



Natürliche Mehr- sprachigkeit und Schulerfolge

Jetzt
Handeln!

Dokumentation der Anhörung
des Ausschusses für Migrations-
angelegenheiten im Landtag von
Nordrhein-Westfalen

November 2003

**LAGA**
Landesarbeitsgemeinschaft
der kommunalen Migrantenvertretungen
NRW.

Landesarbeitsgemeinschaft
der kommunalen Migrantenvertretungen
Nordrhein-Westfalen

Natürliche Mehrsprachigkeit
und Schulerfolge

Jetzt Handeln!

Dokumentation der Anhörung
des Ausschusses für Migrations-
angelegenheiten im Landtag von
Nordrhein-Westfalen

November 2003

Natürliche Mehr- sprachigkeit und Schulerfolge

⋮ Jetzt
⋮ Handeln!



IMPRESSUM:

Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen

Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW)

Helmholtzstraße 28, 40215 Düsseldorf

Telefon 0211/9 94 16-0

Fax 0211/9 94 16-15

E-mail info@laga-nrw.de

www.LAGA-NRW.de

Titelfotos: arbeiterfotografie Köln

Druck: Druckhaus Süd, Köln

Die Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW) wird mit Mitteln des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Ulrich Schmidt, Präsident des Landtags Nordrhein-Westfalen7

Zielsetzung

Tayfun Kelttek, Vorsitzender der LAGA NRW:

Die Argumente liegen auf dem Tisch – jetzt muss gehandelt werden! 8

Fragen

Gemeinsamer Fragenkatalog der Fraktionen zum Thema:

„Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrant*innenkindern“11

Antworten

Rupprecht S. Baur/Claudia Benholz, Universität Essen14

Dr. Gerlind Belke, Warum sind die Schweden besser?19

Prof. Otto Filtzinger, IPE e.V. Mainz22

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg32

Renate Militzer, Sozialpädagogisches Institut NRW40

Christiane Bainski, RAA – NRW Hauptstelle43

Dr. Helmuth Schweitzer, Kurzdarstellung des stadtteilbezogenen
interkulturellen Sprachförderkonzepts der Stadt Essen54

Tayfun Kelttek, Stellungnahme der LAGA NRW64

Dr. José Sánchez Otero, Landeszentrum für Zuwanderung NRW67

Eike Thürmann/Jagoda Illner, Landesinstitut für Schule77

Gesa Siebert-Ott, Universität Köln85

Udo Beckmann, Verband Bildung und Erziehung, NRW (VBE)90

Norbert Müller, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW93

Anhörung im Landtag

Öffentliche Anhörung zum Thema:

Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrant*innenkindern97

Ulrich Schmidt

PRÄSIDENT DES LANDTAGS NORDRHEIN-WESTFALEN

Die Zuwanderung in vielen europäischen Ländern, so auch in Deutschland, die zunehmende Internationalisierung von Lebensbereichen und die fortschreitende wirtschaftliche Globalisierung beeinflussen die ethnische Zusammensetzung der Völker und die Lebensgestaltung der Bürgerinnen und Bürger.

In Nordrhein-Westfalen leben rund 2 Millionen Menschen ausländischer Herkunft sowie über eine halbe Million Aussiedlerinnen und Aussiedler. Es ist eine verantwortungsvolle Aufgabe, diese zugewanderte Bevölkerung in das gesellschaftliche Leben zu integrieren. Dass diese gesellschaftlichen Veränderungen auch Auswirkungen auf die Bildungspolitik und die praktische Arbeit in der Schule haben muss, steht außer Frage. Der Schule als Ort des Lernens und Verstehens kommt also eine zentrale Rolle zu.

Schule verteilt soziale und ökonomische Lebenschancen, das heißt: schulische Bildung wirkt sich entscheidend auf spätere Berufschancen und gesellschaftlichen Aufstieg aus. Demgegenüber bedeuten Qualifikationsdefizite häufig das soziale Abseits für die Betroffenen.



In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion über die Ursachen des niedrigen Bildungsniveaus von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nimmt die Sprachkompetenz eine zentrale Rolle ein. An diese Diskussion anknüpfend fasst diese Broschüre, die die LAGA NRW dankenswerter Weise veröffentlicht, Fachbeiträge einer öffentlichen Anhörung des Landtags Nordrhein-Westfalen vom 9. Mai 2003 zusammen. Einig waren sich alle Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern ein wichtiges Mittel im Rahmen der Integrationsbemühungen ist und bleibt.

Möge diese Broschüre, nachdem die Frage nach dem „Ob“ wenig umstritten ist, dazu beitragen, der Beantwortung der Frage nach dem „Wie“ im Rahmen der Möglichkeiten ein Stück näher zu kommen – zum Wohle der jungen Menschen, die in unserem Land ihre persönliche Zukunft sehen.

Ulrich Schmidt

Zielsetzung Die Argumente liegen auf dem Tisch – jetzt muss gehandelt werden!

TAYFUN KELTEK, VORSITZENDER DER LAGA NRW

„Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern“ – das ist der Titel einer öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Migrationsangelegenheiten im Landtag NRW, die am 9.5.2003

stattgefunden hat. In hochinteressanten Beiträgen brachten 12 namhafte Experten ihre Argumente vor.

Die Qualität der Argumente und ihr breites Spektrum sind nicht nur als Politikberatung für die anwesenden Abgeordneten wichtig, sondern darüber hinaus für eine breitere Öffentlichkeit. Deshalb hat sich die LAGA in Absprache mit dem Landtagspräsidenten entschlossen, das Hearing als Buch zu veröffentlichen. Für diese Möglichkeit danken wir herzlich.

Ergänzend wurde eine Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein Westfalen aufgenommen, die leider an dem Hearing nicht beteiligt war.

Nach diesem Hearing können wir mit vollem Recht sagen: Alle Argumente liegen auf dem Tisch. Sie zeigen, wie man die Schulerfolge der Migranten verbessern kann.

Jetzt ist die Zeit zum Handeln gekommen.

Die Sachverständigen gingen von sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Blickwinkeln aus, aber in den Grundannahmen und Zielen waren sich alle einig. Besonders hervorheben möchte ich die folgenden:

Ursache für die schlechten Schulerfolge sind nicht die betroffenen Migranten selber, sondern die Situation in der deutschen Schule, auf die Talente und Probleme der Kinder und Jugendlichen angemessen zu reagieren.

Wir brauchen ein intelligentes Umgehen mit sprachlich heterogenen Klassen. Schulisches Lehren und Lernen von Migranten ist keine Randaufgabe für Spezialisten, sondern integraler Bestandteil des normalen Alltags. Die Verbesserung der Schulerfolge ist keine Sache des Förderunterrichts und von Sonderprogrammen, sondern in erster Linie eine Aufgabe des Regelunterrichts!

Die beste Hilfe zur Verbesserung der Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch ist ein zweisprachiges Lernen, also die Koordinierung des Unterrichts in der Muttersprache mit dem Regelunterricht.

Ein Zugehen auf die Migranteneltern, ihre Einbeziehung in eine veränderte El-



ternarbeit ist einer der Schlüssel zur Verbesserung der Lernerfolge.

Alle Migranteltern haben, genau so wie deutsche Eltern, ein großes Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder, aber sie wissen sehr oft nicht, wie sie dazu beitragen können.

Eigentlich wäre es nun ein leichtes, diese grundlegenden Einsichten in die Schullwirklichkeit umzusetzen. Aber bekanntlich wird aus Erkenntnissen nicht automatisch Wirklichkeit. Betrachtet man nämlich die gegenwärtige schulpolitische Landschaft in NRW und in ganz Deutschland, werden viele Maßnahmen ergriffen, die diesen Einsichten diametral zuwider laufen.

Nehmen wir zwei Beispiele.

Die Landesregierung NRW hat die Lehrerstellen für den Muttersprachlichen Unterricht um ein Drittel gekürzt. Anstatt ein Konzept zu entwickeln, wie man den Muttersprachlichen Unterricht so verbessern kann, dass er in Kooperation mit dem Regelunterricht die sprachlichen Kompetenzen der Kinder verbessert, wird genau das verhindert. Den Schulen wird das Signal gegeben, dass die Muttersprache ein Hindernis beim Erlernen der deutschen Sprache ist. PISA zeigt jedoch: gerade die erfolgreichen Länder nutzen die Muttersprachen zum Erlernen der Landessprache als individuelle Stärke dieser Kinder.

Tests, Normen, Standards – dadurch sollen die Leistungen der Schüler besser werden. Aber diese (sehr sinnvolle) Qualitätssicherung wird mehr als problematisch, wenn sie ohne eine notwendige Qualitätsentwicklung betrieben wird, ohne also durch Maßnahmen der Lehrerfortbildung / der Schulberatung / der Reform der Lehrerausbildung den Unterricht so zu verän-

dern, dass die Kinder und Jugendlichen realistische Chancen haben, die Standards auch zu schaffen. Tests alleine werden die Auslese an den Schulen noch verschärfen, und Migrantenkinder werden verstärkter davon betroffen sein. Auch das hat mit Konsequenzen aus PISA nichts zu tun.

Das Hearing hat noch einmal die politische Dimension deutlich gemacht: Es geht um ein grundlegendes Problem der demokratischen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. Soll es in Zukunft Menschen 1. und 2. Klasse geben; solche, die Wissen besitzen, und solche, die nicht über Wissen verfügen können? Soll unter dem Etikett der multikulturellen Verschiedenheit der Grundsatz der Chancengleichheit ausgehebelt werden? Diese Fragen gehen nicht nur die Migranten an.

Was ist also zu tun? Wir kommen ohne ein koordiniertes, gemeinsames Engagement der Betroffenen nicht weiter, Handeln tut not.

Wir brauchen eine Informationskampagne in den Parteien, Lehrerverbänden, Elternorganisationen, Migrantenorganisationen und Institutionen über die tatsächlichen Ergebnisse der PISA-Studie und die darin enthaltenen konkreten Verbesserungsvorschläge. Deshalb werden die Argumente des Hearings mit diesem Buch verbreitet. Es richtet sich besonders an die deutschen Eltern- und Lehrerverbände. Die Schulerfolge der Migranten und die Einbeziehung von Migranteltern in die schulischen Entscheidungsgremien fallen in ihren Interessensbereich. Dort muss sich eine gemeinsame Diskussion von Migranten und Nichtmigranten entwickeln.

Wir brauchen kommunale Umsetzungsprogramme zur Verbesserung der

Schulerfolge der Migranten. Dort sind systematische, aufeinander bezogene Programme notwendig, an denen sich verschiedene in der Kommune agierende Institutionen und Organisationen beteiligen. Nur auf diese Weise können der vielfach vorhandene gute Wille und die vielen Einzelerfahrungen richtig wirksam werden. Vorbild kann dabei die Stadt Essen sein, die auf diese Schwerpunktaufgabe ihre Ressourcen und Ideen konzentriert.

Die betroffenen Migranten müssen sich aktiv engagieren für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Eltern muss dabei geholfen werden, die Erziehung ihrer Kinder, auch die sprachliche, als einen aktiven Prozess zu verstehen. Engagement bedeutet aber auch, dass die Migranten aktiv in den schulischen Gremien mitarbeiten müssen, in der Elternpflegschaft oder der Schulkonferenz, sowohl in der einzelnen Schule als auch auf städtischer Ebene.

Die kommunalen Migrantenvertretungen und Migrantenselbstorganisationen müssen eine aktive Rolle in der Bildungs-

politik der Kommune spielen. Sie müssen sich beteiligen an der Informationskampagne und an der Entwicklung kommunaler Umsetzungsprogramme.

Wir brauchen ein gemeinsames politisches Vorgehen aller Betroffenen. Wir dürfen nicht zulassen, dass Pisa als Vorwand für eine verstärkte Auslese genommen wird. Die praktisch notwendigen und auch machbaren Schritte müssen auf Landesebene deutlicher gemacht werden.

Die LAGA NRW sieht sich durch die Ergebnisse des Hearings in ihrer bisherigen Arbeit bestätigt. Die Experten haben noch einmal belegt, dass die Positionen der LAGA sinnvoll sind. Aber wir wissen natürlich auch, dass noch mehr geschehen muss. Notwendig sind vor allem eine breitere Qualifizierung von schulpolitischen Experten, die sich in den Kommunen engagieren; eine stärkere Koordinierung und einen Erfahrungsaustausch der Aktiven und eine deutlichere Interessenvertretung gegenüber der Landesregierung.

GEMEINSAMER FRAGENKATALOG DER FRAKTIONEN ZUM THEMA:

„Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern“

Allgemein:

Wie entwickelt sich der Spracherwerb generell bei Kindern und Jugendlichen? In welchem Alter ist die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten besonders wichtig, wann kann von einer weitgehenden Verfestigung der sprachlichen Fähigkeiten ausgegangen werden?

Welche Rolle spielen Eltern bei der Entwicklung der Muttersprache und der Zweitsprache?

Geht die Förderung der Muttersprache zu Lasten der Beherrschung der Zweitsprache Deutsch und umgekehrt bzw. nützt die Förderung der Muttersprache beim Erwerb und der Beherrschung der Zweitsprache Deutsch?

Wie kann man verhindern, dass Kinder keine der beiden Sprachen umfassend erlernen?

Ist die Förderung und altersgerechte Beherrschung von Erst/Zweitsprache förderlich/hinderlich beim Erwerb weiterer Sprachen?

Inwieweit ist Englisch ab der 3. Klasse für zweisprachige Migrantenkinder eine Überforderung?

Welche internationalen Erfahrungen wurden bei konsequenter Förderung von Erst-

und Zweitsprache in Ländern gemacht, die kulturell, demographisch und im Bildungsbereich strukturell in etwa mit Deutschland vergleichbar sind?

Welche „alten“ Bundesländer fördern mit welchem finanziellen und personellen Aufwand die Muttersprache/Deutsch als Zweitsprache?

Wie viele zusätzliche MSU-Stellen sind schätzungsweise erforderlich, um eine bedarfsgerechte zweisprachige Alphabetisierung flächendeckend in NRW umsetzen zu können?

Welche weiteren Ressourcen wären erforderlich, um eine bedarfsgerechte zweisprachige Alphabetisierung flächendeckend in NRW umzusetzen?

Welche Prozesse der Implementierung sind erforderlich, um die zweisprachige Alphabetisierung flächendeckend in NRW umzusetzen? In welchem Zeitraum ist dies realisierbar?

Die Bildungsstudien PISA und IGLU belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in NRW deutlich schlechter abschneiden als in anderen Bundesländern: Welche besonderen Fördermaßnahmen sind generell zu ergreifen, um eine Verbesserung der sprachlichen Integration zu gewährleisten?

Welche besonderen Akzente müssen im Bereich der Lehrerbildung für den Umgang mit Migrantenkindern neu gesetzt werden? Ist eine „Einheitslehrerbildung“ (Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule) ein geeignetes Mittel die bestehenden Defizite aufzuarbeiten?

Elementarbereich:

Welche Programme/Methoden/Projekte in der Elementarbildung sind im Hinblick auf den Deutschwerb und die Entwicklung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern besonders erfolgreich?

Werden sie in der Breite angewendet? Gibt es wissenschaftliche Evaluationen hierzu?

Welche Lehr/Lernmaterialien sind besonders geeignet?

Sollte der Spracherwerb in Vernetzungsstrukturen eingebettet werden?

In welcher Form sind Erzieherinnen und Erzieher in die vorschulische Sprachförderung eingebunden bzw. gibt es eine Vernetzung mit Fachberaterinnen und Fachberatern sowie den Eltern?

Wie steht es um die Einbeziehung der Eltern in die Förderprogramme, insbesondere im Elementar- und Primarbereich?

In welcher Weise muss die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher geändert werden, damit die Förderung der Zweisprachigkeit bereits im Elementarbereich gewährleistet ist?

Innerhalb welcher Zeiträume können Kinder ohne Deutschkenntnisse diese erwerben, um mit deutschsprachigen Kindern und ErzieherInnen sprachliche Kontakte aufzunehmen bzw. deutsch zu sprechen?

Welches sind die Hauptaufgaben/Schwerpunkte bei der Sprachförderung in den jeweiligen Lernstufen?

Beschleunigt ein zweisprachiger Kindergarten (muttersprachl./deutsche Erzieher) das Erlernen der deutschen Sprache?

Primarbereich:

Sollten bei der Schuleingangsuntersuchung im Hinblick auf die zeitlich noch verbleibenden vorschulischen Fördermaßnahmen eher die vorhandenen Deutschkenntnisse, die Entwicklung in der Muttersprache oder die kognitiven Fähigkeiten von (Migranten)Kindern untersucht werden?

Sollten Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse bei der Einschulung eher in der Regelklasse, einer speziellen (Sprach)Förderklasse oder evtl. auch in einer Mischform unterrichtet werden?

Welche Programme/Methoden/Projekte sind im Hinblick auf den Deutschwerb von Migrantenkindern im Primarbereich besonders erfolgreich? Werden sie in der Breite angewendet? Gibt es wissenschaftliche Evaluationen hierzu?

Welche Studien- und Fortbildungsangebote zur „Förderung von Mehrsprachigkeit“

und die Vermittlung von „Deutsch als Zweitsprache“ sind notwendig für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer?

Ist der Regelunterricht vernetzt mit Sprachförderangeboten (muttersprachlicher Unterricht/Deutsch als Zweitsprache) bzw. wie sinnvoll ist eine solche Vernetzung?

Welchen zeitlichen Umfang sollte der muttersprachliche Unterricht haben?

Sollten die Eltern in die Sprachförderung einbezogen werden?

Sekundarbereich:

Gibt es Programme/Methoden/Projekte die im Hinblick auf die Verbesserung der vorhandenen Deutschkenntnisse und die Vermittlung von Literatur u.a. als Teil des

Faches Deutsch besonders erfolgreich sind?

Sollte es spezielle Angebote für Kinder von gerade zugewanderten Menschen ohne Deutschkenntnisse („Quereinsteiger“) geben, z.B. Spätaussiedlerkinder oder Kinder von AsylbewerberInnen? Wie gehen Schulen mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern um?

Inwieweit bestehen Möglichkeiten den muttersprachlichen Unterricht in ein Angebot des Regelunterrichts münden zu lassen? Welche Auswirkungen hat das auf das Sprachenangebot an einer Schule?

Bedarf es besonderer sprachlicher Stützen beim Übergang von Schule zu Beruf? Gibt es hier Angebote und Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern, Arbeitsämtern, Handelskammern, Handwerkskammern etc.?

Sehr geehrte Frau Vorsitzende,
sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Claudia Benholz, ich vertrete hier den Arbeitsbereich „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen. Der Leiter des Bereichs, Herr Prof. Baur, ist heute leider verhindert.

Zunächst möchte ich mein Bedauern darüber ausdrücken, dass diese Anhörung erst nach der Streichung eines Drittels der Stellen für den Muttersprachlichen Unterricht in NRW erfolgt. Hierbei halten wir nicht nur die Streichung als solche, sondern auch das Procedere für äußerst problematisch. Nach unseren Kenntnissen werden nämlich ohne Planung die Stellen gestrichen, die gerade zufällig frei werden. Daher handelt es sich um Stellen, die aus Altersgründen frei werden und um Zeitverträge. Auf Zeitstellen sind häufig Personen betroffen, die oft über besondere Qualifikationen verfügen, z.B. ein zusätzliches Studium in Deutschland absolviert haben.

Die großen Bedenken, die ich hier gegen jede Streichung muttersprachlichen Unterrichts vortragen möchte, basieren auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, die unumstritten sind.

Hierbei sind zwei Phänomene besonders zu beachten:

► bei Entzug der Muttersprache kann die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes behindert werden (Schulversagen)

► bei Entzug der Muttersprache und mehr Angebot der Zweitsprache erreicht auch die Zweitsprache nicht immer das gewünschte Niveau (nämlich jenes, welches mit der Sprachkompetenz Einsprachiger vergleichbar wäre) – auch das hat Schulversagen zur Folge, weil eine korrekte und differenzierte Ausdrucksweise in den Schulfächern erwartet wird.

Zur Erklärung dieser Phänomene wird die vom britischen Linguisten Cummins entwickelte sog. Interdependenzhypothese herangezogen. Sie besagt, dass sich die kognitive Entwicklung des Individuums z.T. auf der Basis der Muttersprache vollzieht und dass die Muttersprache bis zu einem gewissen Niveau ausgebildet sein sollte, um negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und auf die allgemeine kognitive Entwicklung zu vermeiden. Dieses „Schwellenniveau“ ist nach den Beobachtungen der Forscher bei einer normalen Sprachentwicklung etwa mit dem zehnten Lebensjahr erreicht.

Das bedeutet, dass der Förderung der Zweisprachigkeit unter Beachtung der Muttersprache in der Grundschule eine besonders wichtige Rolle zukommt.

Ich möchte deshalb an dieser Stelle eine erste Forderung aufstellen:

Die Muttersprache muss früh und systematisch gefördert werden – in vorschulischen Institutionen und in der Grundschule. Aus den Forschungen lässt sich der Schluss ziehen, dass Versäumnisse in dieser frühen Phase der Sozialisierung kaum

wieder zu beheben sind. Die Förderung der Muttersprache und die Förderung der Zweitsprache stehen dabei – und das ist besonders zu betonen – nicht in Widerspruch zueinander.

Die Beobachtung, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht in allen Bereichen der Muttersprache ebenso kompetent sind wie die monolingualen Kinder im Herkunftsland und gleichzeitig im Deutschen nicht so kompetent sind wie die einsprachig deutschen Kinder, führt in der Bildungspolitik häufig zu der Forderung, die Muttersprache zu verdrängen, um „mehr Platz für die deutsche Sprache“ zu schaffen.

Diese Vorstellung ist, wie sich aus dem oben Gesagten ergibt, bildungspolitisch gefährlich und falsch. Sie missachtet die entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeit, dass die kognitive Entwicklung des Kindes auf der Basis der Muttersprache erfolgt und die Muttersprache außerdem die Basis für alles weitere sprachliche Lernen bildet.

Diese falsche Vorstellung kann dazu verleiten, den muttersprachlichen Unterricht nicht in der dringend gebotenen Weise auszubauen und zu verbessern. Wird ihr nicht vehement entgegengewirkt, kann sie sogar dazu führen, dass den Eltern falsche Ratschläge in Bezug auf das sprachliche Verhalten in der Familie erteilt werden.

