Projekt versucht in vielerlei Hinsicht, Versäumnisse der Politik zu kompensieren – dies ist jedoch nur begrenzt möglich.

Die Lernwerkstatt nimmt hierbei eine Art "Zwischenstufe" zwischen Politik und pädagogischer Ebene ein. Es wäre wünschenswert, wenn auch auf Seiten der Bildungspolitik die Erkenntnisse, die die Fachkräfte in der Nordstadt gewinnen, wahrgenommen werden.

5.5.2 Möglichkeiten und Grenzen der Etablierung stufenübergreifender DaZ-Förderung – die Konzeption der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung"

Die Konzeption der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" stellt einen wesentlichen Rahmen für die Verwirklichung der Projektziele dar. Im Folgenden werden Möglichkeiten und Grenzen der Konzeption der Lernwerkstatt dargestellt. Die Informationen dafür erschließen sich aus den Beobachtungen der einzelnen Treffen. Dies wird ergänzt durch Aussagen der Teilnehmenden in der Gruppendiskussion.

## Etablierung eines dauerhaften Netzwerkes "Sprachentwicklung" als Teil des Gesamtprojektes "Bildungserfolg vielfältig gestalten"

Im Projekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" wird ein Netzwerk mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen aufgebaut. Neben der Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" bestehen auch die Lernwerkstätten "Elternarbeit", "Über-

gang von der Schule in den Beruf" sowie "Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule". Diese Konstellation erlaubt eine Delegierung von Themen. So delegiert die Lernwerkstatt "Sprachentwicklung" konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung des "Rucksack-Projektes" an die Lernwerkstatt "Elternarbeit". Dies ermöglicht eine zielstrebigere Diskussion. Themen, die als wichtig erachtet werden, aber nicht in das Themengebiet der jeweiligen Arbeitsgruppe fallen, haben somit eine Chance, trotzdem bearbeitet zu werden.

Durch die regelmäßigen Treffen bildet sich ein stabiles Netzwerk, das den Rahmen für kontinuierlichen Austausch und das gemeinsame Entwickeln von Handlungsansätzen gibt. Dieser Prozess wird deutlich, wenn Personen an einem Treffen gefehlt haben oder neu dazu kommen:

"Und es ist ja immer so, wenn Neue dazukommen, muss man eigentlich noch wie so nen Schritt zurück gehen [...]. Man geht ja immer erstmal zurück und muss noch mal jemanden MITnehmen auf den Weg und das ist ja eh immer schwierig." (GD, 50–54)

Eine Teilnehmende beschreibt die Entwicklung größerer Vertrautheit im Verlauf der Lernwerkstatt:

"Also wir kannten uns irgendwie, die eine Richtung gab's, haben irgendwelche Berührungspunkte gehabt, weils sein musste über die Kinder, aber dieser Rahmen, den die Lernwe-, den das Projekt bietet, den haben wir schon genutzt auch, das sehe ich so wie \*Barbara\*, ne." (GD, 76–80)

Die Etablierung eines beständigen Netzwerkes benötigt viel Zeit. Die Lernwerkstatt schafft dafür eine Struktur und Verbindlichkeiten, die Voraussetzung dafür sind. Dies zeigen auch die konstanten Teilnehmerzahlen in den einzelnen Sitzungen.

Verschiedene Aspekte von DaZ-Förderung, wie beispielsweise unterschiedliche Förderansätze und die Bedeutung von Mehrsprachigkeit werden immer wieder diskutiert. Die Themen können also nicht einfach 'abgehakt' werden, sondern müssen in einer ständigen Diskussion ausgehandelt werden. Trotzdem hinterlässt dieser Aushandlungsprozess bei einigen Beteiligten ein Gefühl der Tatenlosigkeit. So besteht bei nahezu allen Treffen eine Diskrepanz zwischen einer sorgfältigen Erhebung des Bedarfes und Planung von Maßnahmen auf der einen Seite und dem schnellen Tätigwerden auf der anderen Seite.

Zudem besuchen die Pädagoginnen und Pädagogen die Treffen zusätzlich zu den Tätigkeiten in ihren Einrichtungen, das heißt, sie werden nicht für Ver-

netzungstreffen freigestellt. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass die nachmittäglichen Treffen in der Vorbereitungszeit für den Unterricht liegen, Sozialpädagogen und Erzieher organisieren eine Vertretung oder lassen ein Angebot ausfallen. Eine Teilnehmerin beschreibt dies folgendermaßen: "Weil bei mir ist das zum Beispiel mitten im Dienst, das ist schon sehr anstrengend." (GD, 200–202)

### Langfristig angelegte Zusammenarbeit in der Gruppe

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden der Lernwerkstatt birgt ein großes Potenzial: Die Zusammenarbeit von Fachkräften der verschiedenen Bildungsstufen, aber auch von Pädagoginnen und Pädagogen aus schulischen und außerschulischen Institutionen eröffnet viel Gestaltungsraum. Die langfristig angelegte Zusammenarbeit fördert dieses Potential, da die Vertrautheit und das Wissen gegenüber den Partnern steigt und mit einer dauerhaften Perspektive zu rechnen ist.

## Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Einrichtungen und Ausbildung

Genauso wie die Arbeitszeiten in den Einrichtungen auf unterschiedliche Weise organisiert ist, so ist auch die DaZ-Förderung verschieden gestaltet. Dies wurde schon an mehreren Stellen deutlich: Vorerfahrungen, didaktische Konzepte und die zur Verfügung stehende Zeit sind nur einige Beispiele, die die tägliche Arbeit beeinflussen. Für die Fachkräfte bedeutet dies, dass es mitunter ein unterschiedliches Förderverständnis geben kann. Das hat wiederum Auswirkungen auf die Sicht der eigenen Arbeit und das Bild der jeweils "Anderen". Dies kann eine abgrenzende Wirkung haben, es kann aber auch Punkte geben, an denen Gemeinsamkeiten aller entdeckt werden. Eine Teilnehmerin beschreibt dies anhand eines Beispiels:

"Naja, ich denke in allen Einrichtungen ist es so, da gibt es Leute, die wollen was machen und die engagieren sich und dann gibt es Leute, ich glaube, die hatten wir vorhin schon mal erwähnt, die nehmen das halt so hin und sagen "ja, ihr geht ja da hin, dann brauch ich mich ja nicht mehr drum zu kümmern." Ich denke-, ich hab das Gefühl, das ist überall so." (GD 221–225)

Das "Gefühl", dass etwas "überall so ist" oder auch nicht ist, kann als Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse über verschiedene Ausgangslagen anregen. Wird die Bedeutung der Zusammenarbeit von Fachkräften verschiedener Einrichtungen von allen Beteiligten reflektiert und im Kooperationsprozess

mitgedacht, so kann das eine große Chance für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses bedeuten.

### Vermittlung des Entwicklungsprozesses in die Einrichtungen

Die Fachkräfte nehmen als Vertreterinnen oder Vertreter ihrer Einrichtung an der Lernwerkstatt teil. Als Vertreter oder Vertreterin des Projektes werden sie in ihrer Einrichtung wahrgenommen. Die Entwicklung und Implementierung eines stufenübergreifendes DaZ-Förderkonzeptes setzt Veränderung in allen teilnehmenden Einrichtungen voraus. Die Lernwerkstattstreffen dienen hierbei als Struktur, in der Ideen ausgetauscht und erprobt werden können. Werden die Ideen der Arbeitsgruppe jedoch nicht in die Einrichtungen getragen, besteht die Gefahr, dass die Teilnehmenden der Lernwerkstatt zwar zu Expertinnen und Experten des Bereichs DaZ-Förderung werden – was durchaus gewünscht und positiv zu bewerten ist. Eine dauerhafte Veränderung in den Einrichtungen kann dies jedoch nicht bewirken. Ein Teilnehmer beschreibt diese Verantwortung:

"Wir machen das natürlich auch für uns selber die wir hier sitzen, wir wollen auch in unseren Köpfen was verändern, aber es macht erst richtig Sinn, wenn wir es in unsere Einrichtungen, zu unseren Kolleginnen transportieren." (GD, 276–279)

Zentrale Veranstaltungen des Projektes wie beispielsweise die gemeinsame Auftaktveranstaltung oder die Teilnahme an Fortbildungen, die im Rahmen der Lernwerkstatt entwickelt werden, sind erste Schritte des Prozesses der Verankerung der Ideen in den Einrichtungen. Es bleibt eine wichtige Aufgabe aller Akteure, im weiteren Projektverlauf die Arbeit der Lernwerkstatt in die Einrichtungen zu tragen.

### 6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwiefern eine engere Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen auf dem Gebiet der Förderung von Deutsch als Zweitsprache möglich ist und wo Grenzen gesetzt sind.

Um die Forschungsfrage sachgemäß beantworten zu können, wird im ersten Teil der Arbeit ein theoretischer Rahmen abgesteckt. Nach der Einleitung stehen im Mittelpunkt des zweiten Kapitels Migrationsbewegungen nach Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Es wird festgestellt, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe bis 20 Jahre etwa ein Viertel der Gesamtbevölkerung stellen und dass diese mitunter in ihren Familien (eine) andere Sprache(n) als das Deutsche sprechen. Ein einheitliches Bild für den Umgang mit Sprachenvielfalt im Alltag gibt es nicht. Nicht zuletzt die PISA-Studie hat jedoch gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit der Zweitsprache Deutsch im deutschen Bildungssystem schlechter abschneiden als Kinder "deutscher" Herkunft. Diese Schieflage verschärft sich besonders in der Sekundarstufe und kann zumindest teilweise mit einer mangelhaften stufenübergreifenden Förderung der Zweitsprache Deutsch erklärt werden.

