

Sprachförderung / Deutsch als Zweitsprache

Fachbrief Nr. 3

Inhalt des Fachbriefes:

- Vorbemerkung 2
- Durchgängige Sprachförderung - ein Orientierungsrahmen 3
Sechs Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts:
 - *Ressourcenorientierung statt Defizitblick*
 - *Diagnosegestützte individuelle Förderung*
 - *Sprachbewusster Unterricht*
 - *Sprachintensiver Unterricht*
 - *Bildungssprache als Ziel*
 - *Scaffolding*
- Was bedeutet „Durchgängigkeit“ von Sprachförderung? 8
- Wege zur Durchgängigen Sprachförderung 10

Ihre Ansprechpartnerin in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
Ulrike Grassau (ulrike.grassau@senbwf.berlin.de)

Ihre Ansprechpartnerin im LISUM:
Marion Gutzmann (marion.gutzmann@lisum.berlin-brandenburg.de)

Diesen Fachbrief finden Sie auch unter: www.bwfinfo.verwalt-berlin.de/index.aspx (Schule-Fachbriefe)

Achtung: Bitte beachten Sie die personellen Veränderungen bei den Multiplikatoren Sprachförderung: www.berlin.de/sen/bwf/bildung/ weiter unter Förderung - Sprachförderung

Vorbemerkung

Dass Sprachförderung - allgemein und insbesondere die von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - heute zu den zentralen Aufgaben der Bildungseinrichtungen und der Bildungspolitik gehört, ist ein Gemeinplatz geworden, der durch jede Veröffentlichung vergleichender Schulleistungsuntersuchungen erneut untermauert wird. Das fünfjährige bundesweite Modellprogramm FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) mit einer Laufzeit von 2004 bis 2009 hat deshalb die Sprachförderung in das Zentrum seiner Bemühungen gesetzt, die Bildungsbenachteiligungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund abzubauen. Der Leitgedanke des Modellprogramms, eine *durchgängige Sprachförderung* zu entwickeln, wird inzwischen in vielen bildungspolitischen Stellungnahmen und Programmen aufgegriffen. Was sich hinter dem Schlagwort der Durchgängigkeit von Sprachförderung verbirgt, soll in dem folgenden Artikel aus der Sicht von FörMig Berlin erläutert werden.

Berlin beteiligt sich bis Ende des Schuljahres 2008/09 mit 15 Schulen an dem Modellprogramm (s. Liste im Anhang). Bisherige Schwerpunkte der Arbeit von FörMig Berlin liegen auf der Sprachförderung in der Schulanfangsphase, der Sprachförderung in allen Fächern in der Sekundarstufe I, der Kooperation von Schule mit Migranteneltern und dem Aufbau von Bildungsnetzwerken wie der „Werkstatt Integration durch Bildung“ in Friedrichshain-Kreuzberg.

Inzwischen laufen Vorbereitungen, FörMig in Berlin als Transferprogramm über 2009 hinaus fortzuführen. Die zentralen Bausteine von FörMig-Transfer sollen sein: die Verankerung des Konzepts Durchgängige Sprachförderung an einer wachsenden Anzahl von Schulen, Qualifizierungsmaßnahmen zu dem Konzept und die Weiterentwicklung und Verbreitung regionaler Bildungsnetzwerke mit dem Schwerpunkt der Sprachförderung, besonders in den Bezirken mit hohem Migrantenanteil.

Für weitere Informationen können Sie sich an das Berliner FörMig-Team wenden.

Modellprogramm FörMig Berlin
c/o Werkstatt Integration durch Bildung
Adalbertstr. 23b
10997 Berlin

Andreas Heintze (Projektleitung) Tel: (030) 90298 1697

andreas.heintze@ba-fk.verwalt-berlin.de

Gudrun Carls (Koordination Kita — Grundschule) Tel: (030) 90298 1671
gudrun.carls@ba-fk.verwalt-berlin.de

Maria Greckl (Koordination Sek I) Tel: (030) 90298 1697
maria.greckl@ba-fk.verwalt-berlin.de

Eva Müller-Boehm (Koordination Eltern) Tel: (030) 90298 1671
eva.mueller-boehm@ba-fk.verwalt-berlin.de

Uta Feige-Klische (Koordination Evaluation) Tel: (030) 90298 1698
uta.feige-klische@ba-fk.verwalt-berlin.de

Wege zur Durchgängigen Sprachförderung — ein Orientierungsrahmen¹

Systematische Entwicklung von Sprachförderung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden bald die Hälfte aller Schüler/innen in Berlin bilden. Für sie sind Kitas und Schulen die zentralen Orte für den Zweitspracherwerb allgemein und insbesondere für den Erwerb der schriftsprachlich geprägten, für den Schulerfolg relevanten Sprachregister, der sog. Bildungssprache. Nach den aktuellen, internationalen Leistungsvergleichen PISA und IGLU bestehen aber die Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund (besonders in der Sekundarstufe I) weiterhin. Wird das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit ernst genommen, haben Kitas und Schulen die Aufgabe, die Sprachförderung systematisch zu entwickeln — und das betrifft alle Bereiche von Schulentwicklung: die Unterrichtsentwicklung, die Entwicklung von Schule und Kitas als Organisation und auch die Qualifizierung des Personals.² Aufgabe der Bildungspolitik ist es, hierfür günstige Rahmenbedingungen zu schaffen. Im Folgenden sollen Überlegungen zu solch einem Orientierungsrahmen vorgestellt werden. Es ist ein erster Entwurf — gestützt auf aktuelle Fachliteratur und auf Erfahrungen und Diskussionen innerhalb des bundesweiten Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das unter Beteiligung auch von 15 Berliner Schulen bis August 2009 läuft.