Stellen Sie sich einmal vor, Sie würden in die Türkei oder nach Griechenland übersiedeln und die Behörden würden dort von Ihnen verlangen, mit Ihren Kindern die Landessprache zu sprechen. Könnten Sie Ihrem Kind Märchen erzählen, Schlaflieder vorsingen, Kosewörter benutzen und kompliziertere Sachverhalte

erklären? Glauben Sie, Sie würden Ihren Kindern damit einen Gefallen für deren kognitive und emotionale Entwicklung tun?

Häufig werden in der Bildungs- und Integrationspolitik Maßnahmen unterstützt, von denen sich kaum ein deutscher Politiker oder Pädagoge vorstellen könnte, dass sie so auf ihn selbst und seine Familie Anwendung finden könnten.

Statt dessen bedarf es also zusätzlicher Maßnahmen:

1. Erzieherinnen müssen in die Lage versetzt werden, systematische Sprachförderung im Kindergarten zu leisten. Dies ist ohne eine Veränderung der Ausbildung nicht möglich. Jede Erzieherin sollte in Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ausgebildet sein und mit muttersprachlichen Erzieherinnen zusammenarbeiten können.

Diese Ausbildung ist bisher nicht gewährleistet, wir behelfen uns mit punktuellen Fortbildungsmaßnahmen, die eine grundständige Ausbildung nicht ersetzen können.

2. Es bedarf auch der systematischen Spracharbeit in der Grundschule. Leider ist es durch die Novellierung des LABG und der LPO versäumt worden, Sprachdiagnose und Sprachförderung auf dem Hintergrund von Zwei- und Mehrsprachigkeit als Ausbildungsinhalte obligatorisch in der Lehrerausbildung, und zwar im Fach Deutsch zu verankern.

Daher werden wir weiter mit einem Mangel an qualifizierten Erzieherinnen und Lehrkräften konfrontiert sein. Eine besondere Chance läge auch darin,

eine Ausbildung anzubieten, in der Studierende als ein Fach eine der Muttersprachen der Migranten wählen könnten. So wie jetzt Englisch als wählbares Grundschulfach hinzugekommen ist, müsste auch das Fach „Muttersprachlicher Unterricht in einer Migrantensprache“ als wählbares Fach hinzukommen.

Auf diese Weise wäre die Kompetenz einer Grundschullehrerin mit der Kompetenz der Muttersprachenlehrerin gepaart. Wir hätten Experten für die Muttersprachen, für Zwei- und Mehrsprachigkeit und für Deutsch als Zweitsprache, weil diese Kompetenz bei dem Studium schwerpunktmäßig mit ausgebildet würde.

Wir möchten den Landtag also auffordern, den längst überfälligen Schritt der Einrichtung des Studienfachs „Muttersprachlicher Unterricht in einer der Sprachen der Migranten“ für die Grundschule einzuleiten.

Ich darf anmerken, dass Prof. Baur auf Bitten des damaligen Ministeriums schon 1998 eine erste Konzeption für dieses Studienangebot eingereicht hat.

Im Folgenden möchte ich mich besonders auf die Arbeiten an der Universität Essen beziehen, die sich – wie den meisten von Ihnen sicher bekannt ist – seit Beginn der siebziger Jahre intensiv mit der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund beschäftigt hat.

Förderung ist nur möglich, wenn die Strukturen existieren, die Förderung ermöglichen. Was ich damit meine, mag an den Daten der Essener Erhebung zu Migrantensprachen an den Grundschulen (SPREEG) kurz demonstriert werden: In diesem durch das Ministerium NRW geförderten Forschungsprojekt SPREEG wur-

de quantitative Sprachenerhebung an allen Grundschulen der Stadt Essen durchgeführt. Die Befragung von etwa 22.500 Schülerinnen und Schülern ergab folgende Ergebnisse:

- ▶ Ca. 28% der Schülerinnen und Schüler Essener Grundschulen sprechen zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch.
- ▶ Insgesamt werden über 100 Sprachen genannt, die von den befragten Kindern gesprochen werden.
- ▶ Es gibt in Essen keine Grundschule ohne mehrsprachige Kinder.
- ▶ Die Verteilung der mehrsprachigen Kinder ist sehr ungleichmäßig. 60 % der Schulen liegen mit dem Anteil an mehrsprachigen Kindern unter dem Durchschnittswert.
- ▶ Viele Schulen weichen sehr stark nach oben vom Durchschnitt ab. Der höchste Anteil mehrsprachiger Kinder liegt bei 97%, der geringste bei 5%.

Ein Drittel der Kinder hat demnach einen Migrationshintergrund.

Die Forderung, muttersprachlichen Unterricht für alle Kinder anzubieten, wäre illusorisch, aber wir müssen LehrerInnen ausbilden, die Mehrsprachigkeit fördern können.

Das bedeutet, dass sie die Eltern in der sprachlichen Erziehung richtig beraten können und das bedeutet, dass auch für kleinere Gruppen sprachliche Fördermaßnahmen in der Muttersprache und in der Zweitsprache organisiert werden. Hier müssen wir neue Wege finden und gehen, denn die Grundschule hat die Verpflichtung, Kinder aufgrund ihrer Herkunft nicht zu benachteiligen und sie individuell zu fördern.

In der Bundesrepublik Deutschland sind bisher nur wenige empirische Untersuchungen durchgeführt worden, die die Rolle der Herkunftssprache der Migrantenkinder in Zusammenhang mit der allgemein-kognitiven Entwicklung, der zweitsprachlichen Entwicklung und der Schulleistung somit dem Schulerfolg betrachten. Im Allgemeinen basieren die Aussagen zu schulischer Sozialisation und Schulerfolg auf Auswertungen der Schulstatistiken, ohne dass konkrete Untersuchungen zu den Sprachfähigkeiten bei den SchülerInnen durchgeführt wurden.¹

Eine größere Studie mit einer Stichprobe von 600 türkischen und jugoslawischen Schülern wurde Ende der Achtziger Jahre in Zusammenarbeit zwischen der Universität GH Essen und dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest durchgeführt (Baur/Meder 1992). Interessant ist an dieser Studie aus heutiger Sicht, dass sie in der Sekundarstufe I angesiedelt war, d.h. es wurde die Altersgruppe der Migrantenkinder erfasst, die in der PISA-Studie besonders schlecht abgeschnitten hat. Die Studie kam zu folgenden Ergebnissen (ausgedrückt nach statistischer Wahrscheinlichkeit):

- ▶ Die Kenntnis der Herkunftssprache behindert die Entwicklung im Deutschen nicht.
- ▶ Schüler mit guten Herkunftssprachenkenntnissen haben bessere Deutschkenntnisse als Schüler mit schlechten Herkunftssprachenkenntnissen.
- ▶ Schüler mit guten Deutschkenntnissen gehören nicht in die Gruppe der Schüler mit schlechten Herkunftssprachenkenntnissen.
- ▶ Schüler, die ihre muttersprachliche Entwicklung nicht vervollkommen und

über schlechte Herkunftssprachenkenntnisse verfügen, haben auch schlechte Deutschkenntnisse.

- ▶ Schüler, die in der ausländischen Familie vornehmlich Deutsch sprachen, erreichten keine besseren Sprachkenntnisse im Deutschen als die Schüler, die in der Familie die Herkunftssprache sprachen.

Wir können auf der Basis dieser Untersuchung feststellen, dass die Aufgabe der Herkunftssprache zu keinen Vorteilen für den Schulerfolg führt. Im Gegenteil: Die Herkunftssprache geht verloren, ohne dass dafür etwas dazugewonnen würde.

Diese Aussagen werden auch durch Erfahrungen im Rahmen des seit 29 Jahren an der Universität Essen mit großem Erfolg durchgeführten „Förderunterrichts für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ abgesichert. Diese Maßnahme ist aus Forschungsprojekten zum Bilingualismus in den siebziger Jahren entstanden. Mittlerweile werden dort mehr als 700 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II aus über 50 Herkunftsländern betreut und es wird über diesen langen Zeitraum immer wieder beobachtet, dass gerade Schülerinnen und Schüler, die spät als Seiteneinsteiger in das deutsche Schulsystem kommen bei angemessener Förderung besonders erfolgreich sind. Oft erreichen sie sogar das Abitur. Auch dies belegt den Wert einer ausgeprägten muttersprachlichen Kompetenz.

Damit lässt sich zusammenfassend sagen:

1. Für den Kindergarten und die Grundschule brauchen wir eine grundständige und für alle obligatorische Ausbildung, die es erlaubt, sprachliche Förderung

- durchzuführen und Eltern in ihrem Sprachverhalten angemessen zu beraten.
2. Zusätzlich brauchen wir hier auch MuttersprachenlehrerInnen, um eine ausgewogene Zweisprachigkeit zu fördern. Sie sollten gleichzeitig die Ausbildung zur Grundschullehrerin durchlaufen haben.
 3. An den weiterführenden Schulen brauchen wir neue Formen und Angebote, um vorhandene Mehrsprachigkeit zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Quellenhinweis

- 1 Wenn auf die sprachlichen Fähigkeiten Bezug genommen wird, stützen sich die Aussagen in der Regel auf singuläre Einschätzungen der LehrerInnen.

WARUM SIND DIE SCHWEDEN BESSER? DIE BEDEUTUNG DER MUTTERSPRACHE IN EINER MEHRSPRACHIGEN GESELLSCHAFT 10 THESEN ZUR DISKUSSION

1. „Der Weg zu einer neuen Sprache geht durch die eigene Sprache! Einwandererkinder haben das Recht, ihre Muttersprache in der Vorschule und in der Schule weiterzuentwickeln!“

(Werbung für muttersprachlichen Unterricht in Schweden 1980)

2. Die Schweden haben Mehrsprachigkeit in einem sich vereinigenden Europa und darüber hinaus in einer globalisierten, medial vernetzten Welt als eine Bereicherung, betrachtet, nicht nur für den einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft. Der Staat sollte allen Eltern, die ihre Kinder zweisprachig aufwachsen lassen, dankbar sein, sie unterstützen und die Zweisprachigkeit für berufliche Qualifikationen nützen (Kontaktdolmetschen in Pflegeberufen, Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext vom Kindergarten bis zur Hochschule, Kommunikation und Handelskorrespondenz in der Wirtschaft).

3. Mehrsprachigkeit ist weltweit und historisch gesehen die Regel, Einsprachigkeit ist die Ausnahme. Dass wir das als Angehörige der westlichen Industrienationen eher umgekehrt sehen, liegt an unserer nationalstaatlichen Vergangenheit. Das Ideal eines einsprachigen Nationalstaats, in dem Sprachgrenzen mit den Staatsgrenzen zusammenfallen, hat sich erst sehr spät

entwickelt – in der Zeit, in der sich das all-gemeinbildende Schulwesen entwickelte. Ziel des sich im 19.Jh. entwickelnden Schulwesen war es, die nationale und sprachliche Identität der Schüler im Hinblick auf das sich damals zum ersten Mal vereinigende Deutschland zu fördern. Deshalb wurde streng zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht unterschieden. Diese Trennung haben wir bis heute im Fächerkanon unserer Schulen beibehalten, obwohl das angesichts der Zusammensetzung unserer Schülerschaft längst überholt ist. Für etwa ein Drittel unserer Schüler in NRW ist Deutsch nicht die Muttersprache, auch keine Fremdsprache, sondern eine Zweitsprache – und dafür gibt es keine etablierte Sprachdidaktik. (Fakultas in DaZ und für die wichtigsten Herkunftssprachen wäre sinnvoll). Außerdem sollte der Zeitpunkt für den Erwerb der Weltsprache Englisch freigestellt werden.

4. Wenn Mehrsprachigkeit die Regel ist, dann ist sie auch kein Problem. Sie wird zum Problem, wenn die zuständigen Institutionen von der Vorschulerziehung bis zum Abitur sie ignorieren und als Ausnahme betrachten, die man so schnell wie möglich zugunsten der verordneten Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache überwinden muss. Nicht die Unfähigkeit des

Menschen mehr als eine Sprache zu erwerben sind schuld am gesellschaftlichen Misserfolg vieler Mehrsprachiger, sondern die Art und Weise, wie die Mehrheitsgesellschaft mit den Minderheiten umgeht.

5. Unter günstigen Umständen wirkt Mehrsprachigkeit intelligenzfördernd. Die Interdependenzhypothese besagt: Je besser das Kind seine Muttersprache lernt, desto besser lernt es langfristig die Mehrheitssprache Deutsch. Wenn Kinder zwei Schriftsprachen auf einem hohen Niveau erwerben, so fördert das ihre kognitiven Fähigkeiten insgesamt. In unserem exportorientierten Land können wir auf die potentielle Intelligenz zweisprachiger Kinder nicht verzichten

6. Damit Zweisprachigkeit nicht zu einem Problem wird, sondern zu einer Chance für die zweisprachigen Kinder und zu einem Gewinn für die Gesellschaft muss jeder an seinem Platz im Sinne der bisher formulierten Erkenntnisse seine spezifische Verantwortung übernehmen: die Eltern, die Lehrer, die Kommune, die Schulaufsicht, die Lehrer- und Erzieherausbildung. Hier müssten die Hochschulen stärker in die Pflicht genommen werden.

7. Mütter sind die besten Sprachlehrerinnen, die man sich denken kann. Sie verfügen über eine spezielle Sprache, das Motherese, das Mutterische – häufig diskreditiert als Ammensprache oder baby-talk. Das Motherese ist eine Sprache, die sich immer passgenau auf den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes einstellt. Indem Mütter – oder auch Väter, Omas oder Opas – mit ihren Kindern kommunizieren,

mit ihnen spielen, Lieder singen, Geschichten erzählen oder vorlesen, vermitteln sie bereits im Vorschulalter umfangreichere und fundiertere sprachliche Fähigkeiten, präzisere Kenntnisse über die sprachliche Codierung ihrer Umwelt als das später durch Unterweisung in Institutionen wie Kindergarten, Schule und Hochschule jemals wieder möglich ist. Damit die sprachliche Förderung in der Familie erfolgreich ist, sollten die Eltern für das Motherese die sprachlichen Ausdrucksmittel nutzen, die ihnen spontan zum Ausdruck ihrer Gefühle in den Sinn kommen – und diese Ausdrucksmittel basieren in der Regel auf ihrer eigenen Muttersprache. Sollten die Mütter – aus welchem Grund auch immer – ihre Zweitsprache nutzen, z.B. um dem Kind den Übergang in die Mehrheitsgesellschaft zu erleichtern, so leidet ihre natürliche Professionalität als Sprachvermittlerin.

8. Um die drohende Halbsprachigkeit zu verhindern, sollten die sprachvermittelnden Institutionen für einen sensiblen Übergang sorgen von der *lingua naturalis* zur *lingua artificiales*, d.h. von der motherese, einer informellen, situativ und kommunikativ orientierten Sprechsprache, der Nähesprache zu einer komplexeren, abstrakteren und normorientierten Schriftsprache, der Distanzsprache. Die Eltern können den Institutionen bei diesem Übergang helfen, indem sie die Institutionen mit ihrer sprachlichen Kompetenz unterstützen und dafür sorgen, dass die Muttersprachen der Kinder nicht einfach verschwinden oder gar unterdrückt werden. Kein Kind darf gezwungen werden, die Mehrheitssprache zu sprechen. Die Freiwilligkeit des Sprachwechsels ist eine fundamentale Voraussetzung

zung für eine positive Einstellung zur Zweitsprache. Dieser Grundsatz gilt für Kindergarten und Schule gleichermaßen. Wir sind also auf eine enge Kooperation mit den Eltern angewiesen: Wir brauchen Information über die sprachliche Situation im Elternhaus, sind auf Hilfen der Eltern bei der Betreuung von Minderheitenkindern angewiesen und die Eltern brauchen Aufklärung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Sie müssen ihre Verantwortung durch einen sehr bewussten Umgang mit Sprache wahrnehmen.

9. In der Schule sollte es unser Ziel sein, bei zweisprachigen Kindern – und möglichst nicht nur bei ihnen – auch zwei Schriftsprachen zu vermitteln. Eine koordinierte bilinguale Alphabetisierung erfordert schulorganisatorische Maßnahmen: So viel gemeinsamer Unterricht wie möglich, so viel getrennter Unterricht in sprachhomogenen Gruppen wie nötig, um die Muttersprache auch als Schriftsprache weiterzuentwickeln. Wie der Unterricht zu

organisieren ist, sollten die Verantwortlichen vor Ort entscheiden.

10. Die systematische Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in unseren Schulen kommt nicht nur den Minderheitenkindern zugute. Der beste Beitrag zur Verbesserung des Sprachunterrichts an unseren Schulen besteht darin, die sprachliche Integration der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auf allen institutionellen Ebenen vom Kindergarten bis zur Lehrerbildung an den Hochschulen konsequent und systematisch voranzubringen. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass diejenigen Länder, die schon in den 70er-Jahren Konzepte zur bilingualen Erziehung ihrer mehrsprachigen Schülerschaft entwickelt haben, nicht nur wesentlich erfolgreicher sind im Hinblick auf den Schulerfolg der Einwandererkinder, sondern auch hinsichtlich der Grundqualifikation Lesefähigkeit und im Hinblick auf die Chancengleichheit von Kindern aus unterschiedlichem sozialen Umfeld.

Bildungs- und sprachpolitische Anmerkungen:

- ▶ Migrationsbedingte, europäische und globale Veränderungen erfordern eine breite Kommunikationskompetenz aller EU-Bürger.
- ▶ Die Sprachenpolitik der EU zielt auf die Erhaltung und die Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa. Die EU-Kommission hat in ihrem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ von 1995 die Forderung formuliert, dass jeder EU-Bürger/jede EU-Bürgerin drei Gemeinschaftssprachen beherrschen solle (Punkt 4 der Aktionsleitlinien) und dass demzufolge Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit außer ihrer Erstsprache noch mindestens zwei weitere EU-Sprachen lernen. Leider wird in den meisten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der europäischen Länder die Mehrsprachigkeit aller Kinder und Jugendlichen noch nicht gezielt gefördert. Vor allem monolinguale Länder wie Deutschland tun noch zu wenig zur Förderung mehrsprachiger Kompetenz, die über die über mehr oder weniger gute Fremdsprachenkenntnis hinausgeht.
- ▶ Kommunikationskompetenz und Mehrsprachigkeit sind heute ein wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung und damit Auftrag öffentlicher Erziehung. Die Bildungseinrichtungen könnten diese Aufgabe effektiver leisten, wenn sie Eltern mit anderer Muttersprache als Deutsch und verschiedensprachige Eltern in eine mehrsprachige Förderung einbezögen.
- ▶ Die Mehrsprachigkeit ist ein Teil der Lebenswelt und der Alltagssituation der Kinder in vielen Familien. Multikulturelle mehrsprachige Kindergartengruppen und Grundschulklassen sind in Deutschland Normalität. Der durchschnittliche Anteil der SchülerInnen aus nichtdeutschsprachigen Familien liegt bei 22% (Vgl. Penner 2002, 12). Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen fordert die „sprachliche Förderung im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kindergarten-Lern-Gruppen“ und wünscht, „hier ... die Grundlagen für die Sprachentwicklung und die Förderung der Mehrsprachigkeit zu legen“. (7 Thesen vom 17.6.02, These 2). Alltags- und Lebensweltsituationen der Kinder sind besonders geeignet zur Grundlegung und Motivivation für die Mehrsprachigkeit.
- ▶ Sprachförderung ist nicht gleich zu setzen mit der Behebung von Sprachdefiziten oder Sprachstörungen. Sprachförderung unterstützt den natürlichen und individuellen Spracherwerb von Kindern und fördert in möglichst ganzheitlicher Form alle Sprachebenen (phonetisch-

phonologische, lexikalische, semantische und grammatische Ebene). Sprachförderung ist vorrangig eine sprachpädagogische Aufgabe. Sprachtherapeutische und logopädische Maßnahmen sind nachrangig – selbstverständlich wichtige – Interventionen. Leider werden allzu häufig zur Behebung oder Prävention von Sprachstörungen konzipierte und auf einzelne Sprachebene fokussierte Trainingsprogramme unkritisch und unreflektiert zur allgemeinen Sprachförderung eingesetzt. Viele Sprachstandserhebungen oder -feststellungen sind an der „normalen“ Sprachentwicklung von einsprachig aufwachsenden Kindern orientiert. Dadurch kommt es auch dazu, dass die speziellen Sprachbiographien und Spracherwerbsverläufe mehrsprachig aufwachsender Kinder in ihren Abweichungen vom „normalen“ Deutschspracherwerb einsprachiger Kinder aus der monolingualen Perspektive als defizitär diagnostiziert werden. Die Didaktik von Sprachförderungsmaßnahmen und Trainingsprogrammen berücksichtigen die abweichenden Spracherwerbsverläufe und die sie ebenfalls beeinflussenden Umstände (späterer Kindergartenbesuch) von Migrantenkindern gar nicht oder nur unzureichend. Zuweilen bleibt sogar noch unbeachtet, dass der Zweitspracherwerb durch andere sprachdidaktische Lernverfahren gefördert werden muss als beim Erlernen einer Fremdsprache

- ▶ Gute Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch ist eine notwendige und sinnvolle Anforderung für alle Migrantenkinder, da sie der kulturellen, sozialen und beruflichen Integration von Migranten-

kindern und -jugendlichen dienen und weil Deutsch nicht nur als allgemeine Verkehrssprache der Verständigung zwischen der deutschsprachigen Mehrheit und den Migranten dient, sondern weil die deutsche Sprache diese Funktion auch zwischen den verschiedensprachigen Migrantengruppen innehat.