Das dritte Kapitel legt den inhaltlichen Schwerpunkt auf sprachwissenschaftliche und migrationspädagogische Perspektiven der stufenübergreifenden Zweitsprachförderung und stellt den Versuch an, Anforderungen an eine Praxis erfolgreicher DaZ-Förderung zu stellen. Es werden Untersuchungen zu der Frage vorgestellt, wie lange ein Mensch benötigt, bis er oder sie die Zweitsprache auf einem erstsprachlichen Niveau erworben hat. Es ist davon auszugehen, dass DaZ bis in die Sekundarstufe II und das Universitätsstudium hinein gefördert werden muss. Auf Seiten der Schule unterstützt die sich immer weiter entwickelnde Bildungssprache diese These. Neben der Förderung der Zweitsprache darf nicht die mehrsprachige Identität vieler Kinder und Jugendlicher vernachlässigt werden. Außerdem beeinflussen viele unterschiedliche Faktoren den DaZ-Erwerb. Ein hilfreiches Modell für die Analyse von damit verbundenen Schieflagen im Bildungssystem ist dabei das Differenzlinienkonzept.

Den Hintergrund für das vierte Kapitel bildet die Analyse der derzeitigen (stufenübergreifenden) DaZ-Förderung im Bundesland Niedersachsen. Dabei werden bildungspolitische Vorgaben für Einrichtungen des Bildungssystems untersucht und die Ausbildungssituation von Fachkräften dargestellt. In der kritischen Diskussion der derzeitigen bildungspolitischen Maßnahmen im

Bereich DaZ-Förderung zeigt sich zum einen, dass DaZ in den Einrichtungen auf sehr unterschiedliche Weise verankert ist, zum anderen wird deutlich, dass es in den Bereichen Qualifizierung der Fachkräfte und Implementierung von stufenübergreifenden DaZ-Förderkonzepten in den Einrichtungen großen Handlungs- und Forschungsbedarf gibt. Insgesamt genießen die Einrichtungen bei der Verankerung von Konzepten eine recht hohe Autonomie.

In Kapitel fünf wird schließlich der Kooperationsprozess im Bereich DaZ-Förderung im Projekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" dargestellt und ausgewertet. Es wird deutlich, dass in dem Projekt Hindernisse für ein stufenübergreifendes Konzept, die bereits aus theoretischen Vorüberlegungen entwickelt wurden, auch praktisch zu Tage treten. Dies betrifft sowohl die Koordinierung der DaZ-Förderung in den einzelnen Einrichtungen und die Ausbildungssituation der Fachkräfte als auch den Kooperationsprozess als solchen.

Kerstin Tröschel macht darauf aufmerksam, dass der Verlauf eines Kooperationsprozesses sehr stark vom Engagement der Beteiligten abhängt (vgl. Tröschel 2006, 42). Trotz aller theoretischen Vorüberlegungen und möglichen Chancen und Hindernissen, die dabei offenbar werden, ist dies die große unbekannte Variable in einem Kooperationsprozess. Die Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass die Treffen als zusätzliche Veranstaltung neben der Gestaltung des Regelangebots einer Einrichtung mitunter als Belastung wahrgenommen werden. Bei der Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Berufsgruppen können auch Vorbehalte untereinander die Zusammenarbeit beeinflussen. Außerdem zeigte sich immer wieder eine Diskrepanz zwischen einem schnellen Tätigwerden und einem sorgfältigen Austausch und der Planung von Maßnahmen, die in allen Einrichtungen langfristig implementiert werden können.

Der dargestellte Kooperationsprozess befindet sich nach einem Projektjahr noch am Anfang. Es ist noch nicht klar, wie im weiteren Projektverlauf mit den Möglichkeiten und Grenzen auf den verschiedenen Ebenen umgegangen wird. Wichtig ist hierbei ein Bewusstsein der Fachkräfte über institutionelle Schieflagen, aber auch die Selbstwahrnehmung als Akteur oder Akteurin, der oder die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen gestaltet. Eine Abwälzung der Ursachen für die Schieflage in der DaZ-Förderung auf eine entpersonalisierte Metaebene kann ansonsten leicht die eigene Rolle und die damit verbundene Macht kleiner machen als sie eigentlich ist. In diesem Sinne ist die Institution "Lernwerkstatt" sicher ein geeignetes "Begleit- und

Stützsystem" (Gogolin 2007, 66), das Fachkräften die Möglichkeit gibt, einen differenzierten Blick auf ihre berufliche Realität zu werfen und Veränderungspotentiale zu entwickeln. Angesichts der Komplexität der Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen bedarf dies einer qualifizierten Begleitung und Offenheit von Seiten aller Beteiligten.

Inwiefern und in welcher Form ein stufenübergreifendes DaZ-Förderkonzept tatsächlich entwickelt wird, ist also noch offen. Ein Teilnehmer der Lernwerkstatt fasst seinen Eindruck nach einem Projektjahr folgendermaßen zusammen:

"Für mich ist das Entscheidende dieses, der, unsere Zielsetzung, mit der wir da rangegangen sind und dass was wir an Werte- und Normendiskussion geführt haben und diese vier, fünf Punkte, die wir da schlagwortartig festgelegt haben und aber auch im Laufe der Diskussion gefüllt haben, das äh ist für mich schon sehr KONKRET, wenn wir sagen wir wollen da hin ein durchgängiges Sprachförderkonzept zu entwickeln, wir wollen da hin, dass man äh Erstsprachen äh wertschätzt, stärker wertschätzt, als es bisher der Fall ist. Wir wollen da hin äh, dass Mehrsprachigkeit anerkannt wird und nicht nur die Mehrsprachigkeit Deutsch und Englisch, wir wollen- da haben wir eine ganze Reihe an Punkten. Das sind ganz klare Aussagen, wo wir HINwollen, wir sind jetzt am doktern, wie wir diese kleinen Schritte voreinander kriegen [...]. (GD, 328–338)

Die mangelhafte Verankerung von DaZ in der pädagogischen Ausbildung, ungünstige bildungspolitische Rahmenbedingungen und die Heterogenität der vorhandenen Lehrmaterialien erschweren jedoch den Fachkräften insbesondere in der Sekundarstufe, eine qualifizierte Förderung sicher zu stellen.