Drei Fragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- Was ist sprachförderlicher Unterricht (das Kerngeschäft von Schule) — vieles davon hat auch für die Kitas Bedeutung?
- Was bedeutet dann die Durchgängigkeit von Sprachförderung ?
- Welches sind Wege zur durchgängigen Sprachförderung ?

Sechs Merkmale eines sprachförderlichen Unterrichts

1. Ressourcenorientierung statt Defizitblick

Dass sie allen Kindern eine positive Erwartungshaltung entgegenbringen und ihnen gegenüber beibehalten, klingt für Pädagog/innen selbstverständlich und ist es in der Praxis oft doch nicht. Wie oft lassen wir uns den Blick auf die Fähigkeiten von Kindern z.B. durch deren ins Auge fallenden bzw. ins Ohr springenden sprachlichen Fehler verstellen? Dabei ist bekannt, dass sich das Herabsetzen der Erwartungen als eine „self-fulfilling prophecy“ negativ auf das Lernen der Kinder auswirkt.

Mustern von Ausgrenzung entgegenwirken

Jim Cummins, renommierter Sprachwissenschaftler und Pädagoge aus Kanada, schlussfolgert aus langjähriger Forschung zur Beschulung von Kindern aus Sprachminderheiten, dass Kinder aus gesellschaftlich benachteiligten Minderheiten in der Schule nur erfolgreich lernen können, wenn die Inter-

¹ Dieser Text von Andreas Heintze, Projektleiter FörMig Berlin, basiert auf einem Vortrag auf der 3. Jahrestagung von FörMig Berlin „Wege zur Durchgängigen Sprachförderung“ am 05.06.2008

² Der Bericht der Schulinspektion im Schuljahr 2006/07 weist gerade für die Bezirke mit hohen Anteilen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund Entwicklungsbedarf für die „Sprach- und Kommunikationsförderung“ und für die bezüglich der Sprachförderung ebenfalls relevanten Merkmale „Innere Differenzierung“, „Selbständiges Lernen“, „Kooperatives Verhalten“ und „Möglichkeiten, eigene Lösungen zu entwickeln, darzulegen und zu reflektieren“ auf.

aktionen im Klassenzimmer — und v.a. die zwischen Lehrer- und Schüler/innen — Mustern von Ausgrenzung bewusst entgegenwirken.

*Mehrsprachige
Kompetenzen
wahrnehmen*

Ressourcenorientierung gegenüber Kindern, die Zweitsprachler sind, bedeutet auch, ihre Kompetenzen in ihrer Familiensprache und ihre spezifischen mehrsprachigen Kompetenzen wahrzunehmen und anzuerkennen.

2. Diagnosegestützte individuelle Förderung

*Heterogene Lern-
gruppen*

Für den Spracherwerb (Zweitspracherwerb) lassen sich zwar für einige Bereiche von Sprache eine Abfolge bestimmter Erwerbsstufen beschreiben; wie Kinder und Jugendliche diese Stufen durchlaufen, ist aber individuell unterschiedlich. D.h. wir haben es nie mit homogenen Lerngruppen zu tun — selbst dann, wenn alle Schüler/innen in einer Klasse Zweitsprachler sind und sogar die meisten von ihnen die gleiche Erstsprache — wie z.B. Türkisch — teilen.

*Beobachtung der
Sprachentwicklung*

Eine wirksame Sprachförderung setzt also voraus, dass wir wissen, wo die Kinder und Jugendlichen in ihrer Sprachentwicklung stehen. Das ist eine anspruchsvolle Aufgabe, weil Sprache weit mehr umfasst, als was punktuell schnell getestet werden kann (und in vielen Schulen auch wird — z.B. mit Rechtschreibtests) — also nicht nur Orthografie, Grammatik, Lesen, sondern beispielsweise auch komplexere mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenzen. Und es ist anspruchsvoll, weil über Momentaufnahmen hinaus Lernverläufe über die Zeit beobachtet werden müssen, um Ansatzpunkte für eine gezielte Sprachförderung zu finden — wo stagnieren Kinder, wo machen sie Fortschritte, welches sind für sie produktive Lerngelegenheiten?

Gerade bei Kindern, die am Anfang des Zweitspracherwerbs stehen, ist es wichtig zu erfahren, wie ihre Sprachentwicklung in der Erstsprache aussieht. Denn für die Förderung macht es einen großen Unterschied, ob der Zweitspracherwerb auf gute Erstsprachkenntnisse aufbauen kann oder der grundlegende Spracherwerb an sich noch unterstützt werden muss.