- ▶ Die Pflege und der Gebrauch der Muttersprache ist ein durch die Kinderrechtskonvention abgedecktes Recht der Migrantenkinder, auf dessen Achtung die Bildungseinrichtungen verpflichtet sind.
- ▶ Über der Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern darf die Förderung der Mehrsprachigkeit von einsprachig aufwachsenden deutschen Kindern nicht länger vernachlässigt werden. Sie hat eine wichtige Funktion für die Integration der deutschen Kinder in die Europäische Union und für die geistige und berufliche Mobilität in der globalisierten Welt.
- ▶ Die Förderung der Mehrsprachigkeit sollte eingebunden sein in eine Gesamtkonzeption Interkultureller Erziehung und Bildung im Elementarbereich (Filtzinger 2002, Sarter 1991). Multikulturelle Kindertagesstätten sind ein überaus geeigneter Lernort für interkulturelle Kommunikation und Mehrsprachigkeit. Interinterkulturelles Kontextlernen in direkter Interaktion führt zu einer höheren sprachlichen Kompetenz als Sprachlernprogramme, die an einer Fremdsprachendidaktik orientiert sind. Bei aller Bedeutung einer gezielten und didaktisch strukturierten Sprachförde-

rung sollte der allgemeinen, ganzheitlichen und der in eine interkulturelle Erziehung und Bildung integrierten Sprachförderung sowie der an den Interessen der Kinder orientierten kreativen Sprachanregung mehr Beachtung geschenkt werden.

- Die Förderung der Mehrsprachigkeit mit dem Ziel linguistischer Kompetenz sollte eingebettet sein in die Entwicklung und Förderung einer breiten kommunikativen Kompetenz (Sprache, Gestik, Mimik, Körpersprache).

Stellungnahme zu einigen der allgemeinen Fragen aus dem Fragenkatalog der Fraktionen

Zu den Fragen 1-5:

1. Der Spracherwerbsprozess beginnt von Geburt an und ist in den ersten drei Lebensjahren in einer grundlegenden Phase. Es ist ein Vorteil für die Entwicklung einer zweiten Sprache, wenn Kinder schon vor dem dritten Lebensjahr in der sog. „kritischen Phase der Sprachentwicklung“ mit zwei Sprachen in Kontakt kommen (vgl. Penner 2002,16). Das bedeutet, dass auch die Kinderkrippe schon eine präventive Funktion für einen günstigen Zweitspracherwerb hat. Der Zweitspracherwerb kann aber nicht nur simultan, sondern auch konsekutiv erfolgen. Ein genauer Zeitpunkt für eine Verfestigung der sprachlichen Fähigkeiten lässt sich nicht genau fixieren. Zwar gibt es Indikatoren für eine „altersgerechte Sprachentwicklung, deren zeitliche Fixierung jedoch auf Grund der individuellen Sprachbiographie und Lerndispositionen problematisch ist.

Die Sprachentwicklung und der individuelle Verlauf des Spracherwerbs in bestimmten Lebensphasen ist einerseits biogenetisch-engenetisch bedingt und abhängig von Faktoren der Kognitions- und Sprachorganeentwicklung. Sie wird aber auch beeinflusst von motivationalen Faktoren sowie von sozialen und kommunikativen und Rahmenbedingungen. Es gibt in der Sprachentwicklung auch Stillstand, Verzögerung oder sogar Rückschritt.

2. Im natürlichen Muttersprach-, Erstsprach- oder Familienspracherwerb spielen die Eltern eine große Rolle. Der durch die Eltern unterstützte Zweitspracherwerb wirkt sich günstig auf die Lernmotivation und gegebenenfalls auch den Spracherwerbsprozess aus. Der Spracherwerb vollzieht sich vor allem im frühen Kindesalter in enger Koppelung mit der kognitiven, emotionalen, identifikativen und sozialen Entwicklung. Das Bemühen der Eltern um das eigene Erlernen der deutschen Sprache kann sich positiv auf die Motivation der Kinder für die Zweitsprache auswirken. Für den Erwerb der Zweitsprache ist das Mitwirken der Eltern, wenn ein Elternteil selbst Deutsch als Muttersprache hat oder über sehr gute Kenntnisse von Deutsch als Zweitsprache verfügt von Vorteil.

3. Die Förderung der Muttersprache geht nicht zu Lasten der Beherrschung der Zweitsprache Deutsch, sondern nutzt ihr, vor allem wenn diese ebenfalls möglichst früh gefördert wird. Die Förderung der Zweitsprache Deutsch beeinträchtigt dann den Spracherwerb und die Sprachkompetenz in der Muttersprache, wenn dieser

keine Wertschätzung entgegengebracht wird und wenn sie keine Förderung erfährt.

4. Wenn der Prozess des Erwerbs der Muttersprache nicht schon früh abgebrochen oder vernachlässigt wird und das Erlernen der Zweitsprache nicht aufoktroiyert wird, kann sowohl ein paralleler als auch ein sequenzieller Erwerb der beiden Sprachen zu einer hohen Kompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweitsprache führen. Es fördert die Sprachfähigkeit in zwei oder mehr Sprachen, wenn Kinder in einem sprachfreudigen und mehrsprachigkeitsoffenen Umfeld und Klima aufwachsen.

5. Die Förderung von Erst- und Zweitspracherwerb wirkt sich günstig auf das Erlernen weiterer Sprachen aus. Wenn zweisprachige Migrantenkinder in Kindergarten und Grundschule adäquat und kontinuierlich in Erst- und Zweitsprache gefördert wurden, stellt das Erlernen von Englisch oder einer anderen Sprache für sie keine Überforderung dar.

Stellungnahme zu den auf den Elementarbereich bezogenen Fragen aus dem Fragenkatalog der Fraktionen

1. Programme/Maßnahmen/Projekte zum Deutschlernen und zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern eingesetzt: Eine genaue Einschätzung ihrer jeweiligen Verbreitung ist nur schwer möglich, da keine Untersuchungen darüber vorliegen. Man kann hier nur Vermutungen äußern. Es liegen nicht für alle Förderprogramme wissen-

schaftliche Evaluationen vor. Es gibt aber einen kurzgefassten Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung über den Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher (Freie und Hansastadt Hamburg 2002)

Am weitesten verbreitet sind integrierte oder sogenannte ganzheitliche Formen der Sprachförderung, die in die allgemeinen pädagogischen Aktivitäten integriert sind. Es ist unbestreitbar, dass die sprachpädagogischen Aktivitäten auch sprachfördernde Wirkungen haben. Sie werden aber oft zu unreflektiert eingesetzt. Es wäre auch zu wünschen, dass sie genauer darauf hin überprüft würden, inwieweit sie dem Interesse und der Motivation der Kinder zum Sprachenlernen mehr entgegenkommen, damit sie eine bessere Wirkung entfalten.

Nicht zuletzt durch die PISA-Studie ist eine Verschiebung der bildungs- und sprachpolitischen Aufmerksamkeit von sprachpädagogischen auf logopädische und sprachheilpädagogisch/sprachtherapeutische Ansätze fest zu stellen. In einigen Bundesländern sind bereits Sprachtests und Sprachlernprogramme eingeführt worden. Sie entsprechen nicht alle den sprachpädagogischen und didaktischen Anforderungen des frühen Kindesalters. In den Kindertageseinrichtungen werden unter dem Einfluss verschiedener Empfehlungen und Vorgaben von zuständigen Ministerien, von Fortbildungseinrichtungen, von Trägern und von boomenden Produkten auf dem Sprachlernmarkt eine Vielfalt an Sprachfördermaßnahmen versucht in die Praxis um zu setzen. Es mangelt aber an Orientierungshil-

fen, welche die theoretischen Bezüge verdeutlichen und strukturelle Voraussetzungen berücksichtigen und auch die Aussagekraft von analytischen und diagnostischen Instrumenten (Sprachstandserhebungen und Sprachtests) sowie die Einsatzmöglichkeiten von Förderprogrammen entsprechend ihren Zielen transparent machen. Neben der Notwendigkeit der gezielten Förderung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache Deutsch gibt es auch einen zunehmenden Förderbedarf für einsprachig aufwachsende deutsche Kinder.

2. Lehrmaterialien und praxisorientierte Literatur

Es ist schwer eine allgemeine Antwort darauf zu geben, welche Materialien geeignet sind. Die Materialien werden zur Erreichung bestimmter Ziele im Rahmen einer bestimmten Konzeption der Sprachförderung entwickelt oder empfohlen und sind in diesem Bezugsrahmen und der jeweiligen Zielsetzung auf ihren Erfolg hin zu überprüfen.

Es werden zur Zeit zunehmend vorschulorientierte, strukturierte und zielgerichtete Förder- und Lernprogramme empfohlen und eingeführt, die oft zu einseitig auf das Deutschlernen fokussiert sind. Dabei wird oft die sprachpädagogische Frühförderung außer acht gelassen oder vernachlässigt. Es gibt wenig Fördermaterial für die gezielte Förderung früher Mehrsprachigkeit und selten berücksichtigen die Förderkonzepte ausreichend die Sprachbiographien und die Spracherwerbsverläufe von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Viele Sprachstandserhebungsbögen und Sprachtests sind für einsprachige deut-

sche Kinder entwickelt und standardisiert. Sie sind deshalb nur sehr bedingt dazu geeignet, als Diagnose für die Sprachkompetenz und als Ausgangspunkt für die Förderung von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zu dienen.

Im folgenden wird versucht die vielen Sprachfördermaßnahmen (vgl. Punkt 1) in einigen Hauptrichtungen typologisch zusammen zu fassen und ihnen jeweils Materialien (vgl. Punkt 2) zu ordnen. Sprachstandserhebungsbogen und Sprachtests bleiben hier unberücksichtigt, und es können zu den einzelnen Punkten längst nicht alle Materialien aufgeführt werden. Die Auswahl richtet sich eher an dem derzeitigen öffentlichen Diskussionsstand und darf nicht als ihre pauschale Empfehlung verstanden werden.

a) Sprachpädagogischer integrierter Ansatz.

In vielen Kindertageseinrichtungen werden die Migrantenkinder in der spontanen und natürlichen Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit gefördert. Dies geschieht, wenn in Einrichtungen ein allgemein sprachfreudiges und sprachenregendes Klima herrscht, wenn die Erst- und Familiensprachen akzeptiert, anerkannt und gesprochen werden, wenn mehrsprachige Fachkräfte als Sprachvorbilder in der Einrichtung sind, wenn anderssprachige Eltern in die Sprachförderung einbezogen werden. Dadurch wird die kulturelle und sprachliche Identität der Migrantenkinder gestärkt, die Motivation für die Mehrsprachigkeit geweckt und eine gute Voraussetzung für das Erlernen der Zweitsprache und für den Fortschritt im natürlichen Zweitspracherwerb geschaffen. In diese ganzheitliche Anregung der Mehrspra-

chigkeit werden leider die deutschsprachigen Kinder zu selten oder zu wenig gezielt einbezogen.

Materialien und Literatur

Zur allgemeinen Förderung der Sprache und der Mehrsprachigkeit gibt es zahlreiche

- Bilder- Märchen- und Kindergeschichten und Reime, Sprachspiele
- Liederbücher, Musikkassetten und CD in verschiedenen Sprachen und als ein- zwei- und mehrsprachige Ausgaben.
- Kolonko (1996): Es handelt sich um eine Arbeitshilfe für die Ausbildung und Praxis von ErzieherInnen für die sprachpädagogische Arbeit im Kindergarten.
- Sozialpädagogisches Institut NRW (2002): Stellt Arbeitshilfen für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder um Thema Sprachförderung von Anfang an zusammen.

b) Bilingual – bikulturelle Förderung.

Dieses Konzept praktiziert die gemeinsame Erziehung und zweisprachige Förderung von Kindern deutscher und einer anderen Muttersprache unter Mitwirkung einer Erzieherin mit dieser Muttersprache. Dieses Konzept wurde in den achtziger Jahren in bilingualen Kindergärten bzw. -gruppen wissenschaftlich ausgewertet (Staatsinstitut für Frühpädagogik München 1985). Ähnliche Ansätze gibt es in anderen Bundesländern (z.B. in den zu Frankreich grenznahen Bundesländern) mit deutsch-französischer Förderung. Obwohl mit dem bilingual-bikulturellen Ansatz, sofern er konsequent praktiziert wird am ehesten eine ausbalancierte Bilingualität erreicht werden kann, gibt es diese Form der

Sprachförderung nur in wenigen Kindertagesstätten. Sie stagniert auch deshalb, weil seitens der Anstellungsträger wenig Bereitschaft besteht, die unabdingbar notwendige Beschäftigung anderssprachiger Fachkräfte und eine reduzierte Gruppengröße in solchen Einrichtungen zu finanzieren. In letzter Zeit entstehen eher in Grundschulen vereinzelt bilinguale Klassen.

Materialien und Literatur

Zur bilingual-bikulturellen Entwicklung und Förderung von Kindern gibt es

- vom Staatsinstitut für Frühpädagogik (1985) ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten von Fthenakis/ Sonner/ Thurl/ Walbine zur bilingual-bikulturellen Entwicklung des Kindes und eine Broschüre zur Zweisprachigkeit im Kindergarten (1985), welche die Ergebnisse der gemeinsamen Förderung ausländischer und deutscher Kinder zusammenfasst. Außerdem gibt es
- einen Film über das Modell bilingualer-bikultureller Erziehung mit dem Titel „Kinder zwischen zwei Sprachen“ und eine
- Videokassette „Eine andere Sprache – eine andere Welt“ über Situationen im Kindergartenalltag.

c) Sprachpädagogische integrierte Förderung von anderssprachigen und deutschsprachigen Kindern in Deutsch.

Bei diesem Ansatz liegt der Förderschwerpunkt für die anderssprachigen Kinder auf dem Erlernen der Zweitsprache Deutsch und für die deutschsprachigen Kindern auf der Verbesserung der Sprachkompetenz in ihrer Muttersprache. Diese Förderung er-

folgt mehr oder weniger gezielt und differenziert unter Berücksichtigung der verschiedenen sprachlichen Ausgangslagen der Kinder. Bei diesen Fördermaßnahmen werden meist in den Kindertagesstätten beschäftigte deutschsprachige und in selteneren Fällen auch anderssprachige ErzieherInnen eingesetzt, wobei die fachliche Kompetenz und Rollenverteilung oft sehr unklar bleibt.

Diese Form der Förderung führt im allgemeinen zur Verbesserung der umgangssprachlichen kommunikativen Kompetenz in der deutschen Sprache und vor allem beim kooperativen Einsatz von anderssprachigen ErzieherInnen auch zu einer Stabilisierung oder Weiterentwicklung der Kompetenz in der Erst- oder Familiensprache(n), was der Motivation für die Zweitsprache Deutsch und ihrem Erlernen zugute kommt.

Materialien und Literatur:

Zur gemeinsamen Förderung von deutschsprachigen und anderssprachigen Kindern gibt es eine ganze Reihe von Materialien, die stärker sprachpädagogisch ausgerichtet und ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen anregen:

- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit (2000): Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung Kindertageseinrichtungen.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (1999). Gutachten des – Fuchs zur Sprachförderung in Kindertagesstätten.
- Deutsches Jugendinstitut München (2001): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen.

- Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart (o.J.) Leitsätze zur ganzheitlichen Sprachförderung.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. (2001): In dieser Broschüre wird die Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbezogenen Ansatzes dargestellt..
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (2002): Eine Broschüre befasst sich sehr umfassend mit der Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich.
- Schlösser (2001) stellt Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder im Kindergarten zur Verfügung und beschreibt diese Methoden als spielerisches Deutschlernen als einen Integrationsbeitrag.
- SPI Schwerpunkt: Kommunikative Kompetenz. Sprachförderungskonzept und Vorschläge zur Sprachförderung.
- Trägerverbund für die Fachberatung in Mannheimer Kindertagesstätten (Hrsg)/ Heuchert, Lucija informiert über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten.
- Wiedenmann (2000) beschreibt das Sprachenlernen mit allen Sinnen und vermittelt dazu Basiswissen, beschreibt integrative Ansätze, liefert Praxishilfen und stellt Spiele und Übungsblätter für den Unterricht vor.

d) Förderung der deutschen Sprache für Kinder mit anderer Erstsprache.

Materialien und Literatur:

- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW (2001) behandelt

die Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich.

- Maier (2003) befasst sich mit der Förderung der deutschen Sprache für Kinder mit anderer Erst- oder Familiensprache und stellt Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch vor.
- Stadt Dortmund (2002): In diesem Heft wird das Konzept einer Fortbildung für Erzieherinnen zum Thema Spracherwerb und Sprach(en)förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. beschrieben.
- Stadt Frankfurt (2001): In diesem Heft wird die Konzeption für eine Sprachförderung zwei- und mehrsprachiger Kinder vorgelegt.
- Stadt Neustadt an der Weinstraße (2001): In Zusammenarbeit mit der örtlichen Volkshochschule läuft ein Projekt zur Deutschförderung für Migrantenkinder im Kindergarten.

e) Sprachtherapeutisch oder logopädisch orientierte Präventionsprogramme zur Sprachförderung

Diese Arbeitsansätze wurden für sprachförderungsbedürftige Kinder mit dem Ziel entwickelt, Sprachdefiziten und Sprachentwicklungsstörungen durch gezielte reichsspezifische Trainingsprogramme vor zu beugen beziehungsweise diese zu beheben oder auszugleichen.

Materialien und Literatur:

- Das Kinderprogramm von Penner (2002) stellt drei Bereiche der Sprachentwicklung in den Mittelpunkt der phasenweise aufgebauten Intervention (Sprachrhythmik, Wortbildung und Wortbedeutung; Grammatik der No-

minalphase und die Grundlagen des Satzbaus) bei Migrantenkindern dar, wird vom Autor aber auch als geeignet angesehen, für alle förderungsbedürftigen Kinder eingesetzt zu werden, um das Ziel der linguistischen Kompetenz zu erreichen. Eine wissenschaftliche Auswertung ergab, dass die Mehrzahl der geförderten Kinder signifikant bessere Ergebnisse erzielte als die Kinder einer Vergleichsgruppe, die nur in ihrer kommunikativen Kompetenz gefördert wurden.

Zu dem Kinderprogramm gibt es ein Handbuch, Spielmaterialien (Memories, Puzzles, Erzählgeschichten, Bildkarten) und Multimediabausteine (Video-, Computer-, und Audiomaterialien).

- Das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert/Schneider 2002) wurde für deutschsprachige Kinder zur Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sowie von Legasthenie und zur Entwicklung phonologischer Bewusstheit entwickelt. Dieses Programm (Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaute, Phoneme) wurde empirisch ausgewertet und wird in mehreren Bundesländern in vielen Kindergärten, insbesondere im letzten Jahr vor der Einschulung, für deutschsprachige und aber auch für Migrantenkinder eingesetzt. Das Würzburger Trainingsprogramm bietet Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter an, die auf den Erwerb der Schriftsprache vorbereiten. Auch zu diesem Trainingsprogramm gibt es ein Multimedia-Paket.

f) Literacy education.

Ein weiterer Ansatz versteht sich als Bildung zur Literalität (mit den Teilbereichen

Schrift als Zeichensystem, Schriftsprache als spezielles Phonem, Textunterscheidung und Medialität/Vermittlungsart). Elementarpädagogisch bedeutet sie die allgemeine frühe sprachliche Bildung und die ganzheitliche Hinführung zu Lese- und Schreibkompetenz sowie die Förderung von Schreib- und Schriftkultur.

Materialien und Literatur:

- Ulich, M. (2003): Literacy -sprachliche Bildung im Kindergarten.
- Stiftung Lesen (2000): In einem Ordner sind Ideen, Projekte und Erfahrungen zum spielerischen Umgang mit Büchern im Kindergarten gesammelt
- Als Materialien eignen sich auch die unter Punkt a) genannten.

3. Erzieherinnen sollten vorrangig in jede Form der Sprachförderung einbezogen werden.

Für die allgemeine sprachpädagogische Arbeit und die Förderung der kommunikativen Kompetenz und der Mehrsprachigkeit sowie für die gezielte und strukturierte Arbeit mit Förderprogrammen brauchen die ErzieherInnen eine entsprechende Vorbereitung und Begleitung sowie Hilfen bei der Auswertung. Für die genaue Diagnose und Therapie von Sprachstörungen bei Migrantenkindern müssen speziell ausgebildete Fachkräfte hinzu gezogen werden, die auch selbst mehrsprachig sind oder zumindest mit den Erwerbsverläufen früher Mehrsprachigkeit fachlich gut vertraut sind. Die Fachberatung sollte Informationen geben über wichtige und disponible Kooperationspartner für die Sprachförderung. Es empfiehlt sich lokale Netzwerke auf zu bauen, an denen außer den Kitas und Grundschulen,

Sprachheilpädagogen, Sprachtherapeuten, Logopäden und Kinderärzte beteiligt sind (vgl. Stadt Mainz 2002).

4. Die Einbeziehung der Eltern in die Förderprogramme ist unbedingt erforderlich.

Die Eltern müssen informiert werden über die Bedeutung der Muttersprache/Erstsprache/ Familiensprache und der Zweitsprache sowie über den Spracherwerb. Sie brauchen Beratung zur Förderung der Muttersprache in der Familie.

Der Kindergarten sollte den Eltern Angebote machen, ihre eigene sprachliche Kompetenz zu verbessern. Eltern können nach entsprechender Einführung oder Fortbildung in die Förderung der Muttersprache im Kindergarten einbezogen werden.

5. Um neben den anderen gestiegenen Anforderungen auch die Förderung der Mehrsprachigkeit zu gewährleisten,

müssen die Standards der deutschen ErzieherInnenausbildung entschieden verbessert werden und anderssprachige Fachkräfte verstärkt als Fachkräfte eingestellt werden. Innerhalb des von der Rahmenvereinbarung von der KMK vom 28.1.2000 zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen festgelegten Ausbildungsbereiches „ Kommunikation und Gesellschaft“ (Punkt 4.1) müssen folgende Inhalte berücksichtigt werden:

- Vielsprachigkeit in Europa, Spracherwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern,
- Förderung früher Mehrsprachigkeit, Sprachförderung als interkulturelles Lernen.

- ▶ Didaktik und Methodik der Sprachförderung mit dem Schwerpunkt frühe Mehrsprachigkeit.

In die Qualifikationsbeschreibungen (Punkt 4.2) sollte die Entwicklung von Kommunikations- und Sprachkompetenz der Fachkräfte aufgenommen werden. In den Lehrplänen müssten mindestens das Erlernen oder der Nachweis der Kenntnis von zwei weiteren Sprachen außer der Muttersprache erbracht werden. Das Wahlpflichtangebot sollte auch die für das Arbeitsfeld Kindertagesstätte wichtigen Migrantensprachen enthalten.