Das Bewusstsein über diese Schieflagen kann zu einem Handlungsdrang nach Verbesserung der Situation führen, der sicher auch eine Motivation für die Durchführung des vorgestellten Projekts ist. Ein Wissen über Grundlagen stufenübergreifender DaZ-Förderung und Möglichkeiten und Grenzen von Kooperationsvorhaben erleichtert dabei das Setzen von realistischen Zielen.

Auf wissenschaftlicher Seite gilt es, eine Reihe an Forschungsdesideraten zu schließen. So fehlt es zum einen an Grundlagenforschung zu DaZ-Erwerbsverlauf und -dauer im deutschsprachigen Raum (Kapitel 3), zum anderen gibt es bisher wenige Ansätze mit Modellcharakter für ein stufenübergreifendes DaZ-Konzept auf der Handlungsebene, insbesondere unter Einbeziehung der Sekundarstufe. Auch Lehrmaterialien für DaZ-Förderung im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit sind kaum vorhanden.

Auf institutioneller Ebene lässt sich demzufolge auch fünfzehn Jahre nach Gogolins Forschung noch von einem "monolingualen Habitus der multilingualen Schule" sprechen. Es gilt, diesen an möglichst vielen Stellen aufzubrechen. Vorhaben wie das Projekt "Bildungserfolg vielfältig gestalten" können hierbei einen Anfang machen.

### Literatur

- Anstatt, Tanja (2007a): Vorwort. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Attempto Verlag, Tübingen.
- Bade, Klaus J. (2004): Migration Integration Bildung: Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, Osnabrück.
- Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa, Weinheim und München. S. 25–39.
- Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (2005): Sprachförderung als Herausforderung zum vorliegenden Buch des Grundschulverbandes. In: Bartnizky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika: Deutsch als Zweitsprache lernen. Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a.M. S. 8–18.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege Neue Chancen. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin.
- Berkemeyer, Nils/Manitius, Veronika (2008): Netzwerke: Umwege der Schulentwicklung? Erfahrungen aus dem Projekt "Schulen im Team". In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB (Hg.): Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Ausgabe 4/2008. Juventa, Weinheim. S. 489–497.
- Biedinger, Nicole/Becker, Birgit (Hg.) (2006): Der Einfluss des Vorschulbereichs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Arbeitspapiere Working Papers, Nr. 97. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Blum, Andreas (2006): Handbuch Zusammenarbeit macht Schule. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Bos, Werner et al. (Hg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann, Münster.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2005): Migration, Integration und Asyl in Zahlen. Bonn.
- Bundesministerium des Innern (2006) (Hg.): Nationale Minderheiten in Deutschland. 2. Auflage, Berlin.
- Cummins, Jim (1986): Bilingualism in Education. Longman, New York.
- Cummins, Jim (2000): Language, Power an Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dedering, Kathrin (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (1996): Fragen an die deutsche Geschichte. Wege zur parlamentarischen Demokratie. 19., neu bearb. Aufl., Bonn.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen.
- Dimroth, Christine (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Attempto Verlag, Tübingen. S. 115–138.
- Dimroth, Christine/Haberzettl, Stephanie (2008): Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Ahrenholz, Bernt/Bredel, Ursula/Klein, Wolfgang/Rost-Roth, Martin/Skiba, Romuald (Hg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung. Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Dogruer, Nurhan/Knopp, Jochen/Senol-Kocaman, Diler/Spreinger, Monika (2005): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa, Weinheim und München. S. 125–130.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Kutlay, Yagmur (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen Hamburgs. Münster, Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Bergmann + Helbig, Hamburg.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster und New York.
- Gogolin, Ingrid (1997): Einführung in die Fallstudie "Großstadt-Grundschule": Zu theoretischem Rahmen, Fragestellungen und Methode des Forschungsprojektes. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Großstadt Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Waxmann, Münster. S. 1–46.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Waxmann, Münster. S. 79–85.
- Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituation für mehrsprachige Kinder. Deutsches Jugendinstitut, München.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.
- Goglin, Ingrid/Reich, Hans H. (2006): Was ist Durchgängige Sprachförderung? Eine Handreichung des Programmträgers BLK Programm FörMig. http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/ corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung\_Durchgaengige\_Sprach foerderung.pdf. Zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Grümer, Karl-Wilhelm (1974): Techniken der Datensammlung: Beobachtung. B.G. Teubner, Stuttgart.
- Haug, Sonja (2008): Sprachliche Integration von Migranten. Working Paper Nr. 14, aus der Reihe Integrationsreport Teil 2. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg. S. 41.
- Hélot, Christine (2006): Bridging the gap between Prestigious Bilingualism and the Biligualism of Minorities: Towards an Integrated Perspective of Multilingualism in the French Education Context. In: Muiris Ó Laoire (Hg.): Multilingualism in Educational Settings. Schneider, Hohengehren.
- Herbert, Ulrich (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske + Budrich, Opladen.
- Jampert, Karin (2005): Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa, Weinheim und München. S. 41–53.
- Jampert, Karin/Fried, Lilian (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Verlag Das Netz, Weimar.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen Kooperation Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen. 2., durchgesehene Auflage. Schöningh, Paderborn.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 1985, Band 36. Walter de Gruyter, Berlin und New York. S. 15–43.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bertelsmann, Bielefeld.
- Kroffke, Solveig/Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, Maurice (Hg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Peter Lang, Frankfurt a.M.
- Krumm, Hans-Jürgen/Jenkins, Eva-Maria (Hg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen lebendige Mehrsprachigkeit. Eviva, Wien.
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): Integration und Bildung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Klaus J. Bade (Hg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Osnabrück.

- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann, Münster.
- Kusche, Christoph (2001): Sozialstudie Magdeburger Viertel. Empfehlungen für ein stadtteilentwicklungspolitisches Handlungskonzept. Unveröffentlichtes Manuskript, Lüneburg.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Lamnek, Siegfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 3., korrigierte Auflage. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Leske + Budrich, Opladen.
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen aus Deutschland und den Niederlanden. Waxmann, Münster.
- Lenneberg, Eric H. (1972): Biologische Grundlagen der Sprache. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 218–234.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken. 10. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mecheril, Paul (2004): Migrationspädagogik. Beltz, Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Waxmann, Münster. S. 355–381.
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2007): Der lange Weg ins Einwanderungsland Deutschland. In: Frech, Siegfried/ Meier-Braun, Karl-Heinz (Hg.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 21–39.

- Meinhardt, Rolf (2005): Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 24–55.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Attempto Verlag, Tübingen. S. 93–114.
- Militzer, Renate/Fuchs, Ragnhild/Demandewitz, Helga/Houf, Helga (2002): Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Votum Verlag, Münster.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2002): Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache. Quelle: http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1129, zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005a): Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), Fassung vom 15.12.2005. Quelle: http://www.niedersachsen.de/servlets/download?C=1884520&L=20; zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005b): Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. Erlass vom 21.07.2005. Quelle: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C13809833\_L20.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005c): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in niedersächsischen Tageseinrichtungen für Kinder. Niedersächsisches Kultusministerium, Referat für Öffentlichkeitsarbeit, Hannover. Quelle: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461\_L20.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Nitsch, Cordula: Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Attempto Verlag, Tübingen. S. 47–68.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer, Stuttgart.
- Petersen, Inger (2007): Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit frühe Sprachförderung in Kindergarten und Schule. In: Brookmann-Nooren et al. (Hg.): Bildung und Lernen der drei- bis achtjährigen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 194–205.

- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Reich, Hans H. (2001): Sprache und Integration. In: Klaus J. Bade (Hg.): Integration und Illegalität. Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien, Osnabrück. Quelle: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdffiles/illegal.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Herausgeber: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Forschung, Amt für Schule. Hamburg. Quelle: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf, zuletzt abgerufen am 12.03.2010.
- Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
- Röhner, Charlotte (2005): Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa, Weinheim und München. S. 7–11.
- Rösch, Heidi (Hg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Schroedel, Braunschweig.
- Rösch, Heidi (Hg.) (2005a): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Schroedel, Braunschweig.
- Rösch, Heidi (2005b): Nahtstelle Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In: Bartnizky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika: Deutsch als Zweitsprache lernen. Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a.M. S. 110–120.
- Rösch, Heidi (2005c): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Eine Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen. In: Zeitschrift Deutsch als Zweitsprache, Heft 1/2005. S. 23–33.
- Rösch, Heidi (2005d): Aus- und Fortbildung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Überblick. In: Bartnizky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika: Deutsch als Zweitsprache lernen. Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a.M. S. 121–130.
- Rösch, Heidi (2007): Das Jacobs-Sommercamp neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder

- mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach, Freiburg i. Br. S. 287–302.
- Roßbach, Hans-Günther (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 280–292.
- Schanz, Claudia (2007): Mehrsprachigkeit als Bildungsansatz Möglichkeiten konzeptioneller Umsetzung. In: Brookmann-Nooren et al. (Hg.): Bildung und Lernen der drei- bis achtjährigen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 207–219.
- Scharathow, Wiebke/Ysker, Dirk (2008): Zum Antrag auf Förderung von Maßnahmen im Rahmen des Programms Inklusion durch Enkulturation: Bildungserfolg vielfältig gestalten. Konzeption (überarbeitete Fassung).
- Schmitman gen. Pothmann, Angela (2007): Mathematik und sprachliche Kompetenz. Vorschulische Diagnostikmöglichkeiten bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. BIS-Verlag, Oldenburg.
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. In: Zeitschrift Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe 22–23/2007. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Schulz-Kaempf, Winfried (2005): Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 420 455.
- Siegert, Manuel (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper Nr. 13, aus der Reihe Integrationsreport. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Speck-Hamdan, Angelika (2005): Nahtstelle Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Bartnizky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika: Deutsch als Zweitsprache lernen. Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a.M. S. 100–109.
- Statistisches Bundesamt (2008): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Wiesbaden.