Im Rahmen von FörMig haben in Berlin 5 Grundschulen die am Landesinstitut für Schule und Medien entwickelte Lerndokumentation Sprache als ein prozessbegleitendes Diagnoseinstrument über 2 Jahre erprobt. Ihre Rückmeldungen und zwei wissenschaftliche Gutachten haben dazu geführt, dass die Lerndokumentation im Rahmen von FörMig überarbeitet und dabei so vereinfacht wurde, dass jetzt ein hoffentlich gut handhabbares Diagnoseinstrument vorliegt, das den Sprachbereich für die Schulanfangsphase abdeckt. Zu der Lerndokumentation gehört auch das Instrument einer ‚Schatzkiste‘, mit der Kinder sich ihre eigene Lernentwicklung sichtbar machen können.

Während mit der Lerndokumentation Sprache somit eine Unterstützung für die Diagnose in der SAPH vorliegt, fehlen noch entsprechende Instrumente für die weiteren Klassenstufen. Eine bundesweite FörMig-AG hat unter Beteiligung auch von Berliner Kolleg/innen erste Teile eines prozessbegleitenden

³ Ein gutes Beispiel für Kinder motivierende Fragestellungen ist das Bilderbuch „Ist 7 viel?“ von Antje Damm, Moritz-Verlag

⁴ Mohan, Bernhard: Language and Content. Reading: Addison-Wesley, 1986.

⁵ (in einem Leserbrief an die „Zeit“ hieß es vor zwei Jahren, den Migrantenkindern müsste die deutsche Sprache regelrecht „ein-exerziert“ werden)

den Diagnoseinstruments für die Sekundarstufe I entworfen, das sich auf die wesentlichen im Fachunterricht geforderten schriftlichen Sprachhandlungen wie Berichten oder Erklären konzentriert und ab dem Schuljahr 2008/09 auch erprobt werden soll.

3. Sprachbewusster Unterricht

Zwei Aspekte sollen unter dem Kriterium eines sprachbewussten Unterrichts hervorgehoben werden:

Sprachliche Anforderungen von Aufgabenstellungen

Erstens müssen sich Lehrkräfte die sprachlichen Anforderungen der Aufgabenstellungen in ihrem Unterricht und die Schwierigkeiten, die sie Zweitsprachlernern - aber oft nicht nur denen - bereiten können, bewusst machen, und dies in jedem Unterrichtsfach. Ignorieren sie diese Schwierigkeiten und lassen die Schüler/innen mit ihnen alleine, besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen wegen der sprachlichen Hürden an Aufgaben scheitern, die sie bei Überwindung dieser Hürden durchaus lösen könnten.

Zur Illustration möge eine willkürlich aus einem Mathematikbuch der 5. Klasse ausgewählte, vom Inhalt her durchaus alltagsnahe Aufgabe dienen: "Bei einer Klassensprecherwahl wurden insgesamt 24 Stimmen abgegeben. Welcher Anteil der abgegebenen Stimmen entfiel auf Denis?" Ergänzt wird der Text durch das Bild einer Tafel mit acht Strichen hinter dem Namen Denis. Um diese Aufgabe lösen zu können, müssen Schüler/innen verstehen: Was bedeutet ‚Stimme‘ in diesem Zusammenhang, was „eine Stimme abgeben“; was heißt „insgesamt“, was ist ein ‚Anteil‘; zu welcher Grundform gehört die Präteritumsform „entfiel“, und was wiederum bedeutet „entfallen“ (hat das was mit „fallen“ zu tun?)? Und sie müssen die unpersönliche Passivkonstruktion (noch dazu in der Präteritumsform) durchschauen: 24 Stimmen wurden abgegeben.

Lehrkräfte als Sprachvorbilder

Zweitens müssen sich Lehrkräfte bewusst machen, dass sie für die Zweitsprachler die wichtigsten Sprachvorbilder für die Zweitsprache sind, gerade in den Klassen, in denen sich kaum noch Kinder mit Deutsch als Muttersprache befinden.

variationsreicher sprachlicher Input

Die Gefahr besteht, dass Lehrkräfte — aus bester Absicht— ihren sprachlichen Input auf einfachste Formen und Wörter reduzieren, damit die Kinder sie verstehen — und auf diesem Wege die Kinder auf einem niedrigen sprachlichen Niveau halten. Das Umgekehrte *ist richtig: Die Lehrkräfte haben die Verantwortung für einen reichhaltigen, variationsreichen sprachlichen Input*— mündlich wie schriftlich, damit die Kinder die Chance haben, ein höheres Sprachniveau zu erreichen, und gleichzeitig müssen sie dabei differenziert auf das jeweilige sprachliche Können der unterschiedlichen Kinder eingehen. Ein Prinzip könnte sein, von den Äußerungen der Kinder auszugehen und sie durch Nachfragen und Formulierungshilfen immer ein Stück weiterzubringen.