Diese Anforderungen sind nur realisierbar im Rahmen einer stufenweisen Anhebung der ErzieherInnenausbildung auf die Hochschulebene.

6. Es ist sehr schwierig klar abgegrenzte Zeiträume zu fixieren, innerhalb deren Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse diese erwerben,

um mit deutschsprachigen Kindern und ErzieherInnen sprachliche Kontakte auf zu nehmen beziehungsweise Deutsch zu sprechen, da dies stark vom Sprachumfeld, von der individuellen Sprachbiographie und von der Methodik/Didaktik der Sprachförderung abhängt. Manche Kinder durchlaufen eine längere Phase, in dem sie ihr Hörverständnis und ihre Sprachstrukturierung weiter entwickeln, ohne sich aktiv zu äußern. Andere Kinder experimentieren parallel dazu sehr früh mit Lauten, Wort- und Satzfragmenten und entwickeln eigene Strategien der Verbesserung ihrer Sprechkompetenz. Die aktive sprachliche Kontaktaufnahme hängt auch von sonstigen Interaktionen ab und ob die Kinder sich von einem Klima der Akzeptanz, des

Vertrauens, der Integration in die Gruppe, des Verständnisses getragen fühlen.

7. Die Schwerpunkte der Sprachförderung sollten sich an der Sprachbiographie und dem Sprachentwicklungsstand der Kinder orientieren.

Ein ganzheitliches Sprachförderungskonzept könnte sich an folgenden Stufen orientieren:

- ▶ Akzeptanz und Wertschätzung der Sprache(n), Integration in die Gruppe
Schaffung eines sprachfreudigen Klimas
Kontaktnahme und Zusammenarbeit mit den Eltern
Sprachbiographie und Spracherwerbstand erheben
- ▶ Kommunikation in alltäglichen Situationen;
Spiele/Bewegung und Sprache (Kommunikation und Motorik)
Erzählen und Gespräche (freie Kommunikation)
Vorlesen und Singen (ritualisierte Kommunikation)
- ▶ Gezielte und differenzierte Beobachtung der Sprachkompetenz und Sprachentwicklung der einzelnen Kinder
Entwicklung individueller Förderangebote
Einbeziehung der Eltern
- ▶ Einsatz von Sprachtrainingsprogrammen

8. Ein zweisprachiger Kindergarten beschleunigt nicht unbedingt das Erlernen der deutschen Sprache,

er stabilisiert und verbessert aber die Sprachkompetenz in beiden Sprachen und fördert eine ausbalancierte Zweisprachigkeit. Außerdem fördert er bei deutschsprachigen Kindern die Motivation und die Fähigkeit zum Erlernen anderer Sprachen.

Im Folgenden wird der Begriff Zweisprachigkeit verwendet, um damit die Sprachsituation des einzelnen Menschen zu kennzeichnen; zu bedenken ist dabei, dass in Familien mit Migrationshintergrund sehr häufig mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen. Der Begriff Mehrsprachigkeit dient der Kennzeichnung der gesellschaftlichen Lage in Deutschland, in der viele verschiedene Sprachen zusammenkommen.

Vorbemerkung:

In Bezug auf die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen ist zu unterscheiden zwischen dem Aufwachsen mit zwei Sprachen und einer Zweisprachigkeit, die in höherem Lebensalter zustande kommt – also etwa bei Zuwanderung im Schulalter. Der weit überwiegende Teil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren oder aufgewachsen. Es ist wahrscheinlich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch künftig Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung in die Schule mitbringen. Dafür gibt es zahlreiche Gründe. Zu diesen gehört, dass die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen nach vorliegenden Forschungsergebnissen beträchtlich sind. Unterstützt wird die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür positive Begleiterscheinungen: sie sind beispielsweise in hiesigen Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung

technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität weiterhin intensiv gebraucht. Ein weiterer bedeutsamer Grund für Sprachloyalität liegt in der Bindung Gewanderter an ihre religiöse Herkunft. In vorliegenden Studien, die in Hamburg und Essen durchgeführt wurden, zeigte sich, dass Sprachvitalität nicht unbedingt von der Größe einer Sprachgruppe abhängt. Weitere Faktoren spielen eine Rolle, wie etwa die regionale Verteilung von Sprechergruppen. Früher galt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei, spätestens drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Entwicklung nach einem Migrationsprozess. Dieses Muster hat aufgrund von demographischen, technischen und kulturellen Veränderungen sein Gültigkeit verloren – und zwar weltweit, nicht nur in Deutschland. Es ist daher langfristig damit zu rechnen, dass Migrantenkinder zweisprachig aufwachsen und leben. Zugleich aber stehen der Stellenwert und die Funktion des Deutschen als allgemeine Verkehrssprache durch diese Entwicklungen nicht in Frage.

Im folgenden wird nur zu einer Auswahl der Fragen im „Gemeinsamen Fragenkatalog...“ Stellung genommen.

Zur Frage „Wie entwickelt sich Spracherwerb...“

Wissenschaftlich unumstritten ist, dass sich Spracherwerb als Prozess der Wechselwir-

kung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht. Jedes Kind bringt bei seiner Geburt das gesamte Rüstzeug mit, das es zum Spracherwerb benötigt (sieht man von den Ausnahmefällen spezieller Erkrankungen einmal ab). Damit sich ein Kind aber konkrete Sprache aneignen kann, muss es in einen intensiven Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt treten. Die psycholinguistische Forschung lässt heute keinen Zweifel mehr daran zu, dass sich das Kind durch sein praktisches Tun und seine geistigen Handlungen die eigene nervliche Organisation letztlich selbst herstellt. Die angeborenen Dispositionen zum Aufbau intellektueller und sprachlicher Kompetenz entwickeln sich also entscheidend durch die eigenen Aktivitäten des Kindes.

Im Verlauf der ersten Sprachaneignung kommt es zum zunehmenden Besitz von syntaktisch gegliederter Rede; zugleich wächst die Fähigkeit, Bedeutungen zu differenzieren. In dieser Phase lassen sich die Zeichen für das Funktionieren des Wechselverhältnisses von Anlage, Umwelt und eigenen Aktivitäten des Kindes gut beobachten. In seiner allerersten Lebenspraxis ist das Kind auf den direkten Zusammenhang von Verständigungsmitteln und ihren Bedeutungen angewiesen. In dem Maße aber, in dem das Kind an Beweglichkeit gewinnt, wächst auch seine Fähigkeit, vom unmittelbar gegebenen, eindeutigen Kontext eine Äußerung zu abstrahieren. Es erfährt und benötigt nun auch komplexere Äußerungsformen, die ihm helfen, Situationen, Gefühle oder Handlungen zu deuten und zu bewerten. In diesem Prozess kommt es nicht nur auf den Zugewinn an sprachlichen Erfahrungen und Mitteln im engeren Sinne

an. Vielmehr entwickelt das Kind allmählich auch das System an kulturellen und sozialen Regeln und Vorverständnissen, das ihm die Möglichkeit der Teilhabe an den Konventionen der Kultur- und Sprachgemeinschaft verschafft, in die es hineingeboren wurde.

In der spracherwerbstheoretischen Forschung besteht Einigkeit darüber, dass diese generellen Grundlagen zu deutlichen Differenzen im Ergebnis der Sprachaneignung einsprachig aufwachsender und zweisprachig aufwachsender Kinder führen. Beim einsprachig aufwachsenden Kind geschieht der Prozess der Sprachaneignung in einer eher sprachhomogenen Situation. Aus diesem Grunde können sich einsprachig aufwachsende Kinder vergleichsweise mühelos in ihrer gesamten sprachlichen Umwelt für die eigene Sprachaneignung bedienen. Bei Kindern, die zweisprachig aufwachsen, existiert diese relative Homogenität der Quellen für Sprachaneignung, aus denen sie sich bedienen können, nicht. In der familiären Kommunikation dieser Kinder wird in sehr vielen Bereichen die Sprache der Herkunft gepflegt. Verschiedene Untersuchungen und Erfahrungen belegen, dass die mitgebrachten Sprachen von zugewanderten Familien auch dann von großer Bedeutung sind, wenn sie nicht mehr durchweg in der familialen Sprachpraxis dominant sind. Aufgrund dieser Lebensumstände sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in ihrem allerersten Spracherwerb von der Sprache der Herkunft beträchtlich beeinflusst. Mit ihrer zunehmenden Beweglichkeit erleben sie die dominierende Sprache der weiteren Umgebung, also hier das Deutsche, als zusätzliche bedeutende Einflussgröße. Diese Sprache unterscheidet sich nicht, wie dies bei regio-

nenalen oder sozialen Varietäten zumeist der Fall ist, nur graduell von der Familiensprache. Sie besitzt vielmehr einen deutlich anderen linguistischen Bestand – auch im Sinne der Konventionen und Traditionen, die das Sprechen im engeren Sinne begleiten (z.B. Mimik, Gestik und andere körper-sprachliche Mittel; mitschwingende Bedeutungen von Redewendungen usw.). Daher ist unabhängig von der in einer Familie konkret ausgeübten Sprachpraxis davon zu sprechen, dass Migrantenkinder, die in Deutschland aufwachsen, im Primärspracherwerb Formen von Bilingualität entwickeln. Die genaue Ausprägung dieser Formen ist von der konkreten Lebenslage einer Familie abhängig: von ihren Sprachpraktiken, ihren sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und sonstigen Lebensumständen. Die wenigen hierzu aus dem deutschsprachigen Raum vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass höchst unterschiedliche Kompositionen aus Familien- und Umgebungssprache bei solchem Primärspracherwerb zustandekommen. In Bezug auf beide Sprachen sind zumeist mehr oder weniger deutliche Unterschiede zu den Formen des Sprachbesitzes bemerkbar, wie sie von einsprachig aufwachsenden Kindern entwickelt werden.

Dennoch ist die Befürchtung einer gefährdeten oder defizitären Sprachentwicklung bei zweisprachig Aufwachsenden grundlos. Eine Ursache für die an der Oberfläche der Sprachproduktion mehr oder weniger deutlich bemerkbaren Unterschiede ist der Umstand, dass alles Lernen von weiteren Sprachen von einem durch Erfahrung ausgearbeiteten Nervensystem veranstaltet wird. Jeder Spracherwerb, der sich nach der Phase des allerersten vollzieht, ruht auf der

Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung und ist durch sie bestimmt. Der Einfluss betrifft alle sprachlichen Bereiche: jede neue linguistische Information durchläuft gleichsam den Filter des mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestands an Informationen. Auch die Aneignung von konventionellen Bedeutungen und die Teilhabe an Traditionen, am Alltagswissen ist in dieser Weise beeinflusst von den allerersten Spracherfahrungen.

Zweisprachiges Aufwachsen gefährdet also die Sprachaneignung nicht, aber es sorgt für Unterschiede im Sprachbesitz, in denen die unterschiedliche Sprachaneignungssituation mehr oder weniger intensiv zum Ausdruck kommt. Die Entwicklung des konkreten Sprachbesitzes im Primärspracherwerb ist stark von den spezifischen Lebens- und Kommunikationsumständen eines Kindes abhängig.

Von einer Verfestigung der sprachlichen Fähigkeiten in dem Sinne, dass ein einmal erreichtes Niveau nicht weiter überschritten wird, kann nur dann gesprochen werden, wenn kein weiteres Lernangebot und Anwendungsangebot gemacht wird. So ergeben sich Fossilierungen beispielsweise dadurch, dass die mündlich erworbenen Fähigkeiten nicht durch Alphabetisierung weiterentwickelt werden. Andere Anlässe für das „Stehenbleiben“ sprachlicher Entwicklung ergeben sich, wenn eine Sprache nicht mehr gebraucht wird oder wenn es keine Kommunikationskontakte gibt, die Sprachfähigkeiten über das Maß hinaus fordern, das man bereits beherrscht.

Zur Frage „Förderung der Muttersprache zu Lasten der Zweitsprache?“, zugleich zur Frage „Welche internationalen Erfahrungen wurden bei konsequenter Förderung von Erst- und Zweitsprache gemacht?“

Zweitsprachiges Aufwachsen stellt eine sehr günstige Voraussetzung für die Entwicklung der gesamten geistigen Leistungen eines Kindes dar. Dies erklärt sich daher, dass den Kindern ihre sprachliche Umwelt nicht mühelos für die Aneignung sprachlicher Mittel zur Verfügung steht. Sie sind vielmehr permanent vor besondere Aufgaben gestellt, die einsprachige Kinder nicht so früh bewältigen müssen. Hierdurch entwickeln sie früher als einsprachig aufwachsende Kinder „metasprachliche Fähigkeiten“, die allgemein als besonders positive, förderliche Voraussetzung für jeden weiteren Spracherwerb und die kognitive Entwicklung gelten.

Es kann zwar nicht von einer strengen kausalen Abhängigkeit zwischen der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache gesprochen werden, aber in der einschlägigen Forschung besteht kein Zweifel an einem straffen Zusammenhang des Erwerbs einer Zweitsprache mit der jeweiligen Erstsprache. Vorliegende Untersuchungen lassen erkennen: Die schulische Förderung in der Erstsprache wirkt sich im schlechtesten Fall neutral, in der Regel positiv auf die sprachliche und sonstige Leistungsentwicklung aus. Ein negativer Einfluss von Förderung von Zweitsprachigkeit konnte nicht nachgewiesen werden. Ganz im Gegenteil: eine Förderung in Erst- oder Familiensprache in nennenswertem Umfang sowie angemessener Dauer besitzt auch auf die Entwick-

lung der Zweitsprache insgesamt positive Wirkung. Dies ist allerdings an gewisse Bedingungen gebunden.

Studien aus den USA sowie den Niederlanden zeigten, dass die Güte der Implementierung eines zweisprachigen Programms, seine Akzeptanz und Unterstützung durch die gesamte Schule maßgebliche Bedingungen für den Erfolg sind. Begünstigende Faktoren sind eine positive Einstellung zur Schulumwelt durch das Personal, klare Strukturen und Unterstützung durch Schulleitung und -aufsicht, die Anerkennung der mitgebrachten Sprachen und Erfahrungen als kulturelles Kapital, ein soziales Klima, das auf Respekt und Akzeptanz beruht und in dem es wenig Diskriminierung gibt.

Modellevaluationen in den USA und Schweden kommen zu dem Ergebnis, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität der Förderung in der Herkunftssprache mit dem Erfolg auch in der Zweitsprache gibt. Am schlechtesten schneiden Modelle ab, in denen zweisprachige Schülerinnen und Schüler umstandslos in Englisch unterrichtet werden – sei dies ohne oder mit spezifischer Förderung als Zweitsprachenlerner. Etwas besser schneiden Modelle ab, die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und zunehmend in die Zweitsprache überleiten; dabei sind die längerfristig geführten Modelle („late-exit“) den schneller zum ausschließlichen Unterricht in der Zweitsprache übergehenden noch einmal deutlich überlegen.

Am besten schneiden konsequent bilinguale Modelle ab, die einen weitgehend durchgehenden Unterricht in beiden Sprachen anbieten. Die Ergebnisse in der Zweitsprache, aber auch in Mathematik sind –

neben den parallel steigenden Kompetenzen in der Erstsprache – deutlich besser; die Kinder holten gegenüber den einsprachig englischen Kindern stetig auf. Es scheint zudem ein straffer Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Lesen und in Mathematik zu bestehen.

Der Zusammenhang von Sprachförderung und Fachleistungen wird in einigen Studien deutlich belegt. Dabei gilt als stärkster Prediktor für einen erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn der mehrjährige fachbezogene Unterricht im Medium der Erstsprache. Von besonderer Bedeutung ist die Hinführung zur kognitiv anspruchsvollen Bildungssprache von Anfang an und durch die gesamte Schulzeit. Die Vermittlung mündlicher kommunikativer Fähigkeiten in der Herkunftssprache unterstützt den Erwerb anspruchsvoller sprachlicher Kompetenzen kaum, aber schon eine bloße Alphabetisierung in der Herkunftssprache hat auch eine Verbesserung der Leistungen in der Zweitsprache zur Folge.

Eine weitere wesentliche Bedingung für das Gelingen der Förderung ist die Dauer des Unterrichts in der Herkunftssprache: Es ist ein Zeitrahmen zwischen mindestens fünf bis neun Jahren anzusetzen, soll die ggf. aufgebaute Leistungsfähigkeit nicht aufs Spiel gesetzt werden. Der Hintergrund dafür ist die von Schuljahr zu Schuljahr zunehmende Komplexität und Abstraktion der einzelnen Fachsprachen und der schulischen Bildungssprache, deren Struktur und Wortschatz gerade in der weiterführenden Schule kognitiv und sprachlich höhere Anforderungen stellen.

Damit ist die Qualität des Unterrichts in der Herkunftssprache angesprochen: Neben fachlicher Orientierung in diesem

Unterricht scheint vor allem die didaktische Koordination der Förderung in Erst- und Zweitsprache von großer Bedeutung.

Zur Frage „Wie kann man verhindern, dass Kinder keine der beiden Sprachen umfassend erlernen?“

Die folgenden Feststellungen sind durch Forschung belegt:

1. Eine langfristige und systematische Einbeziehung der Herkunftssprache (als Gegenstand und Medium des Unterrichts) führt zu besseren Schulerfolgen.
2. Eine planlose Herangehensweise an das Lehren der Zweitsprache, u.a. ein Vertrauen in die positive Wirkung bloßer häufiger Sprachkontaktsituationen im Rahmen des ungesteuerten Spracherwerbs, besitzt negative Folgen; eine systematische und die spezifischen Bedingungen von Zweitsprachenlernern berücksichtigende gesteuerte Förderung ist in jedem Falle erforderlich.
3. Eine Kombination von systematischer Zweitsprachförderung und Einbeziehung der Herkunftssprache führt bei im übrigen gleichen Bedingungen zu deutlich besseren Ergebnissen gegenüber der umstandslosen Integration in die Regelklasse.
4. Eine isolierte Zweitsprachförderung ohne Anschluss des übrigen (Fach-)Unterrichts bleibt eher wirkungslos: der für den Schulerfolg notwendige Erwerb der spezifischen Sprache der Schule sowie der Integration von Sprachlernen und Fachlernen gebunden.
5. Längerfristige zweisprachige Bildung (bis

in die Sekundarstufen) führt zu besseren Ergebnissen als ausschließliche Förderung in der Grundschule; das spricht keinesfalls gegen zweisprachige Bildung oder koordinierte Alphabetisierung in der Grundschule, sondern für eine Fortsetzung in den Sekundarstufen.

Zur Frage „Welche besonderen Fördermaßnahmen sind generell zu ergreifen...?“

Unabhängig davon, ob Kinder mit Migrationshintergrund in den Genuss eines spezifischen Modells der Sprachbildung kommen, das ihre Zweisprachigkeit berücksichtigt, stellt sich das Problem ihrer adäquaten sprachlichen Förderung an jedwede Bildungsinstitution, weil Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Verarbeitung und Einverleibung des Lernangebots dauerhaft relevant bleibt. Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung bleibt auch dann erhalten, wenn keine institutionelle Förderung beider Sprachen erfolgt; dies belegt z.B. das Ergebnis der PISA-Studie, dass Fünfzehnjährige mit Migrationshintergrund trotz des kompletten Durchlaufens einer Schule in Deutschland geringere Lesekompetenz erreichen als einsprachig-deutsche Schülerinnen und Schüler. Hier zeigt sich, dass „dieselbe“ Förderung, wie sie Einsprachigen gegeben wird, bei Zweisprachigen zu anderen – schlechteren – Ergebnissen führt.

Auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts kann nicht allein mit „Vorbereitung“ reagiert werden. Dafür ist verantwortlich, dass diese Anforderungen sich erst mit dem Bil-

dungsprozess selbst entwickeln und kontinuierlich verändern. Angesprochen ist hier das Problem der besonderen „Sprache der Schule“.

Die Sprache der Schule hat die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer formalisierten Fachsprache. Schulische Kommunikation hat auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen und kohärenzbildenden Redemitteln, z.B. mit eigentlich „inhaltsleeren“ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen. Damit unterscheidet sich die Sprache der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen. Hier überwiegen die kontextabhängigen, die bedeutungstragenden, konkreten und illustrativen Elemente.

Die Unterschiede zwischen der mündlichen Alltagssprache und der Sprache der Schule liegen vor allem im strukturellen Bereich. Gewiss ist es unerlässlich, dass Schülerinnen und Schüler lernen, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Wörter zu verfügen – also den Fachwortschatz im engeren Sinne. Aber damit, dass ein solcher spezieller Vokabelschatz unterrichtet bzw. gelernt wird, ist das grundlegende Sprachlernproblem nicht gelöst. Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die „Fach-Vokabeln“ eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: die verlangte

sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in grammatischen oder anderen Strukturen versteckt, beispielsweise im Aufbau von Texten. Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Zeit immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung. Schulsprache hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen.

Die Schule selbst ist die Institution, die diese spezifische Form der Sprache zu vermitteln hat. Sie wird dabei sicherlich durch andere Institutionen, etwa die öffentlichen Medien unterstützt. Es ist aber letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigenden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der Unterrichtskommunikation Schritt halten können.

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der Sprache der Schule geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben. Sie durchlaufen beispielsweise eine Lesesozialisation, die den schulsprachlichen Anforderungen sehr entgegenkommt. Dies gilt selbstverständlich prinzipiell auch für diejenigen, die aus zugewanderten Familien kommen und mehrsprachig aufwachsen. Kinder aber, deren Familien nicht schriftsprachbeflissen sind, also nicht systematisch für den Zugang zur Schriftförmigkeit der schulischen Kommunikation sorgen, haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als eben die Schule.

Aus diesen Erkenntnissen folgt:

Auf die Sprache der Schule – sei dies

Deutsch, sei es die Sprache der Familie – kann nur in sehr eingeschränktem Maße „vorbereitet“ werden. Es ist unbestreitbar wichtig, dass sich vorschulische Einrichtungen zunehmend um die Sprachförderung von Kindern kümmern; dies wird nicht nur den Zugewanderten helfen, sondern allen, die in eher bildungsfernen Verhältnissen aufwachsen. Aber damit kann nur eine bessere Startposition verschafft werden. Dennoch ist eine kontinuierliche, die Schülerkarriere begleitende sprachliche Förderung die unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen eines Sprach-Bildungsprozesses.