- Steinmüller, Ulrich (2007): Deutsch als Zweitsprache ein Politikum. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach, Freiburg i. Br.
- Stölting, Wilfried (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 235–251.
- Strunz, Inge Angelika (2003): Sprachenvielfalt an Hauptschulen. Ein Anstoß für die Programmarbeit. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M.
- Süddeutsche Zeitung (2009): Deutschkurse ohne Nutzen Kindern hilft derzeitige Form der Sprachförderung nicht. Ausgabe vom 19.01.2009.
- Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Attempto Verlag, Tübingen. S. 9–30.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2007): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Fillibach, Freiburg i. Br.
- Tracy: Rosemarie (2007a): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Attempto Verlag, Tübingen. S. 69–92.
- Tracy, Rosemarie (2007b): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag, Tübingen.
- Tracy, Rosemarie/Keim, Inken (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: Frech, Siegfried/Meier-Braun, Karl-Heinz (Hg.): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. S. 121–144.
- Treibel, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Tröschel, Kerstin (2006): Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung. Eine Evaluation des

integrierenden Oldenburger Fortbildungsmodells. BIS Verlag, Oldenburg.

Wandruszka, Mario (1981): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. Deutscher Taschenbuch Verlag. Ungekürzte Ausgabe, München.

### Anhang

# 1 Vorlage für die Bestandsaufnahme der am Projekt beteiligten Einrichtungen

Worum geht es überhaupt	Benachteiligten Kindern gelingt es nur unzureichend angemessene schulische Abschlüsse zu erreicher und/oder eine berufliche Ausbildung abzuschließen.  Verschiedene Bildungseinrichtungen sollen in Koope ration Bildungswege gestalten, um den Bildungs erfolg von Kindern zu erhöhen.	
	In den nächsten 1,5 Jahren wird einem ersten Schritt zunächst in ein Bildungsnetzwerk etabliert, in welchem bereichs- und einrichtungsübergreifend an der konkreten Gestaltung der Bildungswege gearbeitet werden.	
Was heißt das konkret?	In dem Projekt werden folgende Ziele verfolgt:  - Aufbau von gut funktionierenden, nachhaltigen Kooperationsstrukturen  - Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte  - Gemeinsame Verständigung auf eine inhaltliche und wertebezogene Zielperspektive  - Aufbau eines stufenübergreifenden, aufeinander aufbauenden, strukturell verlässlichen Förderkonzepts  - Begleitung der individuellen Lernentwicklung über Schwellen hinweg  - Aktivierende Elternarbeit  - Aktivierung von Partnern außerhalb von Bildungseinrichtungen	
Was kann man vom Projektmanagement erwarten ?	Es wird die Stelle eines Projektmanagers/einer Projektmanagerin eingerichtet. Diese Person ist mit folgenden Aufgaben betraut:  Ständigen Kontakt zu allen Beteiligten, örtliche und überörtliche Vernetzung  Koordination und Moderation der verschiedenen Arbeitsschritte  Organisation von Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen  Vermittlung von Experten und Expertinnen zu den inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten	

	Organisatorische Programmabwicklung     Laufende Evaluierung des Projekts		
	Prozessdokumentation / Berichtswesen		
Was wird von den Bildungseinrichtungen erwartet?	<ul> <li>Jede Bildungseinrichtung benennt einen Ansprechpartner/ eine Ansprechpartnerin.</li> <li>Die Bildungseinrichtung arbeitet kontinuierlich in den für sie relevanten Werkstätten mit.</li> <li>Die Gremien werden über die Mitarbeit im Bildungsnetzwerk informiert</li> <li>Die Arbeitsergebnisse in den Werkstätten werden in den Bildungseinrichtungen kommuniziert und ihre Umsetzung ermöglicht.</li> <li>Teilnahme an den angebotenen Fort- und Weiterbildungen</li> <li>Teilnahme am Evaluationsverfahren, Offenheit im Umgang mit den entstehenden Daten</li> <li>Die Bildungseinrichtung erklärt sich bereit, Strategien und Erfahrungen für andere Einrichtungen nutzbar zu machen, z.B. durch das Angebot von Informationsveranstaltungen nach Projektabschluss</li> </ul>		
Name der Einrichtung:			
Anschrift:			
Telefon:			
Aktuelle Mailadresse:			
Internetadresse:			
Anzahl Kinder/Jugendliche:			
Anzahl pädagogische Fachkräfte:			
Schulleiter/in bzw. Einrichtungsleiter/in:			
Ansprechpartner/in für das Projekt:			
Ihre Erfahrungen			
Welche Maßnahmen und Bemü- hungen zur Verbesserung der Kooperation mit anderen Einrich- tungen hat es in ihrer Einrichtung bisher gegeben? Welche Erfahrungen haben Sie			
damit gemacht?			