Sprachvorbild können Lehrkräfte auch sein, indem sie laut denken - und darüber die Kinder in das Denken mit einbeziehen („Wie kann ich diese Aufgabe lösen? Wie gehe ich am besten vor? Also zuerst, denke ich, lese ich mir mal den Text durch und gucke mal, was ich verstehe. Vielleicht hilft mir auch das Bild daneben...“)

Fehler sind Teil des Sprachlernens und damit unvermeidlich. Doch haben

Fehlerkorrekturen die Zweitsprachlerner auch den Anspruch darauf zu erfahren, was sprachlich richtig ist, und korrigiert zu werden. Wichtig erscheint dabei, nicht die typische Rotstiftperspektive des Fehlerzählens einzunehmen, sondern den Schüler/innen die korrekten Formen möglichst transparent zu machen — was eben ein hohes Sprachbewusstsein der Lehrkräfte voraussetzt; andererseits sollte das Korrekturverhalten auf die Situation abgestimmt werden — also im Gespräch, in dem es ja in erster Linie um Inhalte geht, eher indirekt durch wiederholende Nachfragen korrigieren, ohne den Inhaltsfluss zu unterbrechen; bei schriftlichen Arbeiten aber durchaus neben den Inhalten eine explizite sprachliche Korrekturschleife einbauen.

4. Sprachintensiver Unterricht

Sprachlernen als eigenaktiver Prozess Wie jedes Lernen ist auch das Sprachlernen ein eigenaktiver Prozess — d.h. wir können Sprache nicht einfach „beibringen“, die Lernenden erwerben sie vielmehr selbst. Sie brauchen dazu im Unterricht viele Möglichkeiten, Sprache aktiv zu verarbeiten und zu produzieren. Ein Unterricht, in dem die meisten Sprechanteile bei der Lehrkraft liegen, ist deshalb dafür nicht geeignet.

Aushandeln von Bedeutungen Unterricht sprachintensiv zu gestalten, ist zum einen eine Frage der Unterrichtsorganisation: Kooperative Lernformen erhöhen nicht nur quantitativ die Sprechanteile der Schüler/innen, sondern können Gelegenheiten dafür bieten, dass die Schüler/innen dazu kommen, was für das Sprachlernen zentral ist: „Bedeutungen“ untereinander „auszuhandeln“.

Interessante Inhalte und Fragestellungen bilden damit die zweite Voraussetzung eines sprachintensiven Unterrichts. Nicht die Standardaufforderung im Montagmorgenkreis „Erzähl mal vom Wochenende“ regt erfahrungsgemäß das Sprechen von Kindern an, wenn das Wochenende mal wieder recht ereignislos gewesen ist, sondern eher offene, denkanregende Fragen: „Was wäre, wenn du Königin wärst?“ Oder: „Ist 7 viel?“³

Sach- und Sprachlernen in jedem Fach Denn es ist ja nicht nur so, dass wir Sprache zur Erarbeitung von Inhalten benötigen; sondern auch Inhalte zum Lernen von Sprache. „Sprache wird gelernt, nicht weil wir über Sprache sprechen, lesen oder schreiben wollen, sondern weil wir über die Welt sprechen, reden und schreiben wollen“⁴. Unterricht — in jedem Unterricht in jedem Fach — erfordert also zweierlei: Das Lernen von und an Inhalten und Sprachlernen, beides miteinander verbunden. Lernaufgaben, die ein authentisches Sprachhandeln erfordern, scheinen dabei für das Sprachlernen besonders günstig zu sein.

Das Sprechen von Kindern mit und über große ‚Living Puppets‘ oder in Rollenspielen, das Vorlesen von Hauptschülerinnen für Kindergartenkinder, die Ausbildung von Schülern zu Kiezführern, die Gruppen durch ihren Stadtteil führen sind einige Beispiele dafür, die auch in FörMig-Schulen praktiziert werden.

Regelbildungsprozess anregen Die Betonung der Verbindung von Sprach- und Sachlernen bedeutet nicht, Sprache nicht auch selbst zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Zum sprachintensiven Unterricht gehört es auch, den Regelbildungsprozess im Hinblick auf sprachliche Strukturen anzuregen und dabei bewusst mehrsprachige Kompetenzen der Schüler/innen mit einzubeziehen — ein ausbaufähiger Bereich -, sowie sprachliche Strukturen zu üben, jedoch nicht los-

gelöst, sondern als Übungsschleifen eingebettet in den größeren Zusammenhang eines inhaltlichen Themas.

5. Bildungssprache als Ziel

Das Ziel, das wir mit der Sprachförderung verfolgen, ist letztendlich der Schulerfolg aller Schüler/innen und natürlich besonders der der bisher dramatisch schlechter abscheidenden Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Damit steht im Zentrum der Sprachförderung eine Sprachebene (ein Sprachregister), die deutlich abgehoben ist von der allgemeinen, mündlichen Umgangssprache, weil sie durch Formen der Schriftlichkeit geprägt ist. Es kommt darauf an, zunehmend kontextunabhängig, allein mit sprachlichen Mitteln Inhalte zu verstehen und zu vermitteln. Wir bezeichnen diese Sprachebene als Bildungssprache.