Die bisherigen Fördermaßnahmen in Deutschland unterscheiden sich von denen in anderen Zuwanderungsländern – beispielsweise solchen, die in den Studien PISA oder IGLU besser als Deutschland abgeschnitten haben – nicht zuletzt dadurch, dass sie nicht auf Kontinuität angelegt waren, sondern die Vorstellung verfolgten, man könne „vorbereitend“ oder punktuell begleitend auf Lernprobleme reagieren.

Zur Frage „Besondere Akzente im Bereich der Lehrerausbildung“

Zu den größten Problemen der bisherigen Lehrerausbildung im Hinblick auf die Förderung von Migrantenkindern gehört, dass die Förderung sprachlicher Fähigkeiten nicht als selbstverständliches Element aller Lehrtätigkeiten gilt. Es hat sich in Deutschland – anders als z.B. in Frankreich oder England – keine Tradition herausgebildet, Sprachbildung als Aufgabe zu begreifen, die quer durch das gesamte Curriculum hindurch zu erfüllen ist.

Erforderlich wäre eine Reform der Lehrerbildung, die – unabhängig von Schul-

form oder Schulstufe oder Schulfach – dafür sorgt, dass Kompetenzen entwickelt werden, die wachsende kulturelle und soziale Heterogenität in der Schülerschaft als Bildungsvoraussetzung zu erkennen und diese Voraussetzung bei der Gestaltung von Bildungszielen und von Methoden des Lehrens und Lernens berücksichtigen zu können. Die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen, gehört zu den allgemeinen Basisqualifikationen für jedes Lehramt.

Zwar ist die Erkenntnis nicht neu, dass sich Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Religion, kultureller Tradition, Sprache oder anderen differenzierenden Merkmalen unterscheiden. Neu ist aber die Dynamik, mit der auf die Ebene der Phänomene die Merkmale der Unterscheidung deutlicher werden, mit der Unterschiede sich vergrößern. Ein gutes Beispiel dafür ist Zuwanderung: während vor ca. 20 Jahren noch hauptsächlich Zuwanderer aus sechs Herkunftsstaaten in Hamburg lebten, vertreten sie inzwischen mehr als 100 Staaten und noch weit mehr Sprachen. Mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in Hamburgs Schulen besitzt einen Migrationshintergrund.

Kulturelle und soziale Heterogenität in der Schülerschaft ist zwar traditionell eine Grundbedingung jeder Unterrichtssituation. Die konkreten Erscheinungsformen von Heterogenität aber nehmen zu und verändern sich immer rascher. Daher steigen die Anforderungen, die sich an künftige Lehrerinnen und Lehrer zur Bewältigung dieser Lage stellen.

Die Lehrerbildung muss die Voraussetzung dafür schaffen, dass die zukünftigen Lehrkräfte „Verschiedenheit“ als alltägliche

Herausforderung an die Berufsausübung meistern. In jeder ihrer Ausbildungsphasen müssten sie einander ergänzende Fähigkeiten dafür erwerben,

- ▶ Heterogenität als „den Normalfall“ anzuerkennen statt mit homogenen Schülergruppen zu rechnen („Differenzoffenheit“),
- ▶ die Hürden und Hindernisse zu erkennen, die für die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer spezifischen Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem errichtet sind und
- ▶ die Potentiale zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen in den Unterricht mitbringen.

Sprachliche Verschiedenheit in Lerngruppen ist ein alle Erscheinungsformen von Heterogenität durchdringendes Grundproblem. Darum gehört die Berücksichtigung sprachlicher Bildungsvoraussetzungen und die Fähigkeit zur Sprachförderung zu den generellen Anforderungen an das Lehramt. In jedem Unterrichtsfach müssen die sprachlichen Anforderungen, die sich an das Lernen der Sache stellen, berücksichtigt und mit Blick auf eine höchst wahrscheinlich sprachlich heterogene Lerngruppe vermittelt werden. Die hierfür nötigen Kompetenzen müssen nicht zuletzt in der fachdidaktischen Ausbildung vermittelt werden.

Ein Modell, das anstrebt, solche Kompetenzen zu vermitteln, wird derzeit in der Lehrerbildung der Freien und Hansestadt Hamburg entwickelt und erprobt.

1. Sprachförderung im Elementarbereich ist Teil einer interkulturellen Konzeption, die die individuellen Unterschiede der Kinder berücksichtigt und ihre verschiedenen Lebenswelten in Betracht zieht. Dies bedeutet für die pädagogische Arbeit, dass den unterschiedlichen Fähigkeiten und Sprachniveaus der Kinder Rechnung getragen wird. Dabei kommt der Selbsttätigkeit von Kindern, d.h. der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner dinglichen und personalen Umwelt, eine zentrale Bedeutung für seine Entwicklungs- und Lernprozesse zu.

Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse machen deutlich, dass Kinder für ihre Selbstbildungsprozesse vielfältige und komplexe Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten brauchen.

Förderprogramme, die sich in gleicher Weise an alle Kinder wenden, sind demnach nicht geeignet, Lernfortschritte nachhaltig zu unterstützen.

2. Materialien, die Kindern vielfältige und komplexe Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten anbieten, sind geeignet, die Lernprozesse von Kindern anzuregen. Kinder erwerben Sprache über die Orientierung an Sprachvorbildern und in Handlungszusammenhängen, d.h. für den Erwerb von Sprache brauchen sie Ansprechpartner, denen sie sich mitteilen können und die ihre Sprechfreude unterstützen. Wesentlich für eine positive Sprachentwicklung ist der Dialog mit ih-

nen. Für den Aufbau von Begriffen und die Wortschatzerweiterung sind die Erfahrungen wichtig, die das Kind im handelnden Umgang mit Dingen und Personen seiner Umwelt macht.

3. Ein lebensweltorientiertes Arbeitskonzept schließt den Aufbau von Vernetzungsstrukturen ein. Öffnung zum Umfeld der Tageseinrichtung ermöglicht Kindern vielfältige Erfahrungsräume und Lernsituationen außerhalb der Einrichtung. Sie bietet Kindern aus zugewanderten Familien Anreize für neue Kommunikationssituationen, in denen sie ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter entwickeln können.

Ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit mit Kindern ist die Zusammenarbeit mit Eltern. Kenntnisse über Familienstrukturen, über die Situation der Familien, über Erziehungsvorstellungen sind Voraussetzungen, um Kinder in ihrer Entwicklung fördern und unterstützen zu können.

Eine Vernetzung mit der Fachberatung ist über Beratungsgespräche und Fortbildungsmaßnahmen gegeben.

4. Seit einigen Jahren ist in vielen Tageseinrichtungen zu beobachten, dass die sprachliche Förderung von Kindern zu einem wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich wird. Dabei werden im Rahmen der Zusammenarbeit zunehmend mehr die Eltern in die Überlegungen zur Sprachförderung einbezogen.

5. Sprachförderung erfordert von Erzieher/innen ein fundiertes Wissen über den Spracherwerb als einem Teilaspekt entwicklungspsychologischer Abläufe. Bei Anwesenheit von Kindern aus zugewanderten Familien stellen Erkenntnisse zur Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklung der Kinder als auch Wissen zum Erlernen einer zweiten Sprache die Basis für eine professionelle Gestaltung sprachfördernder Situationen im Elementarbereich dar. Didaktisch – methodische sowie analytische Fähigkeiten sind darüber hinaus notwendige Grundlagen für eine kindorientierte Sprachförderung.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Inhalten zur sprachlichen Entwicklung und Förderung waren im Rahmen der bisherigen Ausbildung nicht möglich. Mittlerweile werden an verschiedenen Berufskollegs Aufbaubildungsgänge zu dieser Thematik angeboten.

Es besteht eine hohe Nachfrage nach Materialien zur sprachlichen Förderung 1 und nach Fortbildungsangeboten für Erzieherinnen.

6. Beobachtungen zeigen, dass ein dreijähriger Kindergartenbesuch mit einer bewussten Sprachförderung dazu beitragen kann, die Kinder in ihren sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu unterstützen. So wurden bei Schuleingangsuntersuchungen in Köln 2 in den Jahren 1998 und 1999 Probleme im Gebrauch der deutschen Sprache bei 33% derjenigen Kinder aus zugewanderten Familien konstatiert, die einen Kindergarten überhaupt nicht oder kürzer als ein Jahr besucht hatten. Bei den Kindern aber, die zwei Jahre oder länger im Kindergarten

gewesen waren, betrug der entsprechende Anteil nur sechs Prozent!

7. Um ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln zu können, brauchen Kinder im Elementarbereich eine Atmosphäre, in der sie sich wohl fühlen können.

Kinder, die mit ihrem kulturellen Hintergrund akzeptiert werden, Anerkennung für ihre Erstsprache erfahren sowie positive Rückmeldungen für ihre sich entwickelnde Mehrsprachigkeit erhalten, können ein positives Selbstbild, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, das wiederum von entscheidender Bedeutung für die Lernprozesse von Kindern ist.

Um einen sicheren und flexiblen Gebrauch von Sprache zu erreichen, ist es zunächst wichtig, Kinder in den unterschiedlichen Situationen über praktisch-gegenständliches Handeln und Anschauung zum Sprechen anzuregen. Mit zunehmender Sicherheit sollten sie Sprache ohne Handlungs- oder anschauliche Begleitung einsetzen lernen. Hier sind regelmäßiges Vorlesen und Erzählen – wie Studien belegen – in besonderer Weise geeignet, die sprachlichen Fähigkeiten zu unterstützen. Erzählte Märchen und Geschichten, Lieder und Spiele, Gespräche über Erlebtes in Kleingruppen lassen Kinder aufhorchen. Hier erleben Kinder persönliche Zuwendung und Nähe des Erwachsenen in einer sprachintensiven Situation – ihre Aufmerksamkeit, ihr Interesse und Neugierverhalten werden geweckt – eine gute Voraussetzung für sprachliche Lernprozesse.

Eine Förderung der motorischen Fähigkeiten und Wahrnehmungsfähigkeiten ist für das Erlernen von Sprache von besonderer Bedeutung. Je mehr ein Kind seine

Umwelt mit seinen Sinnen entdecken kann, desto eher kann es sie auch begrifflich einordnen und sprachlich über sie verfügen.

Um Kindern möglichst schnell eine aktive Beteiligung am Gruppengeschehen zu ermöglichen, sollten folgende Schritte und Themenbereiche beim Aufbau der Sprachförderung berücksichtigt werden:

1. Orientierung im Kindergarten,
2. Der Alltag im Kindergarten und
3. Das Umfeld des Kindergartens.

8. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich die Förderung der Erstsprache positiv auf den Erwerb der zweiten Sprache auswirke. Das Kind, das in seiner Erstsprache im Elementarbereich unterstützt wird, hat die Möglichkeit, Erfahrungsbereiche, wie sie im Kindergarten

angeboten werden, auch in seiner Erstsprache sprachlich zu erfassen. Beim Erwerb der deutschen Sprache kann an diesen Erfahrungen und Wahrnehmungen angeknüpft werden.

Allerdings sind muttersprachliche Erzieherinnen, die die Kinder in ihren erstsprachigen Kompetenzen unterstützen könnten, noch zu selten in den Tageseinrichtungen anzutreffen.

Quellenhinweis

1 Fuchs, R; Siebers, Ch.: Sprachförderung von Anfang an. Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund.

2 vgl. Stadt Köln (Hg.): Zur gesundheitlichen Lage der Kölner Schulanfänger. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen 1995-1999. O.O. und o.J.

Christiane Bainski

REGIONALE ARBEITSSTELLE ZUR FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN AUS ZUWANDERERFAMILIEN (RAA) – NRW HAUPTSTELLE

Ausgangslage

Sowohl die Befunde der PISA-Studie als auch der IGLU-Studie machen deutlich, dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund in anderen Ländern, insbesondere in vergleichbaren Industrieländern, besser gelingt als in der Bundesrepublik Deutschland und auch in unserem Bundesland Nordrhein-Westfalen.

Fast 50 % der durch die PISA-Studie getesteten Jugendlichen aus Zuwandererfamilien überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl 70 % von Ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben. Die Ergebnisse der IGLU-Studie liegen zwar etwas besser. Der Leistungsabstand ist noch nicht so beträchtlich wie in der Sekundarstufe I. Doch kann dies nicht beruhigen. Auch bei den Viertklässlern liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die die untere Kompetenzstufe im Lesen nicht überschreiten höher als in vergleichbaren Ländern. Die Bundesrepublik ist erneut in negativer Hinsicht Spitzenreiter.

Diese Befunde sind alarmierend. Dies vor allem vor dem Hintergrund, dass sich sprachliche Defizite kumulativ auf alle Lernleistungen, z.B. in den Sachfächern auswirken. Personen mit einer geringen sprachlichen Kompetenz sind auch in an-

deren Lernbereichen in ihrer Kompetenzentwicklung beeinträchtigt.

Aus den o.g. Studien ergeben sich noch weitere beachtenswerte Befunde hinsichtlich eines Verbesserungsbedarfs in unserem Bildungssystem. Auf das heutige Thema bezogen sei an dieser Stelle insbesondere verwiesen auf den Aspekt der mangelnden Diagnosekompetenz der deutschen Lehrkräfte sowie auf das Problem einer mangelnden Methodenvielfalt im Sinne eines „intelligenten Umgangs mit Heterogenität“ (Baumert). Diese fehlende Methodenvielfalt im Umgang mit Heterogenität wird in Lerngruppen mit einer von den sprachlichen Voraussetzungen her heterogenen Schülerschaft noch verstärkt, da es durchgängig an Wissen über Interferenzen der deutschen Sprache mit anderen Sprachen mangelt. Das heißt, Kenntnisse über „Deutsch als Zweitsprache“ sind beim lehrenden Personal in der Regel nicht vorhanden.

Die aktuelle Diskussion über mögliche Lösungsansätze zeigt außerdem, dass es in der Bundesrepublik – und auch in NRW – relativ wenig Wissen über Erfahrungen mit einer erfolgreicherer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt. Die Forschung zu diesem Bereich in der Bundesrepublik selbst ist bestenfalls als rudimentär zu bezeichnen. Internationale Forschung oder Beispiele guter Praxis aus anderen Ländern sind

außerhalb der engeren Fachkreise so gut wie unbekannt. Selbst über die vielfältigen positiven Beispiele im eigenen Land herrscht eher Unkenntnis.

Eine erfolgreichere Förderung der sprachlichen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – und auch der deutschen – wird umso besser gelingen, wenn wir uns auf eine konstruktive Auseinandersetzung mit den o.g. Erkenntnissen und Erfahrungen anderer Länder einlassen und auch Beispiele guter Praxis bei uns unterstützen und die Fachlichkeit in jeder Hinsicht ausbauen.

Zwei- und Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Erfordernis

Die demografische Perspektive verweist auf eine gesellschaftliche Entwicklung, in der es einen immer größeren Anteil von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern geben wird. Durch PISA-E wurde deutlich, bereits in der Altersgruppe der 15jährigen Jugendlichen betrug zum Zeitpunkt der Anteil mit einem Migrationshintergrund in NRW 32,2 %. Davon gaben rund zwei Drittel an, eine andere Familiensprache als Deutsch zu sprechen.

Bei den Geburtenjahrgängen seit Mitte der 1990er Jahre ist der Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund (zugewanderte Familien mit und ohne deutschen Pass, Aussiedlerkinder und Kinder aus binationalen Familien) steigend. Für das Ruhrgebiet liegt eine vom „Projekt Ruhr“ geförderte Studie von Prof. Dr. Strohmeier vor, die diesen Trend sehr deutlich belegt. Hinzu kommt noch das Anwachsen der sogenannten Transmigration.

Wir müssen allein aufgrund dieser Entwicklung davon ausgehen, dass ein Anteil von mindestens einem Drittel der nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schüler – letztlich eher mehr und in einigen Regionen sogar mehr als die Hälfte – einen Migrationshintergrund hat und haben wird. Aufgrund der in der Regel hohen Loyalitäten gegenüber den Herkunftssprachen und auch Faktoren wie der Heiratsmigration wird der Anteil der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder steigen.

Zumindest über das Ruhrgebiet liegen Informationen vor, die deutlich machen, dass man Zwei- und Mehrsprachigkeit auf jeden Fall als einen Grundtrend der Entwicklung der nachwachsenden Generation begreifen muss. In der UNO sind 191 Nationen vertreten, im Ruhrgebiet leben Angehörige von 186 Herkunftsnationalitäten (lt. Zentrum für Türkeistudien). Aus einer Sprachenuntersuchung in der Stadt Essen ging hervor, dass 28 % der befragten Schülerinnen und Schüler über 100 unterschiedliche Familiensprachen sprechen.

Diese Zahlen sorgen möglicherweise für Verunsicherung, wenn man sich der Aufgabe eines Sprachenlernens im Sinne von Mehrsprachigkeit stellen möchte. Überschaubarer und lösbarer erscheint diese Herausforderung jedoch, wenn man sich die Ergebnisse der Essener Studie und einer weiteren Studie aus Hamburg näher ansieht. Dann wird deutlich: Ein Angebot von 20 der am häufigsten gesprochenen Sprachen würde den Bedarf von ca. 90 % der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Familiensprache abdecken.

Ein anderer Faktor, der die Perspektive einer Mehrsprachigkeit nahe legt, ist die

Entwicklung, die im Rahmen der EU-Erweiterung und anderer Faktoren stärkerer Internationalisierung stattfindet. In diesem Kontext wird Mehrsprachigkeit immer mehr zu einer gesellschaftlichen Ressource und einem individuellen Potenzial.

Die Orientierung des Rates der Erziehungsminister der EU liegt eindeutig in der Förderung der Mehrsprachigkeit. Zu diesem Zweck wurde das europäische Portfolio der Sprachen entwickelt. Dies wurde 2001 in NRW eingeführt und könnte in eine Sprachlernkonzeption der Förderung von Mehrsprachigkeit integriert werden.

Lernvoraussetzungen zwei- und mehrsprachig aufwachsender Kinder

Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte bringen in der Regel sehr unterschiedliche sprachliche Eingangsvoraussetzungen mit, wenn sie in unser Bildungssystem eintreten. Die Mehrheit (lt. Baumert wahrscheinlich in der Regel ca. zwei Drittel) bringt eine andere Familiensprache mit. Die meisten dieser Kinder verfügen über mehr oder weniger entwickelte Formen von Zweisprachigkeit.

Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen lassen sich vor allem an folgenden Gruppen aufzeigen (s. Glumpler/Apeltauer, 1997):

Balanciert zweisprachige Kinder (Erst- und Zweitsprache werden auf gleichem Niveau beherrscht)

Bilinguale Kinder mit dominanter Erst- bzw. Familiensprache (beide Sprachen werden gesprochen, aber die Familiensprache bevorzugt und diese ist daher besser entwickelt)

Bilinguale Kinder mit dominanter Zweitsprache Deutsch (beide Sprachen werden gesprochen, aber die Zweitsprache Deutsch wird bevorzugt und dadurch besser beherrscht)

Monolinguale Kinder (kennen nur die Familiensprache)

Kinder mit Deutsch als Drittsprache (die Familiensprache – z.B. Kurdisch oder Berber – ist nicht die Amtssprache des Herkunftslandes, diese wird in der Familie aber mit erlernt – z.B. Türkisch oder Arabisch, die deutsche Sprache kommt als dritte dazu).

Diese Differenziertheit der Lernvoraussetzungen verweist auf die Notwendigkeit eines differenzierten und förderorientierten Diagnoseverfahrens, das in adäquate Bildungsangebote von der Elementarerziehung an über die Schullaufbahn hinweg vermitteln kann.

Diagnose und Lernangebote sollten nicht im Sinne von Selektion, sondern im Sinne von Förderung und Stärkung angelegt sein.

Schwerpunkte/Hauptaufgaben in einem Sprachlernkonzept auf der Grundlage von Mehrsprachigkeit:

Die RAA in NRW arbeitet seit Jahren mit Konzepten der Förderung von Mehrsprachigkeit von der Elementarerziehung an über die gesamte Schullaufbahn hinweg. Dabei orientieren wir uns an Erfahrungen der internationalen Zweitsprachenerwerbsforschung und setzen uns mit der Praxis in anderen Ländern auseinander. Einige unserer Konzepte sind dadurch entstanden, dass wir uns in anderen Ländern Modelle angesehen und auf unsere Ver-

hältnisse in NRW mit leichten Veränderungen übertragen haben (z.B. „Rucksack“ in der Elementarerziehung aus den Niederlanden).

Ziel unserer Bemühungen ist der qualifizierte Erwerb der deutschen Sprache bei gleichzeitiger Förderung der Kompetenzen in den jeweiligen Familiensprachen.

Unsere Arbeit orientiert sich an folgenden zu verallgemeinernden Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Zweitsprachenerwerbsforschung und pädagogischen Praxis:

- ▶ Aus einer Vielzahl von Untersuchungen über Spracherwerb in einer Zweitsprache von der frühen Kindheit an bis ins Erwachsenenalter geht hervor, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Erst- und der Zweitsprache besteht. Insbesondere die Bewältigung auf tretender Interferenzen zwischen Erst- und Zweitsprache, z.B. bei der Regelbildung, bedarf qualifizierter Unterstützung im Lernprozess.
- ▶ In der internationalen Forschung schneiden Modelle konsequenter Bilingualität sowie Modelle der sprachlichen Förderung unter gezielter Einbeziehung von Familiensprachen, die diese auch transitorisch für die Entwicklung der Zweitsprache einsetzen, insgesamt weitaus besser ab, als die Modelle, die allein auf die Vermittlung der Zweitsprache setzen.
- ▶ Zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder haben einen anderen Sprachlernprozess als einsprachige, die später eine Fremdsprache dazu lernen. Generell kann von einem Sprachlernprozess bei Zweisprachigen von mindestens fünf bis zu acht oder gar neun Jahren ausgegangen werden (z.B. Harvard University –

Civil Rights Project, Sept. 2002; Curricula der Region Ontario, Kanada). „Vorsorge“ im Sinne einer ausschließlichen Förderung im Elementarbereich oder zu Schulbeginn lässt sich nicht treffen, sondern ein auf die gesamte Bildungslaufbahn angelegtes Konzept ist erforderlich.