Ihre Erwartungen	
Warum wollen Sie in einem Netz- werk mitarbeiten? Welche Ziele verbinden Sie für Ihre Einrich- tung damit?	
Welche Erwartungen haben Sie an die anderen Einrichtungsver- treter/innen im Netzwerk?	
Bitte formulieren Sie präzise und konkrete Zielsetzungen bzw. Fragestellungen, die Ihrer Mei- nung nach im Netzwerk eine Rolle spielen sollten.	
Welche Ergebnisse bzw. Produkte (konkrete Materialien, Konzepte, Instrumente) sollten Ihres Erach- tens bei der Netzwerkarbeit ent- stehen?	

Mit der Unterschrift erklären wir unsere Teilnahme am Projekt "Bildungserfolg durch Gestaltung von Vielfalt". Die Einrichtung wurde über das Projekt umfassend informiert.

### 2 Raster für das Erstellen des Protokollbogens

Protokollbogen
Was? Lernwerkstatt Sprachförderung
Wann?
Wo?
Wer?
Geplanter Ablauf/Thema der Sitzung
Beobachtungen:
Länge der Programmpunkte
Einzelne Programmpunkte: Beteiligung an Diskussion, Ergebnisorientiertheit
Rückfragen, Schwierigkeiten
Atmosphäre
Anknüpfungspunkte für weitere Datenerhebungen
Sonstige Dokumente zu dieser Lernwerkstatt

### 3 Raster für das Erstellen des Ergebnisprotokolls

Ergebnisprotokoll Lernwerkstatt Sprachentwicklung   Datum   Ort	
Organisatorisches	
Inhaltliche Schwerpunkte	
Weitere Schritte	
Nächster Termin	

### 4 Transkriptionsregeln für die Gruppendiskussion

Es wird versucht, die tatsächlichen Äußerungen bestmöglich festzuhalten. Dialektale Wortbeiträge werden jedoch soweit möglich ins Hochdeutsche übertragen. Wenn der Interviewer oder die Interviewerin den Redefluss des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin lediglich aufrechterhält, z.B. mit "Mh,mh", wird dies nicht notiert.

Verbale Äußerungen werden mit folgenden Hilfsmitteln notiert:

?	Stimme wird am Ende eines Satzes gehoben und/oder es wird eine Frage gestellt
	Stimme wird am Ende eines Satzes gesenkt
!	Satz beinhaltet einen Ausruf
<u>Betont</u>	betonte, aber nicht laute Äußerung: unterstrichen. Es können auch einzelne betonte Silben kenntlich gemacht werden, z. B. be $\underline{tont}$
LAUT	laute Äußerungen: Großbuchstaben. Es können auch einzelne laute Silben kenntlich gemacht werden, z.B. AkZENT
:u:nd	Dehnung eines Wortteils: Doppelpunkte
g e d e h n t	gedehnte Sprechweise: Leerzeichen zwischen den Buchstaben
L	Beginn einer Überlappung, d. h. das gleichzeitige Sprechen mehrerer Personen
(.)	Pause unter einer Sekunde: Punkt in Klammern
(1), (2), (3)	Pause von mehr als einer Sekunde: die Zahl in Klammern gibt die Länge an

// unverständliches Wort: Schrägstrich. Zahl der Schrägstri-

che gibt vermutete Anzahl der fehlenden Wörter an.

?Wort? vermuteter Wortlaut: durch Fragezeichen eingeklammert

da- Wortabbruch: Gedankenstrich

Reaktionen der Gruppe werden ebenfalls durch kenntlich gemacht, z.B.: {Gemurmel}

Personen werden, soweit möglich, ihrer Einrichtung zugeordnet.

Eigennamen, die in der Diskussion genannt werden, werden durch fiktive Namen ersetzt und durch Sternchen kenntlich gemacht, z.B. \*Frau Müller\*

Quelle: Eigener Entwurf; angelehnt an Tröschel 2006, 259 und Lamnek 1998, 159–161.

# Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

lingskindern, 1997, 218 S. ISBN 3-8142-0597-9

ISBN 3-8142-0637-1

ISBN 3-8142-0680-0

USA, 1999, 175 S.

2

3

5

Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flücht-

Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)

Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der "Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung" beim Bundes-

Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den

Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.

amt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.

€ 7.70

€ 7,70

€ 7,70

	ISBN 3-8142-0694-0	€ 7,70
6	Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus R nisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S. ISBN 3-8142-0708-4	ussland. Ergeb- € 7,70
7	Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in 254 S.	,
	ISBN 3-8142-0776-9	€ 10,20
8	Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 200 ISBN 3-8142-0708-4	01, 298 S. € 11,80
9	Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese un staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.	d Analyse eines
	ISBN 3-8142-0860-9	€ 13,00
10	Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizie Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.	
	ISBN 3-8142-0913-3	€ 13,90
11	Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.	Feststellung der
	ISBN 3-8142-0919-2	€ 12,00
12	Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzel ISBN 3-8142-0938-9	ote, 2004, 145 S. € 7,70
13	Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kin und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussb projekts, 2005, 198 S.	
	ISBN 3-8142-0946-X	€ 12,00
14	Barbara Nusser: "Kebab und Folklore reichen nicht". Interkulturelle Pädagog interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit de ausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.	
	ISBN 3-8142-0940-0	€ 8,00

15	Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Kodinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S. ISBN 3-8142-0948-6 $\in$ 10,	
16	Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Beric über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spals Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S. ISBN 3-8142-0939-7 $\qquad\qquad$ $\in$ 13,	in iel
17	Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in d Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S. ISBN 3-8142-0950-8 $\in$ 13,	

- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S. ISBN 3-8142-0978-8
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.