Förderung von Textkompetenz

Bei der Förderung der Bildungssprache geht es also vor allem um die Förderung von Textkompetenz — und zwar in beiden Richtungen: Texte zu erschließen und mit ihnen zu arbeiten, und Texte zu verfassen.

Der Aufbau von Textkompetenz kann dabei nicht erst in der Sekundarstufe I, sondern schon ab dem Kindergarten- und frühen Grundschulalter beginnen: Kinder hören Geschichten, lernen Bücher kennen und erfahren, dass sie sich über die Sprache (oder Sprache und Bilder) neue Vorstellungs- und Gedankenwelten erschließen können.

6. Scaffolding

Dieser Aspekt eines sprachförderlichen Unterrichts fasst vieles von dem zuvor Gesagten zusammen unter der spezifischen Perspektive, welche Rolle Lehrkräfte bei der Sprachförderung übernehmen sollten.

Der englische Begriff „scaffolding“ steht für „Gerüste bauen“, in unserem Zusammenhang spezifischer für den Bau von Lerngerüsten. Das Konzept von „scaffolding“ allgemein geht zurück auf die sozial-konstruktivistische Lerntheorie, derzufolge Lernen als sozialer Interaktionsprozess stattfindet und Lernende dabei mit der Unterstützung von Anderen — erfahreneren Erwachsenen oder Mitschüler/innen — Probleme auf einer Stufe lösen, die das übersteigt, was die Lernenden auf sich allein gestellt lösen könnten.

Angewandt auf das (Zweit-)Sprachlernen richtet sich das Konzept des scaffolding gegen die Vorstellung, Sprache könnte quasi eingetrichtert werden⁵. Sie richtet sich aber auch gegen die Vorstellung, es würde reichen, die Kinder einem warmen „Sprachbad“ auszusetzen.

Lerngerüste bauen

Die Herausforderung für Lehrkräfte ist es, für die Lerngerüste zu sorgen, die die Kinder und Jugendlichen über ihren aktuellen Entwicklungsstand hinausbringen.

Art und Umfang der notwendigen Lerngerüste unterscheiden sich dabei von Kind zu Kind — deswegen brauchen Lehrkräfte die anfangs erwähnte Sprachdiagnose.

Grundsätzlich besteht ein Teil des notwendigen Gerüsts darin, den Zweitsprachlernern die benötigten sprachlichen Mittel — Wortschatz wie Strukturen — zur Verfügung zu stellen (und nicht darauf zu warten, dass sie sie irgendwann zufällig lernen).

Brücken von der Umgangssprache zur Bildungssprache

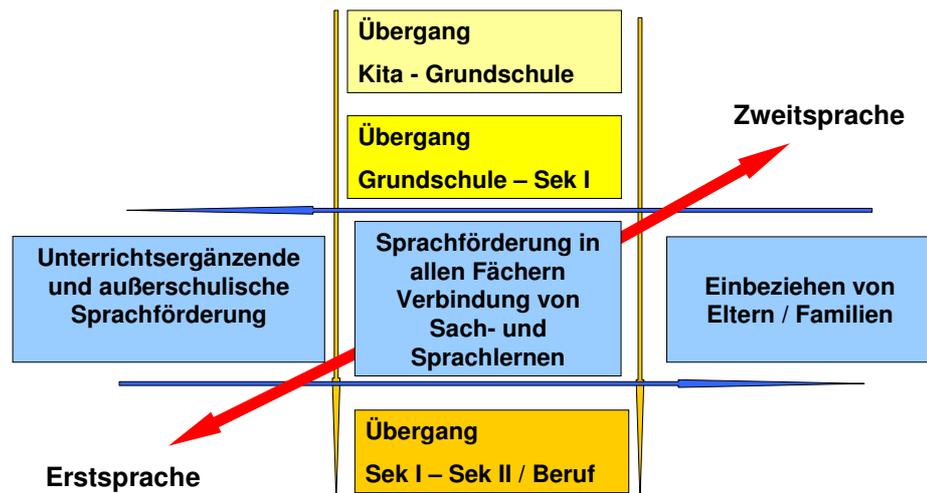
Im Übrigen kommt es unter der Zielvorstellung „Aufbau von Bildungssprache“ allgemein darauf an, Gerüste oder Brücken von dem umgangssprachlichen, handlungsbegleitenden Sprechen bis zur bildungssprachlichen Textkompetenz zu bauen.

Die australische Sprach- und Unterrichtswissenschaftlerin Pauline Gibbons hat anhand eingehender Unterrichtsbeobachtungen hierfür ein gestuftes Modellgerüst entworfen:

Den Ausgangspunkt bildet der mündliche Austausch von Schüler/innen untereinander über das, was sie gerade tun (z.B. einen Versuch durchführen). Auf der nächsten Stufe geht es darum, anderen davon zu berichten. Im Gegensatz zu der ersten Stufe müssen hier Informationen über das, was sie getan und erfahren haben, überwiegend über die Sprache vermittelt werden, wenn auch noch mündlich (so dass die Gesprächspartner z.B. Rückfragen stellen können). Auf der dritten Stufe kommt es schließlich zu dem Verfassen eines schriftlichen Textes: Die Distanz zu dem ursprünglichen Handlungskontext und die Abwesenheit eines Adressaten erfordern nun einen zusammenhängenden, aus sich heraus für andere verständlichen Text.