- ▶ Erfolge lassen sich nicht durch kurzfristige Maßnahmen und Eingriffe erreichen, sondern durch Kontinuität und aufeinander abgestimmte und schlüssig aufeinander aufbauende Maßnahmen.

Die RAA arbeiten im Bereich des Sprachenlernens mit Konzepten, die versuchen, unter Beachtung der o.g. Kriterien, das Regelsystem öffentlicher Bildungseinrichtungen mit sogenannten „homebased programs“ (z.B. Einbeziehung der Elternhäuser) zu verbinden sowie die Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Institutionen zu stärken (z.B. mit Trägern der Jugendhilfe). Bestandteile unserer Konzepte lassen sich insbesondere bei der Gestaltung spezifischer Schulprofile (z.B. im Rahmen der Projekte „selbständige Schule“) oder auch bei Ganztagskonzepten integrieren.

Im Folgenden eine Skizzierung von Schwerpunkten bzw. Hauptaufgaben in einem aufeinander aufbauenden Sprachenlernkonzept in den jeweiligen Lernstufen, wie sie aus den Erfahrungen der RAA-Arbeit als Schlussfolgerung gesehen werden:

Elementarerziehung:

In der Elementarerziehung werden die Grundlagen für die Entfaltung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft sowie die Ent-

faltung der Kreativität der Kinder gelegt. Sprachförderung bedarf hier der Einbindung in spielerische und motivierende Konzepte interkultureller Bildung und Erziehung. Die Erziehungsphase im Elementarbereich sollte nicht als bloße Vorschule verstanden werden, sondern ihren eigenständigen Wert für die Entfaltung des Lerneifers der Kinder und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben.

In dieser Lernphase bieten sich Konzepte zweisprachiger Sprachförderung an, die die Eltern – insbesondere die Mütter – einbeziehen und eine Zusammenarbeit der Familien mit den Regeleinrichtungen fördern.

Die RAA haben ein entsprechendes Konzept aus den Niederlanden für unsere Verhältnisse übertragbar gemacht. Dieses ist bekannt unter dem Titel „griffbereit“ (für die frühkindliche Erziehung) und „Rucksack“ für den Bereich des Kindergartens bzw. der Kindertageseinrichtungen. Dieses Konzept arbeitet mit Müttern, die darin geschult werden, mit ihren Kindern ein bestimmtes Vokabular und Sprachstrukturen in ihrer Herkunftssprache für einen bestimmten Zeitraum zu üben. In der deutschen Sprache wird der entsprechende Wortschatz durch das Personal der Regeleinrichtung vermittelt. Somit erhalten die Kinder eine gezielte zweisprachige Erziehung. Gleichzeitig lernen die Mütter mit. Diese Projekte werden z.Zt. an 111 Tageseinrichtungen in 10 Städten mit einer Begleitung durch die RAA durchgeführt. Evaluiert werden diese Maßnahmen von der FH-Düsseldorf. Das Arbeitsmaterial ist bisher in fünf Sprachen entwickelt und auch in weitere Sprachen übertragbar.

Als weiteres positives Beispiel kann hier

das Konzept der RAA Düren mit dem Titel „Wir verstehen uns gut“ hervorgehoben werden. Beide Konzepte bewähren sich seit Jahren und sind für weitere Einrichtungen ohne weiteres übertragbar.

Schnittstelle Übergang Elementarerziehung/Grundschule:

Derzeit gibt es vielfältige Bemühungen, die sprachlichen Voraussetzungen für Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch beim Schuleintritt zu verbessern (z.B. durch die vorschulischen Sprachkurse).

Dennoch wird es auch in Zukunft weiterhin eine sehr große Heterogenität in der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen beim Schuleintritt geben. Ein Sprachlernkonzept, das lediglich auf das Erlernen der Zweitsprache Deutsch setzt, ist – sei es auch in bester Absicht – leider letztlich nichts anderes als die Verstärkung bisheriger Praxis, die offenbar nicht zum Erfolg geführt hat.

In vielen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, werden im Vorschulalter sogenannte Sprachstandserhebungen durchgeführt bzw. sollen in Zukunft durchgeführt werden. Diese Erhebungen bedürfen größter Sorgfalt. Sie betreffen die Perspektive der Kinder in zum Teil recht eingreifender Weise. Wir plädieren daher hierbei für Verfahren, die wissenschaftlich fundiert sind und einem Qualitätsverfahren unterliegen, das ihre Wirkung, Sinnhaftigkeit und auch die Erfolgsebene evaluiert. Grundlage solcher Erhebungen sollten Erkenntnisse der Kinderforschung, der Zweitspracherwerbsforschung sowie der Sprachheildiagnostik bilden. Zweisprachige

Kinder sollten die Chance haben, in beiden Sprachen wahrgenommen zu werden, da letztlich nur dann effektive Aussagen über ihren tatsächlichen sprachlichen und auch kognitiven Entwicklungsstand gemacht werden können.

Bei diesen Diagnoseverfahren sollten neue Selektionseffekte unbedingt vermieden werden, sondern sie sollten lediglich der Ermittlung der spezifischen Förderbedarfe dienen.

Die in Nordrhein-Westfalen geplante Einführung der flexiblen Schuleingangsphase bietet gute Möglichkeiten der Einführung neuer Förderstrukturen.

Eine sinnvolle Alternative zur Einführung von Spracherhebungen im Vorschulalter könnte aus unserer Sicht ein Konzept darstellen, das mehr Mittel in die Förderung der Zweisprachigkeit in der Elementarziehung investiert und eine kompetente förderorientierte Diagnose zum Schuleintritt an die zuständige Schule delegiert. Diese könnte dann konkrete Förderangebote für die Kinder zur Verfügung stellen.

Grundschule bzw. Primarstufe

In der Primarstufe liegt der Schwerpunkt auf einer qualifizierten Alphabetisierung und die Schaffung von Grundlagen der Lesekompetenz und der Schriftsprachlichkeit. Die Kinder müssen lernen, neben ihren Fähigkeiten in der Alltagskommunikation auch fachsprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Zu beachten ist, dass Kommunikation im Unterricht, auch wenn sie mündlich geschieht, stets auch Merkmale von Schriftlichkeit beinhaltet.

Es ist daher von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche schulische Lauf-

bahn, den Kindern auf qualifizierte Weise Zugang zur Schrift zu vermitteln. Dies stellt bei zweisprachigen Kindern besondere Anforderungen an ein Konzept der Alphabetisierung.

Es empfiehlt sich, Konzepte zweisprachiger Alphabetisierung zu nutzen, zumindest aber Formen gezielter Unterstützung durch Elemente eines auf den Erwerb der Zielsprache Deutsch transitorisch angelegten Unterrichts in der Familiensprache zu integrieren.

Die RAA hat – in Anlehnung an Beispiele aus Hessen und Berlin – ein Konzept koordinierter Alphabetisierung (KOALA) entwickelt. Eine Projektgruppe der Hauptstelle arbeitet mit 40 Grundschulen in 12 Städten mit diesem Konzept. Es beinhaltet eine Koordination und Teamarbeit zwischen den Lehrkräften für den Deutsch- und Sachunterricht mit den Lehrkräften für den Muttersprachlichen Unterricht (MSU). Der MSU erfährt eine Aufwertung und Neugestaltung im Rahmen des neuen Curriculums für die Klassen 1 bis 6 und wird in den KOALA-Schulen im Sinne einer Unterstützung des Erlernens der deutschen Sprache eingesetzt.

Als beispielhaft kann an dieser Stelle auch das Modellprojekt „Schulanfang ohne ausreichende Deutschkenntnisse“ der Bezirksregierung Düsseldorf genannt werden. Dieses Projekt wird an 25 Grundschulen durchgeführt und vom Landesinstitut für Schule begleitet. Einzelne RAA im Bereich der Bezirksregierung Düsseldorf arbeiten auch hier mit.

Ein Sprachenlernkonzept, das wie die beiden o.g. Beispiele die Zweitspracherwerbsforschung beachtet, kann erfahrungsgemäß auch besser und leichter in

die Erweiterung des Sprachenlernens durch Einbeziehung des Konzepts der Begegnungssprache und Englisch ab Klasse 3 führen als die bisherige Praxis.

Formen von KOALA können allerdings nur an Schulen eingeführt werden, an denen größere Gruppen von Schülerinnen und Schülern einer bestimmten Familiensprache zusammen gefasst werden können. Schulen mit Schülerinnen und Schülern, die eine Vielzahl verschiedener Sprachen mitbringen, können dennoch auf sinnvolle Weise andere Konzepte von Zweisprachigkeit entwickeln. Hierzu gibt es u.a. gute Beispiele für flexible Konzepte in Großbritannien und Schweden (z.B. Phase von Blockunterricht Sprache im Schuljahr).

Auch bei KOALA können die Eltern sinnvoll einbezogen werden (s. Erfahrungen der Schubile-Projekte der Stadt Essen). Zweisprachige Autoren können im Sinne einer Anregung zum Lesen und Schreiben den Schulalltag bereichern.

Bereits in der Grundschule bietet es sich an eine Art Lernberichterstattung einzuführen, in der die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler festgehalten und in ihrer Progression erfasst werden können. Als Anregung hierfür könnte das europäische Portfolio der Sprachen dienen. Eine solche Lernberichterstattung ermöglicht es auch bei Lehrerwechsel, gezielter auf die besonderen Lernbedarfe der Kinder einzugehen.

Schnittstelle Übergang Grundschule/Sekundarstufe I

Die Entscheidung über den Übergang in eine Schulform der gegliederten Sekundar-

stufe I am Ende der Grundschulzeit stellt sicherlich die wichtigste Grundentscheidung für einen weiteren Bildungserfolg dar. Die Ergebnisse der PISA-Studie, aber auch die Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Schulformen (z.B. erhöhter Anteil an Hauptschulen, überdurchschnittlicher Besuch von Sonderschulen) belegen, dass ein besonders großer Teil dieser Kinder und Jugendlichen durch die Selektionsmechanismen unseres Schulsystems zu den Verlierern unseres Bildungssystems gehört.

Zu überprüfen wäre, ob hier nicht durch gezielte Steuerungsmaßnahmen Abhilfe geschaffen werden könnte.

Sekundarstufe I:

In der Sekundarstufe I liegt der Schwerpunkt in der Entwicklung konzeptioneller Schriftsprachlichkeit und in der Theoriebildung.

Sinnvoll wäre eine Feststellung über die jeweiligen Lernstände und dadurch bedingte erkennbare Stärken oder spezielle Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler. Dies kann über die Lernberichte erfolgen oder auch durch gezielte Verfahren ergänzt werden.

In den jeweiligen Schulformen der Sekundarstufe I sollten – entsprechend ihrer Bedarfe – spezifische Förderkonzepte unter Stärkung des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) und unter Einbeziehung des MSU entwickelt werden. Diese Konzepte müssen ausgerichtet sein auf einen qualifizierten Erwerb der Fachsprachen und Angebote für Theoriebildung sowie die Entwicklung des individuellen Abstraktionsvermögens beinhalten.

Das Konzept der Landesregierung „Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ sowie andere Angebote von DaZ-Konzepten bieten hierfür eine gute Grundlage. Die RAA sind gerade dabei, die vor einigen Jahren erarbeitete CD-Rom „Fit für Deutsch“ weiter zu entwickeln. Diese beinhaltet Literaturhinweise und Anregungen für Unterrichtsgestaltung. Eine spezielle Fortbildung für Lehrkräfte der Klassen 5 und 6 ist in den Grundzügen entwickelt und wird von einzelnen RAA angeboten.

Im Kern geht es darum, dass sich jeder Lehrer und jede Lehrerin, auch im Fachunterricht, bewusst sein muss, dass er und sie auch Sprachunterricht erteilt. Die Lehrkräfte brauchen Grundkenntnisse in DaZ und eine Methodenvielfalt, die sie befähigt, Fachvokabular systematisch entwickeln und aufbauen zu helfen. Auch in diesem Kontext bietet sich eine Koordination mit dem MSU an. Das Curriculum für die Klassen 1 bis 6 sowie der Entwurf für das Curriculum für die Klassen 7 bis 10 geben hierfür gute Anregungen und Vorgaben.

Die Einbindung der verschiedenen Familiensprachen in ein Fremdsprachenlernkonzept für alle Kinder ließe sich in der Sekundarstufe I auf neue Weise gestalten.

In der Sekundarstufe I sollte auch rechtzeitig der Übergang in das Berufsleben unterstützt werden. Gute Erfahrungen machen Schulen mit einem früheren Beginn von Berufsorientierung (z.B. bereits in Klasse 7 oder 8) und mit neuen Formen von Berufspraktika. In diesem Bereich können die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung des Arbeitsamtes bzw. BIZ (Berufsinformationszentrum), Handwerkskammern, IHK und Trägern der Jugendhil-

fe etc. noch deutlich verbessert und vertieft werden.

An den Unterricht ist die Frage zu stellen, inwieweit er Vorbereitung auf Berufsfachsprachlichkeit sicher stellt.

In der Sekundarstufe I bedarf es darüber hinaus besonderer Konzepte für die Integration der sogenannten Seiteneinsteiger in unser Bildungssystem. Hierüber beraten zur Zeit in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe Kolleginnen und Kollegen aus RAA und aus Jugendgemeinschaftswerken (neue Bezeichnung: Jugendmigrationsdienste) der freien Träger der Jugendhilfe. Wir werden in den nächsten Wochen Essentials für eine gute Praxis der Integration von Seiteneinsteigern auf Grundlage unserer gemeinsamen Erfahrungen der Landesregierung vorlegen.

Auch in der Sekundarstufe I ist die Einbeziehung von Eltern möglich und sinnvoll. Als gute Beispiele können hier Erfahrungen der Elternarbeit aus den RAA Gelsenkirchen und Essen genannt werden. Hier werden Fragen der Bildungslaufbahn sowie der Erziehung erörtert und sowohl für die Beratung der Eltern als auch des Systems Schule genutzt. In Fragen der Berufsberatung und -orientierung hat sich eine Elternarbeit unter Einbeziehung von Vermittlern mit Kenntnissen der Familiensprachen (z.B. MSU-Lehrkräfte) als hilfreich erwiesen.

Schnittstelle Übergang Schule/Beruf

Dieser Übergang stellt einen weiteren wesentlichen Einschnitt im Bildungsverlauf der Jugendlichen dar. Inwieweit dieser Übergang gelingt, ist in der Regel entscheidend

über den weiteren Lebenslauf. Zum einen ist von grundlegender Bedeutung inwieweit die Schule hier sinnvoll vorbereitet und Brücken bilden hilft (s.o.). Zum anderen ist von entscheidender Bedeutung, wie das aufnehmende duale System reagiert. Zur Zeit entspricht der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei den Auszubildenden in keinem Wirtschaftsbereich ihrem Bevölkerungsanteil, auch nicht im öffentlichen Dienst. Im Verhältnis bleiben mehr von ihnen ohne Ausbildungsplatz als deutsche Jugendliche. Auch die Abbruchquote ist ungleich höher. Auffallend ist außerdem, dass Mädchen, deren schulische Leistungen in der Regel besser sind als die der Jungen, noch deutlicher unterrepräsentiert sind.

Im Rahmen einer Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen sind unter dem Fokus Sprachförderung auch für diese Ausbildungsphase neue Akzente erforderlich. Berufskollegs sind hierbei vor allem mit Konzepten gefordert, die eine systematische Aneignung der Berufsfachsprache und Theorie erleichtern.

Hierbei sind insbesondere auch Maßnahmen beruflicher Integration mit sprachlicher Stützung für Seiteneinsteiger (z.B. junge Aussiedlerinnen und Aussiedler) vorzusehen.

Sinnvoll wären weitere Ansätze – ggf. mit neuen Herangehensweisen – schulischer Maßnahmen und Begleitung bzw. Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben.

Konsequenzen:

Ein Sprachlernkonzept, das im Sinne einer Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit angelegt ist, kann nur dann verwirk-

licht werden, wenn zumindest einige neue Grundlagen geschaffen werden.

Dazu gehören aus unserer Sicht:

- ▶ Wir brauchen ein generelles Umdenken und einen Perspektivenwechsel hin zu einer Sichtweise, dass neben der gezielten Förderung eines qualifizierten Spracherwerbs der deutschen Sprache die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit aller Kinder eine gesellschaftliche Ressource und ein besonderes individuelles Potenzial darstellt. Ohne ein solches Umdenken und ein gemeinsames Werben für diese neue Sichtweise kann eine neue Lehr- und Lernpraxis nicht umfassend realisiert werden.
- ▶ Das pädagogische Personal braucht neue Qualifizierungsmaßnahmen. Qualifikationen im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung und der Sprachförderung dürfen nicht länger Sache von „Spezialisten“ sein, sondern gehören in den Katalog der Kompetenzen, die wir vom gesamten pädagogischen Personal erwarten. In jede grundständige Erzieher- und Lehrerausbildung sowie in die Fortbildungsangebote gehören entsprechende verpflichtende Module. Insbesondere eine Kompetenz in DaZ sollte in allen Ausbildungsphasen vermittelt werden.
- ▶ Zweisprachige Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer sollten reelle Chancen des Zugangs zum Arbeitsmarkt Elementarerziehung und Schule erfahren.
- ▶ Wünschenswert wäre mehr Forschung und mehr Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und –sicherung. Es wäre sicherlich auch im Sinne der Politik, Entschei-

dungen auf Grundlage valider Aussagen über Erfolg Qualität von Konzepten in der Praxis treffen zu können. Modelle und Projekte, die für eine fundierte Evaluation in Frage kommen und für deren Akzeptanz und Verbreiterung dies auch wichtig wäre, gibt es in Nordrhein-Westfalen mehr als genug.

- Für eine sinnvolle Planung ist auch eine neue Bildungsberichterstattung erforderlich, die nicht mehr den Pass zum Maßstab der Erhebung macht, sondern den konkreten Migrationshintergrund und die gesprochene Familiensprache.

Fragen der Umsetzung und Implementation

Die RAA kann aufgrund ihres Auftrages nur bedingt Aussagen über Umsetzung und Implementation machen.

Auf Grundlage unserer Erfahrungen möchten wir noch folgende Hinweise geben:

Ein Konzept des Sprachenlernens auf der Grundlage von Mehrsprachigkeit wird nicht im Schnellverfahren zu verwirklichen sein. Das Bewusstsein über die Wichtigkeit und auch Sinnhaftigkeit der Mehrsprachigkeit ist noch nicht ausreichend entwickelt. Das Personal, das bereits über die ausreichenden Qualifikationen verfügt, ist nicht in der erforderlichen Zahl vorhanden. Erfahrungsgemäß brauchen neue Entwicklungen in einem Bildungssystem immer einige Jahre, bis sie wirklich greifen und eine neue Qualität des Lernens und des Unterrichts hervorbringen.

Wichtig wäre zunächst einmal die Klärung des Bedarfes anhand sachgerechter statistischer Daten.

Aus den Studien in Essen und Hamburg geht hervor, dass ca. 20 der am häufigsten gesprochenen Familiensprachen genügen, um den Bedarf an MSU für rund 90 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit einer anderen Familiensprache zu decken. In Nordrhein-Westfalen werden z.Zt. 19 Sprachen im MSU angeboten. Welche weiteren Sprachen in welcher Form einbezogen werden könnten, müsste noch geklärt werden.

Für ein angemessenes Angebot in Konzepten wie KOALA u.ä. wäre zunächst schon einmal sinnvoll, die beschlossene Stellenreduzierung der MSU-Stellen zurück zu nehmen und Neueinstellungen bei nachgewiesenem Bedarf zu ermöglichen. In diesen Bedarf müsste einberechnet werden, dass einige Stunden Teamteaching von Deutsch- und/oder Fachlehrkraft und MSU-Lehrkraft gebraucht werden.

Ein wie oben geschildertes Sprachlernkonzept bedarf für diese Aufgaben eines speziell ausgebildetes pädagogischen Personals. Bedenkenswert wäre hier die Einführung einer eigenen Ausbildung für zwei- und mehrsprachige Lehrkräfte, die die bisherige Praxis der Einstellung von MSU-Lehrkräften sukzessive ablösen könnte (z.B. Didaktik der Familiensprache und ein weiteres Fach).

Für die Implementierung eines neuen Sprachlernkonzeptes bedarf es eines Systems der Beratung und Steuerung (z.B. Gewinnung der Schulaufsicht/ Schaffung rechtlicher Grundlagen).

Derzeit arbeitet das Landesinstitut für Schule (Lfs) in Kooperation mit der RAA-Hauptstelle an einem Beratungskonzept für Schulen zur Implementierung neuer Sprachlernkonzepte.

Grundsätzlich wäre ein System von Moderatorinnen und Moderatoren für eine gezielte Beratung von Schulen und/oder Kommunen und/oder auf regionaler Ebene wünschenswert. Beachtet werden sollte auch die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

In den 27 Kommunen, in denen RAA arbeiten, können diese – sofern die Kommunen dies befürworten – im Sinne von Umsetzungs- bzw. Beratungsagenturen genutzt werden. Allerdings wäre auch hier z.T. zunächst noch ein interner Fortbil-

dungsbedarf zu decken. Wünschenswert wäre mehr Vernetzung der verschiedenen Projekte. Dadurch könnte gezielter Erfahrungsaustausch zur Weiterentwicklung der Qualität der Arbeit genutzt werden und den Bekanntheitsgrad mehrsprachigen Lernens erhöhen.

In diesem Sinne bietet sich auch eine gezieltere und auftragsorientiertere Kooperation zwischen Einrichtungen wie dem SPI, dem LfS, den RAA und der Fachwissenschaft an.