  ISBN 3-8142-0983-4 € 9.00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S. ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
  ISBN 3-8142-0996-6
  € 9.00
- Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.

  ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.
  ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
- ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
  26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichti-
- gung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
  ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.
  ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6.80

	bereich, 2007, 205 S. ISBN 978-3-8142-2097-0	€ 12,80
33	Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S. ISBN 978-3-8142-2119-9	€ 9,80
34	Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen unmit Migrationshintergrund, 2008, 87 S. ISBN 978-3-8142-2129-8	nd Schüler €7,20
35	Lena Dittmer: "Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit", 2008, 177 S. ISBN 978-3-8142-2120-5	€ 11,80
36	Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsganforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S. ISBN 978-3-8142-2152-6	esellschaft. €7,20
37	Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungss Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? 2009, 104 S. ISBN 978-3-8142-2156-4	system für €7,20
38	Nathalie Thomauske, Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Fr Deutscher Bilingualer, 2009, 129 S. ISBN 978-3-8142-2121-2	anzösisch- € 8,80
39	Christine Kamphues, Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von und Ethnizität, Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Deutschland, 2009, 132 S. ISBN 978-3-8142-2148-9	Geschlecht
40	Imke Robbe: Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung, 2009, 97 S. ISBN 978-3-8142-2149-6 € 7.80	
41	Hugues Blaise Feret Muanza Pokos: Schwarzsein im 'Deutschsein'? Zur Vorste Monovolk in bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern am Beispiel der E von Menschen mit Schwarzer Hautfarbe, 2009, 211 S. ISBN 978-3-8142-2150-2	
	13BN 270 3 0142 2130 <sup>-2</sup>	E 11,00

Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.

Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte Migrantlnnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember

Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundar-

€ 12,80

€ 10,80

€ 12,80

Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.

Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.

28

29

30

32

ISBN 978-3-8142-2062-8

ISBN 978-3-8142-2064-2

ISBN 978-3-8142-2094-9

2005 in Oldenburg, 2006, 172 S. ISBN 978-3-8142-2111-3

- 42 Rolf Meinhardt / Birgit Zittlau, unter Mitarbeit von Mailin Heidl, Esther Prosche, Johanna Stutz und Astrid Zima: BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen, 2009, 177 S.

  ISBN 978-3-8142-2151-9 €10,80
- 43 Manuel Peters: Zur sozialen Praxis der (Nicht-) Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik, 2009, 104 S.
  ISBN 978-3-8142-2157-1 €7,80
- 44 Bettina Schmidt: Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit, 2009, 288 S.
- ISBN 978-3-8142-2158-8 € 13,80
- 45 Jennifer Gronau: Auf blinde Flecken zeigen. Eine Diskursanalyse soldatischer Gedenkpraktiken und Möglichkeiten des Widerspruchs am Beispiel der Gebirgsjäger in Mittenwald, 2009, 175 S.

  ISBN 978-3-8142-2161-8 € 12.80
- 46 Olga Teufel: Sport und soziale Heterogenität. Orientierung für die Kinder- und Jugendarbeit in Sportvereinen und Sportverbänden, 2009, 110 S.

  ISBN 978-3-8142-2180-9 € 10,80
- 47 Rolf Meinhardt / Julia Klausing: Hochschullotsen an der Universität Oldenburg. Evaluierung eines Pilotprojektes, 2009, 107 S.
- ISBN 978-3-8142-2166-3 € 12,80 48 Andrea Hertlein: Repräsentation und Konstruktion des Fremden in Bildern. Refle-
- xiongrundlagen Interkultureller Pädagogik, 2010, 195 S.
  ISBN 978-3-8142-2186-1 € 16,80
- 49 Katharina Bräuß: Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, 2010, 229 S. ISBN 978-3-8142-2159-5 € 13,80
- 50 Jürgen Krause: Das DDR-Namibia-Solidaritätsprojekt "Schule der Freundschaft". Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. 2009, 538 S.

  ISBN 978-3-8142-2176-2 € 22,80
- 51 Inger Petersen: Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. 2010, 98 S.
  ISBN 978-3-8142-2191-5 € 12.80
- 52 Khairoonisa Foflonker: The Integration of Adolescents of Immigrant Origin into the German Education System. Investigating Everyday Racism and Xenophobia: A case study of an integrated public secondary school in Germany. 2010, 146 S ISBN 978-3-8142-2190-8 € 13,80
- 53 Norah Barongo-Muweke: Gender, Ethnicity, Class and Family Structure in International Labor Migration. The Case of African Woman in Germany and England. 2010, 484 S. ISBN 978-3-8142-2162-5 in Druck