Was bedeutet „Durchgängigkeit“ von Sprachförderung?

Dimensionen der Durchgängigen Sprachförderung



Die erste, horizontale Dimension der Durchgängigkeit von Sprachförderung bildet einen grundsätzlichen Gegensatz zu der weit verbreiteten Praxis, die Aufgabe der Sprachförderung an den Deutsch- oder DaZ-Unterricht zu de-

- Sprachförderung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern* legieren. Da — wie erwähnt — die Erarbeitung von Inhalten an Sprache gebunden ist und das Lernen von Sprache an Inhalte, *bildet Sprachförderung eine Querschnittsaufgabe in allen Fächern mit einer Verbindung von Sprach- und Sachlernen.*
- Nutzen des außerunterrichtlichen Bereichs* Als zweites soll Durchgängigkeit in dieser Dimension bedeuten, über den Unterricht hinaus *Sprachlernsituationen im unterrichtsergänzenden und außerunterrichtlichen Bereich einzubeziehen und dafür den Ganztagsbetrieb und Angebote* außerschulischer Partner zu nutzen. Es geht um eine Ausweitung der Sprachlernmöglichkeiten, um einen Ausgleich für die ungünstigen (Zweit-)Spracherwerbsbedingungen vieler Schüler/innen — mit wenigen Gelegenheiten für den Aufbau von Bildungssprache außerhalb des Unterrichts und wenigen Zweitsprachvorbildern — zu schaffen.
- Beispielhaft erwähnt seien hier das Mercator-Programm an weiterführenden Schulen mit zusätzlichem studentischem Förderunterricht am Nachmittag, kulturellen Samstagsangeboten und Sprachcamps in den Ferien; oder die Kooperationen von Schulen mit Stadtteilbibliotheken (besonders erwähnenswert das Projekt ‚WortStark‘ der Bezirksbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg); aber auch die Absprachen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Schulanfangsphase über sprachförderliche Angebote im Ganztagsbetrieb.
- Kooperation mit Eltern* Den dritten Aspekt der horizontalen Durchgängigkeit bildet die Kooperation mit den Eltern bzw. Familien als erwiesenermaßen entscheidender Faktor für den Schulerfolg. Eltern sind wichtig, um die Motivation ihrer Kinder zum (Sprach-) Lernen und — soweit sie können - das Sprachlernen selbst zu unterstützen. Wirkliche Kooperation setzt aber die grundlegende Öffnung von Schule gegenüber den Eltern (mit anderem sprachlich-kulturellen Hintergrund als das Gros des Schulpersonals) und ihre Anerkennung als gleichberechtigte Partner voraus.
- Mehrere FörMig-Schulen erproben Elemente von sog. Family Literacy (wie die Familien-Lesekoffer oder das Bilderbuchkino).
- Sie versuchen darüber hinaus grundsätzlich zu einer besseren Kooperation mit den Eltern — auch jenseits der vorgeschriebenen Formen wie Elternabenden — zu gelangen, z.B. durch die Etablierung einer Empfangskultur für Eltern gleich am Schulanfang, durch niedrigschwellige Gesprächs- und Beratungsangebote für Eltern in der Schule oder — ganz grundsätzlich — durch die Organisierung von Aushandlungsprozessen zwischen Lehrer-, Erzieher/innen, Eltern und teilweise Schüler/innen zu den Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern.
- Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen* Eine zweite, vertikale Dimension von Durchgängigkeit bezieht sich auf die Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen — zwischen Kitas und Grundschulen, Grundschulen und der Sekundarstufe I, Sekundarstufe I und Berufsausbildung oder Sekundarstufe II.
- Es geht darum, Brüche an diesen Übergängen zu vermeiden, die das Lernen und auch das Sprachlernen belasten und zu deren Überwindung Kinder oder Jugendliche viel Energie aufwenden müssen. Angestrebt wird vielmehr ein institutionenübergreifender Aufbau von Sprachkompetenzen. Dazu müssen die aufnehmenden Einrichtungen wahrnehmen, was in den

abgebenden Einrichtungen schon alles aufgebaut wurde. Es geht auch darum, dass an diesen Übergängen keine Verzögerung im Erkennen eines besonderen Förderbedarfs und in der Organisation entsprechender Fördermaßnahmen entsteht. Und schließlich sollen auch Eltern eine Kontinuität zwischen den Einrichtungen erleben.

Die Gestaltung dieser Übergänge stößt auf viele praktische Schwierigkeiten, etwa die, dass es abgebende Einrichtungen mit vielen verschiedenen aufnehmenden Einrichtungen zu tun haben und umgekehrt, beispielsweise eine Grundschule Schulanfänger aus vielen verschiedenen Kitas bekommt, oder dass keine Tradition der Zusammenarbeit zwischen Kita-Erzieher/innen und Grundschullehrerinnen oder Grundschullehrerinnen und Lehrerinnen der weiterführenden Schulen besteht. Hier eine Durchgängigkeit zu erreichen, ist alles andere als ein Selbstläufer.