KURZDARSTELLUNG DES STADTEILBEZOGENEN INTERKULTURELLEN SPRACHFÖRDERKONZEPTS DER STADT ESSEN

1. Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Essener Konzeption

Gerade die Wirtschaft macht deutlich, dass die gezielte (Sprach)Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern (insbesondere unter den Migrant*innen) in Kindertagesstätten und Schulen auf der Grundlage einer personell und finanziell gestärkten Elementar- und Grundschulpädagogik zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages insgesamt eine notwendige, volkswirtschaftlich Mehrwert schöpfende Zukunftsinvestition zur Bewältigung des dramatischen demographischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Wandels in den nächsten Jahrzehnten darstellt und insofern als vorausschauende Arbeitsmarktpolitik zu begreifen ist (Baden-Württembergischer Handwerkskammertag. [BWHT] 2002)

1.2 Die gegenwärtig – nicht nur in NRW – im Elementarbereich wieder neu entdeckte Sprachförderpolitik knüpft jedoch in den alten, vom ehemaligen Ministerium für Schule und Weiterbildung übernommenen Teilen der geltenden Sprachförderungsrichtlinien (Ziffer 2.2. und Ziffer 2.3 an das 20 Jahre alte, durch Einführung des Rechtsanspruchs auf ein Kindergartenplatz überholte Modell der Einschulungshilfen an. Dieses heute „Deutschkurs“ (für Vorschulkinder!) genannte Konzept geht (da-

mals wie heute) jedoch von der irrigen Annahme aus, dass mit einer einmaligen Sprachimpfung“ in deutscher Sprache auf der Basis einer „200-Stunden-Dosis“ in wenigen Monaten der späteren Bildungsarmut vorgebeugt werden könne.

Der nachhaltige Erfolg dieser „one-shot-Methode“ (noch dazu „aus der Hüfte“) ist jedoch durch die internationale Forschung schon seit Jahren widerlegt. Die positiven Rückmeldungen der nach den alten Richtlinien des MSW im Schuljahr 2001 / 2002 durchgeführten Kurzzeit-Förderkurse illustrieren vor allem, welchen Einfluss eine veränderte Wahrnehmung der Schüler durch die Lehrer auf der Grundlage des Wissens, dass das Kind vorschulisch gefördert wurde, auch die Zuwendung der Lehrer für dieses Kind in der ersten Grundschulklasse hat. Wissenschaftliche Untersuchungen aus den USA und EU-Ländern über den nachhaltigen Effekt solcher Kurzzeitprogramme lassen eher erwarten, dass sich im Laufe der Schullaufbahn die Sprachförderkompetenz der geförderten Kinder wieder an die Kompetenz derjenigen Schüler annähert, die auf diese Weise vorschulisch nicht gefördert wurden.

1.3 Deshalb liegt der von uns in Essen entwickelten ganzheitlichen Konzeption die Vorstellung zugrunde, dass Sprachförderung von bildungsbenachteiligten Kindern in multikulturellen Kindertageseinrichtungen

gen und Schulen nur dann nachhaltige Effekte für die Erhöhung ihrer Qualifikationsvoraussetzungen bis zum Ende der Schullaufbahn haben werden, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

1.3.1 Sprachförderung darf nicht als isoliertes Angebot umgesetzt werden, sondern muss dabei die Bildungsarmut in entscheidender Weise bestimmenden, stressauslösenden Risikofaktoren außerhalb der Erziehung (z. B. Überforderung der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder, Einkommens- und Bildungsarmut der Eltern, schlechte Wohnungen, soziale Isolation, feindliche Umgebung, Unkenntnis der Institutionen über die Lebenswelt der benachteiligten Familien usw.) berücksichtigen.

1.3.2 Das vorrangige Ziel der Förderung ist das Erlernen der deutschen Sprache als lingua franca;

1.3.3 sie muss alle sprachlich zu fördernden Kindern – ob zugewanderte oder einheimische – miteinbeziehen.

1.3.4 Diese Sprachförderung muss an die Lebenswelt und damit auch an die in der Familie vorrangig gesprochene (Familien- bzw. Erst-) Sprache anknüpfen und diese unterstützen.

1.3.5 Diese Sprachförderung muss systematisch verschiedene Bausteine verbinden, d.h.

a. Interkulturelle Sprachförderung ist im Stadtteil innerhalb eines Netzwerkes aus Kindertagesstätten, Grundschulen, Familienbildungsinstitutionen von Migran-

ten-Selbstorganisationen zu organisieren.

- b. Die Sozial-, Erziehungs- und Sprachkompetenz der Eltern als strategisch zentrales Interventionsfeld ist zu stärken.
- c. Als Voraussetzung für nachhaltige Wirkungen des Förderprogramms muss das (gegenwärtige und zukünftige) Erziehungs- und Lehrpersonal in den Kindertageseinrichtungen und (Grund)Schulen systematisch im Bereich interkultureller Spracherziehung aus- und fortgebildet werden.

2. Umsetzung der Konzeption in den Modulen des Projektverbundes „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kita-Elternhaus-Schule“

Das Essener Konzept zur interkulturellen Sprachförderung im „Stadtteilnetzwerk Kita-Elternhaus-Schule“ besteht aus mehreren Modulen mit dem Schwerpunkt im Elementar- und Primarbereich.

Die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit hat die Konzeption auf der Grundlage einer differenzierten Erhebung des Sprachförderbedarfs in einzelnen Kindertagesstätten und Grundschulen insbesondere in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf und überdurchschnittlichen Migrantenanteil für interkulturelle Arbeit in den letzten vier Jahren in Zusammenarbeit mit inzwischen 15 Kindertagesstätten in öffentlicher und freier Trägerschaft und zurzeit acht Grundschulen, dem Schulamt, dem Institut für stadtteilbezogene soziale Arbeit in Beratung der Universität Essen, dem Türkischen Elternverein und neuer-

dings Familienbildungsstätten entwickelt.

In der Erprobungsphase zwischen 1999 und 2002 wurde der Projektverbund aus Mitteln des Landes, des Arbeitsamtes, der Stadt Essen und der EU gefördert.

Die erfolgreiche, in einzelnen Teilen auch evaluierte Erprobung der verschiedenen Module in den letzten drei Jahren hat den Rat der Stadt Essen im überparteilichen Konsens einstimmig dazu veranlasst, im Rahmen der Verabschiedung eines umfassenden „Gesamtkonzepts Sprachförderung“ folgende Modulstruktur

- ▶ systematisch in die Fläche zu bringen
- ▶ kommunale Mittel mit dem Schwerpunkt
- ▶ im Elementarbereich einzusetzen und
- ▶ durch Landesmittel für vorschulische und schulische Förderung, wo diese nicht ausreichen, zu ergänzen (s. Übersicht).

2.1 Modul 1: Eine mehrtägige Fortbildung des gesamten pädagogischen Personals in den Kitas als Team zum Thema „Interkulturelle Erziehung im Kontext von Mehrsprachigkeit“. Diese Qualifizierung beinhaltet Seminare, Workshops und Beratung – ausgerichtet am Bedarf der jeweiligen Einrichtung mit dem Schwerpunkt, die Integration von systematischer Sprachförderung in den pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte zu fördern (Inhalte u. a. statischer und dynamischer Kulturbegriff, Gefahren der Kulturalisierung und Ethnisierung, Werte, Religion, Wahrnehmung, Stereotypenbildung und Vorurteile, Elternbildung- und arbeit, Methoden der interkulturellen Sprachförderung durch Spiele, Bilderbücher, Lieder, Raumgestaltung, etc.)

2.2 Modul 2: Elternbildung mit dem „Rucksack“: Hier kommt es darauf an,

Kompetenzen der Mütter als Expertinnen für ihre Kinder zu nutzen. Türkisch/deutsch und arabisch/deutsch sprechende Mütter aus dem jeweiligen Stadtteil werden als Multiplikatorinnen („Stadtteil-mütter“) mobilisiert und qualifiziert, damit sie auf Honorarbasis (6 Stunden pro Woche) anderen Müttern in Gruppen zu je 5-7 Müttern zeigen, wie sie die Entwicklung ihrer Kinder, insbesondere die Sprache, im Kleinkindalter spielerisch fördern können. Jede der Mütter beschäftigt sich zuhause ca. dreimal wöchentlich mit ihren Kindern auf der Grundlage von Material, das nach Vorbildern aus den Niederlanden – dem sogenannten „Rucksack“ – zunächst von der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit aufgearbeitet, inzwischen aber zunehmend auch von den Stadtteilmüttern in Kooperation mit Kitas entwickelt wird.

Eine ausführliche Evaluation der dreijährigen Erprobungsphase liegt vor (Stadt Essen, der Oberbürgermeister, Drucksache 0148/2003/5).

Diese Form von Elternbildung funktioniert sowohl in sprachhomogenen wie auch sprachheterogenen Gruppen und ermöglicht damit – dieses ist aus unserer Sicht perspektivisch besonders bedeutsam – die systematische Ausrichtung auch auf bildungsbenachteiligte deutsche Mütter und ihre Kinder mit all den Möglichkeiten zu interkulturellem Lernen und Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit.

2.3 Modul 3: Systematische Förderung der deutschen Sprache in den KiTas: Dieses Projekt umfasst die zusätzliche systematische Förderung der deutschen Sprache für die 3- bis 6-jährigen Kinder in den KiTas

durch Fachkräfte entsprechend den Förderrichtlinien des Landes (Ziffer 2.2.1), zum Teil ergänzt durch kommunale Mittel.

Die konzentrierte Umsetzung dieser drei Module in dergleichen Kindertagesstätte löst – und dies entscheidend – einen „interkulturellen Organisationsentwicklungsprozess“, aus, der die Grundlage für die nachhaltige Wirkung von interkultureller Orientierung und Förderung von Mehrsprachigkeit innerhalb des gestärkten Bildungsauftrags der Kindertagesstätten bildet. Unter diesen Umständen wird ein Selbstlernprozess aller Beteiligten (der Mütter – perspektivisch auch der Väter, der Kinder, der Elternleiter und des Fachpersonals in den Kitas) in Gang gesetzt, der den Transfer in andere Arbeitsbereiche sowohl der Elementarpädagogik für die 1- bis 3jährigen als auch in die Grundschule bietet: Der evaluierte Erfolg einer kompakten Umsetzung der Module 1 bis 3 hat der Rat der Stadt Essen im Juni 2002 veranlasst, dieses Programm in die Fläche zu bringen und zunächst für die nächsten 32 Kitas mit einem Migrantenkinderanteil von 30 – 50 % zu verwirklichen.

Der Erfolg dieses Maßnahmenpakets hat die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit und verschiedene Jugendhilfeträger veranlasst, die Konzeption auch in der Bildungskette „nach unten“ bzw. „nach oben“ zu erproben:

- ▶ durch Förderung von Eltern-/Mütter-Kindgruppen (Modul 5) für 1- bis 3jährige mit Hilfe von zweisprachigen Elternleiterinnen, deren Tätigkeit an eine Kindertagesstätte angebunden ist (Modell „Griffbereit“) und
- ▶ für 6- bis 7jährige Grundschüler in der 1. und 2. Klasse: In diesem Projekt „Ruck-

sack in der Grundschule“ (Modul 6) sollen von den Grundschullehrern ausgesuchte sprachlich zu fördernde Migrantenkinder auf der Grundlage eines von den beteiligten acht Grundschulen gemeinsam – zeitlich synchron – umgesetzten Curriculums zunächst am Vormittag in der Schule durch die Lehrer gefördert und dann mit dem gleichen Material zu Hause durch ihre Mütter unterstützt werden, die damit über die Familienbildungsstätte durch qualifizierte Elternleiterinnen vorbereitet werden.

In 14 Tagen wird über diese beiden neuen Module der Rat der Stadt Essen im Rahmen der Fortschreibung des umfassenden „Gesamtkonzeptes Sprachförderung“ anlässlich der Haushaltsberatungen entschieden.

Parallel zu diesen Fördermaßnahmen im Elementarbereich läuft in Essen innerhalb des Projektverbundes die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen im Projekt „SCHUBILE“.

2.4 Modul 4

SCHUBILE – Schulen fördern Bilinguales Lernen in der Primarstufe

SCHUBILE ist ein Schulkonzept zur zweisprachig koordinierten Sprachförderung im Schulamt Essen und eingebunden in das Schulentwicklungsprojekt der Bezirksregierung Düsseldorf mit dem Arbeitstitel „Sprachliche Förderung von Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse“.

Seit dem Schuljahr 1999/2000 wird das Projekt an Essener Grundschulen umgesetzt, befindet sich also jetzt im 4. Jahr.

Wesentliche Impulse für die Entwicklung gingen von den Berliner Projekten zur zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung an Berliner Schulen und den KOALA-Projekten (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) in Hessen.

Die Besonderheit der Essener Projekte ist, dass sie unter dem Aspekt der Förderung von Mehrsprachigkeit schulprogrammatisch die gesamte Grundschulzeit und alle Kinder der Schule in den Blick nehmen. Einhergehend mit dieser Betrachtungsweise entwickelt sich die Schule zu einem interkulturellen Lernort für alle Kinder, Eltern und das Kollegium.

2.4.1 Zielsetzung

- ▶ Verbesserung der Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund
- ▶ Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen in der Grundschule

2.4.2 Kooperationspartner

Bergschule
Frillendorfer Schule
Grundschule Nordviertel
Herbartschule
Hüttmannschule
Markscheideschule
Schule am Wasserturm
Schule an der Viktoriastraße
Schulamts für die Stadt Essen
RAA/Büro für interkulturelle Arbeit
(Projektkoordinierung)

2.4.3 Vereinbarte Projektstandards Förderkonzeption:

- ▶ Erweiterung der Unterrichtszeit von 8-13 Uhr

- ▶ Deutsch als Zweitsprache und zweisprachige Förderung
- ▶ Zweisprachig koordinierte Alphabetisierung und Förderung :
- ▶ Deutsch/Türkisch und/oder Deutsch/Arabisch
- ▶ Muttersprachunterricht
- ▶ Teamteaching von Klassenlehrerin/Muttersprachlehrerin
- ▶ Begegnungssprache und interkulturelles Lernen

F flankierende Maßnahmen:

- ▶ Intensive Zusammenarbeit mit Eltern und Elternbildung

2.4.4 Vernetzung der schulischen und außerschulischen Maßnahmen im Stadtteil

- ▶ mit den Sprachfördermaßnahmen in den Kindertagesstätten
- ▶ mit dem Elternbildungsprogramm durch Stadtteilmütter in den kooperierenden Kindertagesstätten („Rucksack 1“ – Modul 2 s. oben Ziffer 2.2)
- ▶ mit der gegenwärtig vorbereiteten Weiterführung dieses erfolgreichen Elternbildungskonzeptes mit Müttern der 1. und 2. Grundschulklassen in Kooperation mit Essener Familienbildungsstätten („Rucksack 2“) als Modul 6
- ▶ mit anderen Stadtteilprojekten (insbesondere in den Stadtteilen „mit besonderem Erneuerungsbedarf“)

2.4.5 Notwendige Ressourcen

Für das erfolgreiche Arbeiten im Projekt bilden die Stellen aus Integrationshilfen und aus dem Muttersprachunterricht unverzichtbare Ressourcen.

Die folgenden Vereinbarungen trafen die Projektpartner in der Sitzung vom

Lehrerstunden für das SCHUBILE-Projekt:

Jahrg.	MSU-Lehrer MSU	MSU-Lehrer Team- teaching	MSU-Lehrer 2-sprachige Förderung.*	Integrationshilfen DaZ-Förderung (Deutsch als Zweitsprache)	
Kl.1	3	5	(2)	Erstförderung	5
Kl.2	3	3	(2)	Anschlussförderung	5
Kl.3	3	2	(1)	Förderung Schwerpunkt	4
Kl.4	3	2	(1)	Förderung Schwerpunkt	4

*optional bei entsprechender Stellenversorgung: zweisprachige Förderung durch den MSU-Lehrer

30.01.01 zur Stellenversorgung und zum Lehrerstelleneinsatz in den Projektschulen: MSU-Lehrer haben im Projekt für das zweisprachig-koordinierte und interkulturelle Lernen eine besondere Funktion. Diese haben sie auch für eine erfolgreiche Elternarbeit, da sie Vertrauensperson und erster Ansprechpartner für die Migranteneltern an der Schule sind.

2.4.6 Qualitätssicherung durch lokale Arbeitsstrukturen

- ▶ Schulinterne Arbeitsstrukturen: das Team aller beteiligten Lehrer/innen der Klasse oder des Jahrgangs: Klassenlehrer/innen, Förderlehrer/innen und MSU-Lehrer/innen.
- ▶ Schulfachliche Beratung: durch die schulfachliche Schulaufsicht mit der Generalie Migranten
- ▶ Kollegiale Beratung: durch die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit
- ▶ Fortbildungen: Einführungsveranstaltungen, jahrgangsbezogene Fortbildungen und Austauschtreffen der RAA/Büro für

interkulturelle Arbeit

2.4.7 Aktueller Stand der Evaluation Akzeptanz bei den Eltern

Das Projekt erhält große Akzeptanz bei den Eltern, solange die Kinder integrativ in der Regelklasse gefördert werden. Zwei Schulen, die sprachhomogene Vorbereitungsklassen bildeten, gaben diese Förderform auf.

Die hohe Akzeptanz drückt sich auch verstärkt durch zielgruppenorientierte besondere Elternarbeit und Elternbildung an den SCHUBILE-Schulen in der stärkeren Beteiligung der Eltern am Schulleben aus.

Positive Einschätzung durch die Lehrer/innen (Ergebnisse eines Evaluationsworkshops 2000)

- ▶ Kinder lernen unter den Bedingungen der koordinierten Alphabetisierung besser lesen und schreiben.
- ▶ Die Sprachkompetenz hat sich in beiden Sprachen vergrößert.
- ▶ Die Förderklasse ermöglicht eine intensivere Spracharbeit als in der Regelklasse.

- ▶ Türkisch-/arabischsprachige Kinder entwickeln mehr Selbstwertgefühl, was sich positiv auf die Gesprächsbereitschaft und Gesprächsfähigkeit auswirkt.
- ▶ Die aktive Beteiligung der Kinder am Unterricht ist gewachsen.
- ▶ Das Teamteaching, hat sich als der sensibelste Bereich im Projekt dargestellt, insbesondere in bezug auf die Aufgaben- und Rollenverteilung. Alle machen einen Lernprozess durch.
- ▶ Die Teamarbeit der Lehrkräfte unterstützt die Beobachtung der Kinder.
- ▶ Durch das Teamteaching werden alle Kinder in der Klasse besser gefördert, auch die deutschen.
- ▶ Durch die Teamarbeit lassen sich die Unterrichtsinhalte im deutsch- und im muttersprachlichen Unterricht miteinander verknüpfen.
- ▶ Die positiven Lehrerbeispiele wirken sich auf die wachsende Toleranz bei den deutschen Kindern aus. (insbes. bei der Form der integrierten Sprachförderung).
- ▶ Vorurteile werden abgebaut und soziale Kontakte gefördert (insbes. bei der Form der integrierten Sprachförderung).
- ▶ Zum Einstieg in das Projekt ist eine intensive Vorbereitung erforderlich.
- ▶ Die Elternarbeit ist intensiver – die Eltern sind aktiver geworden.
- ▶ Die Akzeptanz der Projekte durch die Eltern ist unterschiedlich je nach Förderkonzept (s.o.)
- ▶ Der Arbeitsaufwand der Kolleginnen und Kollegen in den Projektklassen hat sich erheblich vergrößert.

Die positiven Auswirkungen der zweisprachigen und interkulturellen Arbeit auf den Identifizierungsprozess der Eltern mit der

Schule und das Interesse am Lernerfolg der Kinder haben vier der Projektschulen (d. h. immerhin die Hälfte) auch dazu veranlasst in das Rucksackprojekt („Rucksack in der Grundschule“ – s. Übersicht) einzusteigen.

Derzeit ist eine Fortsetzung des zweisprachig koordinierten Förderansatzes in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I in Essen in Vorbereitung.

3. Erfordernisse einer Langzeitevaluation

Für alle vier bislang in Essen vernetzt umgesetzten Module ist eine Langzeitevaluation zum Ende der 6. Klasse der Kinder notwendig, in der unter Einbeziehung von Vergleichsschulen und Kindertageseinrichtungen Ergebnisse erfasst und ausgewertet werden. Die Schullaufbahn der Kinder würde damit bis zum Ende der Orientierungsstufe verfolgt. Vorgesehen sind drei Evaluationsbereiche: Die Verbesserung der Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund, die Sprachförderung von Kindern mit deutscher Muttersprache (in bezug auf Sprachbewusstheit und Motivation zum Fremdsprachenlernen), sowie die Schaffung eines positiven interkulturellen Klimas in der Klasse / Kindertagesstätte. Das SCHUBILE-Modell in den 8 Essener Grundschulen und seine Vernetzung mit den Elternbildungsprojekten im Elementarbereich („Rucksack 1“) und in der Grundschule („Rucksack 2“ stellen mit ihrer ganzheitlichen stadtteilbezogenen Herangehensweise an die Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem die bundesweit unseres Wissens bislang am weitesten entwickelte Umsetzung von Qualitätsstan-

dards für mehrsprachiges Lernen von Kindern und Eltern im Grundschulbereich dar.

Zum Nachweis der nachhaltigen Langzeitwirkungen dieses Projektansatzes sind nach unseren bisherigen Erfahrungen mit der Selbstevaluation zusätzliche Ressourcen in erster Linie für die notwendige Beschaffung der Daten bei dem Projekt notwendig. Die dafür erforderlichen relativ geringen finanziellen Aufwendungen scheinen schwieriger zu beschaffen als größere Finanzmittel für traditionelle Forschungsprojekte in anderen Arbeitsfeldern.

4. Ein praktikabler Vorschlag für die Unterstützung der Evaluation von Programmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen

Der Aufwand für eine verlässliche „Messung“ des Fortschritts einer nachhaltigen Sprachentwicklung von Kindern im Vorschulalter – insbesondere bei mehrsprachigen Migrantenkindern zwischen 3 und 6 Jahren – ist sehr hoch, da es bislang weder valide Messverfahren gibt, noch das pädagogische Personal in Kindertagesstätten und Grundschule über die notwendigen diagnostischen Fertigkeiten und Förderkompetenzen – schon gar nicht im Bereich der Mehrsprachigkeit – verfügt. Systematische Beobachtung will gelernt sein und braucht Zeitressourcen, die in der Kindertagesstätte – und auch in der Grundschule – unter den gegenwärtigen personellen und damit finanziellen Rahmenbedingungen nicht ausreichend von der Politik zur Verfügung gestellt werden.