Im Rahmen von FörMig haben 6 Kitas und eine Grundschule (die Franz-Schubert-Schule) seit 3 Jahren die Zusammenarbeit systematisch entwickelt — in kleinen Schritten, die sich zuerst auf Absprachen im Hinblick auf die Schulanmeldung bezogen, mittlerweile aber auch grundlegende Fragen von Sprachdiagnose und -förderung in Kita und Schulanfangsphase einbeziehen.

Durchgängigkeit zwischen den Sprachen

Eine letzte Dimension von Durchgängigkeit betrifft die Durchgängigkeit zwischen den Sprachen der Kinder und Jugendlichen - dem Deutschen als Zweitsprache und ihrer Herkunftssprache oder -sprachen.

Einerseits müssen Lehrkräfte sich bewusst machen, dass die Sprachkompetenzen dieser mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen von Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen ausgemacht werden, und diese Kompetenzen in den Herkunftssprachen wertschätzen. Andererseits gilt es, die Herkunftssprachen als Lernressource zu nutzen - zur Erarbeitung von Sachverhalten und für den Aufbau sprachübergreifender Kompetenzen.

In den erwähnten Projekten zu Family Literacy sind die Herkunftssprachen einbezogen (z.B. über zweisprachige Bilderbuchkinos und Büchern in der Herkunftssprache in den Familienlesekoffern). Vor kurzem wurden auch in einem Pilotprojekt Mütter als Vorleserinnen in der Herkunftssprache für Kinder in Kitas und Grundschulen erfolgreich weitergebildet.

An zwei FörMig-Schulen finden weiterhin erstmals arabische unterrichtsergänzende Angebote statt.

Das sind insgesamt bescheidene Ansätze, die aber dreierlei zeigen: Erstens sind die Herkunftssprachen vielfach ein Türöffner zu den Eltern. Zweitens ist die Einbeziehung der Herkunftssprachen motivierend für die Kinder. Drittens lernen die Kinder, wenn sie beispielsweise ein Buch in ihrer Herkunftssprache vorgelesen bekommen oder selbst lesen, Grundsätzliches, das über die Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache hinausweist: ein Interesse an Büchern überhaupt, ein Gespür für den Aufbau von Geschichten, die Umsetzung von (Vor-)Gelesenem in eigene Vorstellungswelten - alles das, was sie als Leser/innen - egal in welcher Sprache - brauchen.

Wege zur Durchgängigen Sprachförderung

Aus dem bisher Gesagten dürfte klar geworden sein, dass die Entwicklung einer durchgängigen Sprachförderung ein komplexes Vorhaben darstellt, das nicht auf einmal in kurzen Zeiträumen umsetzbar ist. Auch die an FörMig beteiligten Schulen haben sich jeweils Teilbereiche vorgenommen und sind in kleinen Schritten vorgegangen. Um nicht ins Stolpern und vorzeitig außer Atem zu kommen, werden genau diese kleinen Schritte benötigt. Wichtig ist nur, dass sie zielorientiert erfolgen - deshalb der Orientierungsrahmen - und dass es nicht die isolierten Schritte Einzelner bleiben, sondern in der Tendenz die ganze Einrichtung einbezogen wird.

Für die Schule mit dem Kerngeschäft Unterricht bedeutet es, die Unterrichtsentwicklung mit der Organisations- und Personalentwicklung zu verstricken.

Aufbau professioneller Lerngemeinschaften

Ein Weg, um von den isolierten Schritten Einzelner wegzukommen, ist, was der Schulentwickler Hans-Günter Rolff den Aufbau „professioneller Lerngemeinschaften“ nennt - in der Schule wären das bezogen auf die Durchgängigkeit von Sprachförderung vornehmlich fächerübergreifende Teams von Kolleg/innen auf Jahrgangs- oder Stufenebene. Aber auch einrichtungsübergreifende ‚Lerngemeinschaften‘ können sinnvoll sein, wie das Beispiel der Franz-Schubert-Schule und ihrer 6 Partner-Kitas zeigt.

Rolff nennt fünf Bestimmungskriterien für solche professionellen Lerngemeinschaften:

- sie haben gemeinsame handlungsleitende Ziele,
- sie kooperieren untereinander,
- sie richten den Fokus auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen (statt auf das Lehren),
- sie deprivatisieren die Unterrichtspraxis - öffnen also den Unterricht untereinander
- und sie reflektieren ihre Praxis im Dialog untereinander.

Während der FörMig-Programmlaufzeit hat sich bestätigt, dass die Bildung solcher funktionierender Teams tatsächlich eine Voraussetzung dafür ist, damit Einrichtungen in der Sprachförderung vorankommen. Investitionen in den Aufbau solcher Teams lohnen sich.

Fortbildungen werden in FörMig deshalb inzwischen auch vorrangig so konzipiert, dass sie die Bildung von Lerngemeinschaften für eine durchgängige Sprachförderung unterstützen, indem sie sich an Teams richten und diese über einen längeren Zeitraum begleiten.

Aufbau verlässlicher Kooperationen

Der zweite, nicht alternative, sondern ergänzende Weg zur Durchgängigen Sprachförderung ist der Aufbau verlässlicher Kooperationen — mit Eltern, mit anderen abgebenden oder aufnehmenden Bildungseinrichtungen, mit Ämtern, freien Trägern usw., denn diese Kooperationen bilden eine Voraussetzung für die horizontale Dimension durchgängiger Sprachförderung.

Häufig handelt es sich hierbei um punktuelle Kooperationen mit einem Dienstleistungscharakter - etwa indem ein freier Träger einer Schule oder Kita eine unterrichtsergänzende Sprachfördermaßnahme anbietet.

Weitergehend und wegweisend auch im Sinne durchgängiger Sprachförderung erscheint der Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke wie „Wrangelkiez macht Schule“ oder „1 qkm Bildung im Reuterkiez“, in denen möglichst viele der an Bildung Beteiligten für ihr Umfeld gemeinsam - und auf Augenhöhe - die Verbesserung der Bildung planen und umsetzen.

*Einbettung in
systematische
Schulentwicklung*

Der dritte Weg der Einbettung durchgängiger Sprachförderung in die systematische Schulentwicklung ist darin begründet, dass der Aufbau professioneller Lerngemeinschaften und von Kooperationen mit Partnern und die Einbindung in Netzwerke fragil bleibt, wenn nicht letztendlich die ganze Institution mit einbezogen wird.

Durchgängigkeit der Sprachförderung impliziert ja, dass alle in einer Einrichtung zu ihr beitragen.

Die Erfahrungen in FörMig zeigen, dass gemeinsame Studientage und die Entwicklung von Schulprogramm und schulinterner Curricula und die Einrichtung von Steuergruppen hierzu nützliche Instrumente sein können, vorausgesetzt, dies alles wird nicht als formale Pflichtübung abgehandelt, sondern als Möglichkeit, ein Arbeitsprogramm demokratisch auszuhandeln, gemeinsam und verbindlich umzusetzen und auszuwerten.

Die Wege zur durchgängigen Sprachförderung gleichen keinen schön asphaltierten breiten Autobahnen, sondern eher etwas unübersichtlichen, verschlungenen Bergpfaden. Um voranzukommen, brauchen Schulen einen Kompass (dieser Orientierungsrahmen ist dazu ein erster Versuch), Zeitressourcen (für die Kinder und Jugendlichen, für die Eltern und Partner, für die Entwicklung der durchgängigen Sprachförderung und für die gemeinsame Reflexion) und Unterstützung.

Das Modellprogramm FörMig bildet ein solches, allerdings zeitlich begrenztes Unterstützungsinstrument. Einen Versuch, darüber hinausreichende, stabile Unterstützungsstrukturen auf regionaler Ebene zu entwickeln, stellt die neue „Werkstatt Integration durch Bildung“ im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg dar, an deren Aufbau bisher die regionale Lehrerfortbildung, das bezirkliche Jugendamt, die RAA mit einer Servicestelle Elternpartizipation und FörMig als Modellprogramm beteiligt sind.

Zahlreiche Kolleg/innen und auch ganze Einrichtungen haben sich auf den Weg zur Durchgängigen Sprachförderung gemacht und in den vergangenen Jahren schon beträchtliche Stücke zurückgelegt. Zu hoffen ist, dass sie ihren Weg fortsetzen und der Leitgedanke einer durchgängigen Sprachförderung weitere Verbreitung findet, denn der Handlungsbedarf besteht.

Am Modellprogramm FörMig beteiligte Berliner Schulen

Grundschulen

Friedrichshain-Kreuzberg: Galilei-Schule, E.O.Plauen-Schule, Lenau-Schule, Otto-Wels-Schule
Hunsrück-Schule, Niederlausitz-Schule
Neukölln: Franz-Schubert-Schule, Schule in der Köllnischen Heide

Sekundarstufe I

Friedrichshain-Kreuzberg: Eberhard-Klein-Schule
Neukölln: Thomas-Morus-Schule, Heinrich-Heine-Schule, Albrecht-Dürer-Schule,
Albert-Schweitzer-Schule, Ernst-Abbe-Schule
Marzahn-Hellersdorf: Thüringen-Schule

Literatur:

Bainski, Christiane/ Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2008): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster/ New York: Waxmann, S. 269-290.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke (Hrsg.) (in Vorb.): Durchgängige Sprachförderung — das Konzept des Modellprogramms FÖRMIG. Münster/ New York: Waxmann (Reihe FÖRMIG Edition).

Mächler, Stefan (Hrsg.) (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. 2. Auflage.

Portmann-Tselikas, Paul R./ Schmolzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, H. 39

Rolff, Hans-Günter (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./ Bos, W./ Manitus, V./ Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster/ New York: Waxmann.

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Webseiten des Modellprogramms FörMig:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de> (FörMig-Programmträger)

<http://www.foermig-berlin.de> (FörMig Berlin)