Wir können vor Ort aber nicht so lange warten

- ▶ bis die Wissenschaft valide und zuverlässige Messverfahren zur Feststellung von Fortschritten in der Mehrsprachigkeit bei Kindern entwickelt hat, die von den pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten und Grundschulen auch ohne unverhältnismäßig großen Mehraufwand umgesetzt werden können.
- ▶ bis die nötigen Ressourcen sowohl für die Entwicklung von Mess-/Beobachtungsverfahren (einschließlich Qualifizierung der Pädagogen zu deren Anwendung) zur Verfügung stehen.

Wir haben uns deshalb in Essen im Rahmen des vom Rat uns übertragenen Controlling-Auftrags zur Überprüfung der Wirksamkeit der verschiedenen Projekte zur Aufgabe gemacht sehr pragmatisch solche Evaluationsverfahren zu entwickeln. Mit Hilfe von relativ geringen Zusatzressourcen wäre es möglich, die Evaluation modellhaft für NRW zu erproben.

Analog zum Modell von „Bildungsgutscheinen“ für Kinder und Erwachsene schlagen wir deshalb vor, in Weiterführung der Förderung im Rahmen des Modells „selbständigen Schulen“ nun den Kommunen quasi „Forschungs- bzw. Evaluationsgutscheine“ zur Verfügung zu stellen, mit denen sich die Stadt Essen auf dem Markt den für die Praxis erforderlichen wissenschaftlichen Sachverstand einkaufen kann. Darüber hinaus ist eine wissenschaftliche Untersuchung über die Langzeitfolgen der Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen im Zusammenwirken mit Elternbildung notwendig.

Die finanziellen Mittel für beide Vorhaben wären durch eine Forschungsförde-

rung „von folgenloser Richtigkeit“ bereit zu stellen.

Die Vernachlässigung des mehrsprachigen Potentials der Migranten, die bereits in Deutschland leben bzw. zwischen Herkunftsland und Deutschland zukünftig mit Flugzeug, Satellitenfernsehen und PC räumlich und gedanklich noch häufiger hin- und herpendeln, einerseits und die mangelnde Förderung von interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit bei einheimischen Deutschen andererseits sind zwei Seiten der gleichen Bildungsmisere. Beides bedeutet gegenwärtig eine bildungsökonomische Verschwendung von Humanressourcen als sozialem und kulturellem Kapital.

5. Zusammenfassung

- ▶ Eine im Sinne des Antrags der Koalitionsfraktionen „auf Mehrsprachigkeit zielende Konzeption....., die Sprachförderung, muttersprachlichen Unterricht und weitere Ansätze zur Förderung der Integration bündelt und die Möglichkeit beinhaltet, Muttersprachen stärker in den Regelunterricht einzubinden“ und gleichzeitig „eine stärkere Einbindung der Eltern in die Sprachlernkonzepte für ihre Kinder, vor allem im vorschulischen Bereich“, einschließlich teambezogener „Maßnahmen zur Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern als Voraussetzung für den Ausbau der Sprachförderung im Elementarbereich“ praktiziert, gibt es im RAA-Verbund bereits.
- ▶ Eine solche Konzeption wird in der Stadt Essen nicht nur in einzelnen Teilen, sondern im Rahmen eines stadtteilbezogenen ganzheitlich orientierten „Gesamt-

konzepts Sprachförderung“ durch eine enge Verzahnung von Elementar- und Primarbereich, Familienbildung und den Migrantenselbstorganisationen vor Ort modellhaft umgesetzt.

- ▶ Geradezu kontraproduktiv zur Sicherung des Erfolgs dieser neuen Unterrichtsmodelle zum mehrsprachigen Lernen in der Grundschule wirken jedoch die vom Landtag beschlossenen Bestimmungen zur Kürzung von Stellen für den muttersprachlichen Unterricht.

Es ist nicht ersichtlich, wie die Ziele des Antrages 13/3339 von SPD und Bündnis 90 / Die Grünen mit der gegenwärtig praktizierten Kürzungslogik (den zuletzt eingestellten, jedoch am qualifiziertesten ausgebildeten MSU-Lehrern muss gekündigt werden) sowie mit der Reduktion des Stellenangebotes insgesamt (einschließlich der geplanten Reduktion von Integrationsstellen) vereinbar sind. Stattdessen sollten die Förderbedingungen aus den Stellen für MSU und Integrationshilfen quantitativ und qualitativ so umgebaut werden, dass erfolgreiche Modelle, wie sie für Essen beschrieben wurden, nicht mangels Ressourcen abgebrochen werden müssen, ehe deren Langzeitwirkung überhaupt erprobt werden konnte. Statt undifferenzierter Kürzungen mit der Rasenmähermethode wären in den zukünftigen Förderrichtlinien für einen in den Regelunterricht integrierten MSU-Teaching (einschließlich) Belohnungsstrukturen durch besondere Stellenzuweisung für einzelne integriert im Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit arbeitende Schulen einzubauen.

- ▶ Wie schon von mir im Rahmen der An-

hörung des Ausschusses für Schule und Jugend zum Bereich der Elementarerziehung am 7. Oktober 2002 („Elementarpädagogik als Teil des Bildungssystems“) dargestellt, wird es ohne finanzielle Umsteuerung der vorhandenen knappen Ressourcen sowohl innerhalb des Schuletats wie auch zwischen den verschiedenen Ressorts der Landesregierung zugunsten einer integrierten Bildungsoffensive für die Förderung von Mehrsprachigkeit und Interkulturellem Lernen sozialbenachteiligter Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf Kosten anderer, bislang privilegierter Subventionsempfänger im Lande NRW nicht gelingen, die seit PISA unabweisbar gewordenen Investitionen im Bildungsbereich von der Elementarerziehung ab zu tätigen.

6. Dokumentation und Literatur zum Essener Projektverbund

Modul 1 – 3 (interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich)

Breitkopf, T. (2002) „Auch wenn es einfacher ist, „Eis“ zu sagen, müssen die Kinder lernen, dass es auf türkisch „dondurma“ heißt!“ in Sozialextra Heft 4 / 2002, Seite 22 - 25

Schweitzer, H. (2002) „Jetzt weiß ich, dass ich nicht dümmer bin?“ Elternbildung mit Migrantenfamilien durch Stadtteilmütter,

in KiTa aktuell NRW Heft 6 / 2002, Seite 133 - 135

Modul 4 (SCHUBILE – Schulen fördern bilinguales Lernen):

Dokumentation der Projektarbeit/Veröffentlichungen:

SCHUBILE – Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe (Broschüre 2000)
Ein Projekt auf Studienreise. Izmir / Türkei
31.03. – 7.04.01 Broschüre 2001)

Koordinierte Alphabetisierung deutsch / arabisch (Broschüre 2001)

Koordinierte Alphabetisierung deutsch / türkisch in offenen Anfangsunterricht (Broschüre 2002)

Die Kinder lernen Deutsch, Familiäre Hintergründe bei türkischen Migranten (Broschüre 2003)

SCHUBILE – Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe
Beispiel: Schule am Wasserturm (Video-film 2001)

Bezug:

RAA/Büro für interkulturelle Arbeit
Tel. (0201) 8328 501,
Fax (0201)8328 555
Tiegelstr. 27, 45141 Essen
info@raa.essen.de

Ansprechpartner:

Alessandra Provenzano 0201-8328 425
Ingrid Vogt 0201-8328 404

Sehr geehrte Frau Vorsitzende,
sehr geehrte Damen und Herren,

als Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen möchte ich hier keine wissenschaftliche Abhandlung zur Frage der „Förderung der Mehrsprachigkeit“ abgeben, hierzu sind genug Experten eingeladen.

Mir geht es um eine politische Stellungnahme aus der Sicht der betroffenen Eltern und Kinder im Sinne der Chancengleichheit von Migrantinnen und Migranten.

Die internationalen Vergleichsstudien haben den Finger auf die Wunden des bundesdeutschen Bildungssystems gelegt. Schockierend ist die Aussage der PISA-Studie, dass etwa 50% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer Lesefähigkeit höchstens die elementare Kompetenzstufe I erreichen. Diese Jugendlichen können Sprache nicht als Mittel des Denkens benutzen, sie sind nicht zu lebenslangem Lernen in der Lage. Wenn man bedenkt, dass diese Jugendlichen mehrheitlich ihre gesamte Schullaufbahn an deutschen Schulen verbracht haben, wird das ganze Ausmaß des Versagens unseres Schulsystems deutlich und die Notwendigkeit eines radikalen Umdenkens offenbar.

Natürlich ist es notwendig, dass die Migrantenkinder die deutsche Sprache perfekt beherrschen. Das wird niemand

STELLUNGNAHME DER LAGA NRW

bezweifeln. Die Frage ist nur: Wie kann das geschehen?

Gegenwärtig herrscht die eingängige These vor, dass man besonders schnell und effektiv Deutsch lernt, wenn der Input in der deutschen Sprache besonders hoch ist und alle störenden und zeitraubenden Einflüsse, so auch die nichtdeutsche Muttersprache, möglichst zurückgedrängt werden. Diese These ist allerdings nichts anderes als eine Beschreibung der gegenwärtigen Praxis. Es ist doch so, dass die Migrantenkinder vom ersten Tag ihres Schulbesuches an in der deutschen Sprache unterrichtet werden, einer Sprache, die sie vielfach noch nicht richtig beherrschen, ohne dass ihre Muttersprache systematisch berücksichtigt wird. Das offensichtlich Falsche aber etwas verschärft weiterhin zu betreiben kann unmöglich die Schulerfolge verbessern.

Die Ergebnisse der PISA-Studie sind ein Spiegel von 40 Jahren verfehlter Migrationspolitik. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich noch immer nicht als einen Staat selbst anerkannt, der mittlerweile mehrsprachig geworden ist und der in einer globalisierten Umwelt lebt, in der Mehrsprachigkeit an der Tagesordnung ist. Immer noch gilt die Vorstellung von der deutschen Schule, in der alle Kinder mit der fertigen deutschen Sprache in die 1. Klasse kommen und in der andere Sprachen als Deutsch nur in einer kleinen Auswahl als Fremdsprachenunterricht vorkommen. Von den mehrsprachig auf-

wachsenden Migrantenkinder bleibt auf diese Weise immer das halbe Kind unberücksichtigt.

Wir brauchen einen Perspektivwechsel, der endlich Mehrsprachigkeit in allen Formen als Reichtum, als einen Schatz für das Individuum und die Gesellschaft anerkennt. Wir brauchen eine Pädagogik, die vom Kinde ausgeht, und zwar vom ganzen Kind. Die Muttersprache ist ein wesentlicher Teil der individuellen Kultur, der Identität. Die schulische Förderung der Muttersprache muss eine doppelte Funktion bekommen: Sie ist eine Brücke zum Deutschlernen, weil grundlegende sprachliche Kenntnisse aus der Muttersprache übertragen werden können in die zu lernende Zweitsprache Deutsch. Die Förderung der Muttersprache ist aber auch ein Beitrag zur Erziehung zur Mehrsprachigkeit. Ich kann keinen Sinn darin erkennen, durch Englisch ab Klasse 3 mehrsprachiges Lernen auch in die Grundschule hineinzu nehmen und zugleich die Muttersprachen der Migranten verkümmern zu lassen.

In der Debatte um die PISA-Studie ist viel davon die Rede gewesen, dass unsere Schulen schlecht mit heterogenen Lerngruppen umgehen können. Zu dieser Heterogenität gehört allerdings auch die sprachliche Heterogenität. Das bedeutet: In unseren Klassen sitzen Kinder und Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Muttersprachen, mit unterschiedlichen Kenntnissen in der deutschen Sprache, es gibt eben auch Deutschlerner, mit unterschiedlichen Herkunftskulturen und Religionen. Diese sprachliche Heterogenität können wir nicht länger ignorieren, sie wird auch in Zukunft Bestand haben. Wir müssen endlich lernen, auch damit intelligent um-

zugehen. Ich weiß, dass in England die staatliche Schulaufsicht den Schulen, die diese Art Heterogenität nicht berücksichtigen, den Vorwurf des Rassismus macht.

Ich sagte, dass die Muttersprache ein wesentliches Element der Identität des Menschen ist. Wenn die Migrantensprachen in der Schule nicht vorkommen, dann fördert das eine Entwicklung, wo diese Sprachen außerhalb der Schule trotzdem aufrecht erhalten werden, aber als ein Element der Distanzierung von der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, als Mittel der Segregation und der Herausbildung von Parallelgesellschaften. Das sollten wir gemeinsam verhindern.

Die LAGA NRW hat ihre positiven Vorschläge schon oft und ausführlich dargestellt. Wir brauchen mehrsprachige Kindertagesstätten, eine zweisprachige Alphabetisierung und eine Koordinierung auch des Sachunterrichts von Regelunterricht und Muttersprachlichem Unterricht, die Einstellung junger Migranten in den Lehrberuf, neue Formen des Deutschlernens auch in der Sekundarstufe und eine Reform der Lehrerbildung. Das alles ist nicht neu: Wir sagen nichts anderes als das, was auch der neue Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht von 2000 einfordert, der endlich ernst genommen werden muss. Wir sehen uns in unseren Überlegungen auch von der Ergebnissen der internationalen Forschung bestätigt.

Die parallel zur Veröffentlichung der PISA-Studie vorgenommene Kürzung der Lehrerstellen für den MSU-Unterricht um 1/3 ist der ganz falsche Weg. Statt eines modernen Muttersprachlichen Unterrichts im Sinne des neuen Lehrplans soll der falsche Weg des Deutschlernens unter Miss-

achtung der Muttersprache verschärft werden. Hier wird ein weiteres Signal gegeben, dass die Mehrsprachigkeit der Migranten kein Reichtum, sondern ein störendes Element ist. Die LAGA NRW hat in kurzer Zeit zusammen mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft etwa 80.000 Unterschriften gegen diese Kürzung gesammelt. Das ist ein eindeutiges Votum vor allem der Migranteneltern, die ganz deutlich gemacht haben, dass sie den

Muttersprachlichen Unterricht weiterhin wollen. Ich meine, dass dieser Elternwille ernst genommen werden muss. Die LAGA NRW hat vor wenigen Wochen mit einer neuen Aktion begonnen: Wir wollen erreichen, dass möglichst viele Eltern ihre Kinder für den MSU anmelden.

Das ist unser bescheidener, aber wie ich meine konstruktiver Beitrag für eine Verbesserung der Bildungschancen der Migrantenkinder.

Grundsätzlich begrüßt das LzZ den gemeinsamen Antrag der SPD/BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN-Fraktionen und empfiehlt den Antragstellerinnen, so wie sie es vorhaben, die knappen Ressourcen möglichst optimal zu bündeln. Das LzZ setzt sich dafür ein, dass davon bevorzugt Kinder und Jugendliche in jenen Stadtteilen und Quartieren profitieren sollen, in denen sich die sozialstrukturellen und soziokulturellen Bedingungen besonders negativ auf ihre Entwicklung auswirken.

Dank und Anerkennung verdienen auch die Antragstellerinnen für ihr Bekenntnis zum bilingualen Lernen und zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Allerdings ist dabei die Hervorhebung der ökonomischen Vorteile von Mehrsprachigkeit zwar richtig aber auch einseitig. Mehrsprachigkeit ist – auch losgelöst von ihren ökonomischen Vorteilen – ein Wert an sich und ein Hinweis auf eine allseitig entwickelte Persönlichkeit. Instanzen der Politik vermitteln den Einheimischen und den Zugewanderten mit ihrem Entschluss zur Förderung von Mehrsprachigkeit die Anerkennung ihrer mitgebrachten kulturellen Werte und den Willen und die Bereitschaft, darauf aufbauend ein gemeinsames Integrationsprojekt mit der erforderlichen Tiefe und Nachhaltigkeit zu realisieren.

Mit Recht weisen die Antragstellerinnen auf die Mittlerfunktion der Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund im Kontext einer interkulturellen Bildungs- und Erziehungspraxis hin. Diese Botschaft

kommt gerade richtig in einer Zeit, wo viele Migranteneltern befürchten, dass die angekündigte Streichung eines Drittels der derzeitigen Lehrerstellen für den muttersprachlichen Unterricht den Anfang vom Ende dieser Unterrichtsform darstellen könnte. Es sei aber in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die ausländischen Lehrer/innen nicht nur Mittler in diesem gesellschaftlich so wichtigen Handlungsfeld der Integrationspolitik und -praxis bleiben sollen. Viele von ihnen verkörpern schon heute in hohem Maße die mit interkulturellen Kompetenzen ausgestattete Fachkraft. Sie können dank dieser Fähigkeiten im interkulturellen Dialog die Dolmetscherfunktion für Zugewanderte und Angehörige der Aufnahmegesellschaft wahrnehmen. Auf diese Leistung der Fachkräfte mit Migrationshintergrund muss – und dieses nicht nur aus funktionalen Gesichtspunkten – in Zukunft viel stärker als bisher gesetzt werden.

Zu Beginn dieser Stellungnahme seien zwei Vorbemerkungen vorausgeschickt: 1. Was den Fragenkatalog zum Thema der Anhörung betrifft, fällt sehr stark auf, dass ganz offensichtlich die Verfasser fest davon ausgehen, dass die Verbesserung der Sprachkenntnisse bei Migrantenkindern und -jugendlichen den Schlüssel zu ihrem schulischen Erfolg darstellen. Dem ist entgegen zu halten, dass seit über dreißig Jahren die Leistungsmotivationsforschung darauf hinweist, dass dieser Erfolg zwar mit dem sog. „elaborierten Sprachcode“,

aber nicht mit diesem allein zusammenhängt. Auffälligerweise richten sich viele der Fragen auf weitere Faktoren, die auch erheblich zur Verbesserung der Lernleistungen der Kinder beitragen, wie bspw. der familiäre Hintergrund der Kinder und die schulische Organisation. Schade also, dass der Titel dieser Anhörung sich auf die sprachliche Förderung beschränkt. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie wären sowohl eine Erweiterung der Fragestellung als auch ein anderer Titel dringend notwendig.

2. Diesmal geht das LzZ auf die den Elementarbereich betreffenden Fragen nicht ausführlich ein, da es bei der Anhörung des Landtags „Elementarpädagogik als Teil des Bildungssystems“ am 7. Oktober 2002 dazu ausgiebig Stellung bezogen hat. Darüber hinaus hat das LzZ im Sommer 2002 seine Stellungnahme „Die Ergebnisse der PISA-Studie und ihre Implikationen für die Förderung von Migrantenkindern im Elementarbereich“ sowohl den Mitgliedern des Landtages als auch einer breiten Fachöffentlichkeit zugesandt. Demzufolge wird zusammenhängend auf die unter den Rubriken „Allgemein“, „Primarbereich“ und „Sekundarbereich“ formulierten Fragen des Katalogs in dieser Stellungnahme eingegangen.

Zu „Allgemein“:

In den letzten Jahren hat sich in der Bundesrepublik Deutschland die so genannte ökologische Entwicklungspsychologie als führende Fachwissenschaft bei Fragen und Problemen des Entwicklungsvorgangs und der daran beteiligten Fakto-

ren bei Kindern und Jugendlichen etabliert¹. Das Besondere dieses Ansatzes liegt darin, dass er auf die Bedeutung hinweist, welche die Sozialisationsagenturen Elternhaus sowie das Erziehungs- und Bildungssystem für die Entwicklung des Kindes besitzen. Darüber hinaus formulieren seine Vertreter Handlungsempfehlungen, wie eine systematische Förderung sowohl im Kleinkind- und Vorschulalter als auch beim Schuleintritt betrieben werden kann. Bei der Sichtung der vorgetragenen Kommentare und Empfehlungen im Kontext der beiden letzten Auswertungen der PISA-Studie fällt auf, dass immer wieder auf die Standpunkte und Betrachtungsweisen der genannten „ökologischen Entwicklungspsychologie“ zurückgegriffen wird. In der Folge werden die auf der Grundlage gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse von den Vertretern dieser Fachdisziplin formulierten Antworten auf die Anhörungsfragen kurz zusammengetragen:

► Förderung ist in jeder Entwicklungsphase des Kindes sinnvoll, wobei das Vorschulalter prinzipiell eine besonders günstige Entwicklungsphase für Fördermaßnahmen darstellt. Was die Sprachentwicklung von Migrantenkindern betrifft, darf nicht außer Acht bleiben, dass zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr der Wortschatz sich beträchtlich vermehrt. Deutsche Schulanfänger beherrschen bspw. bereits über 4000 Wörter. Es ist aus diesem Grund ganz richtig, dass das Land NRW seine Bemühungen um die Verbesserung der Sprachkenntnisse der Migrantenkinder schon auf den Elementarbereich richtet. Dessen ungeachtet sind selbstverständlich die späte-

ren Lebensphasen und darin die Sprachförderung nicht minder wichtig.

- ▶ Bisher konnte nicht empirisch bestätigt werden, ob ein bestimmtes Förderprogramm einem anderen prinzipiell überlegen ist oder nicht. Die spezifische Art des Trainings muss – soll es erfolgreich verlaufen – auf die individuellen Bedingungen des Kindes abgestimmt werden. Die Erfahrung zeigt, dass der Erfolg der Fördermaßnahmen umso größer ist, je mehr sie auf die Individualität des Kindes zugeschnitten sind. Darüber hinaus hängt der Erfolg sowohl vom individuellen Engagement der Betreuer als auch von der Qualität ihrer sozial-emotionalen Beziehung zum Kind ab. Die Einbeziehung der Eltern ist ein weiterer Einflussfaktor zur Effektivität der Förderprogramme sowie die durch das Programm bedingten positiven Veränderungen in der familiären Situation. Langfristige Erfolge beim Einsatz von Förderprogrammen waren meistens nur durch eine gleichzeitige Veränderung der familiären Bedingungen zu erreichen. Zu diesen positiven Veränderung des Familiensystems gehören vor allem
 - eine neue Einstellung der Eltern zum Kind und zu seiner Entwicklung,
 - die Verbesserung der Eltern-Kind-Interaktion im Sinne eines besseren Verständnisses/ einer positiven Verstärkung für die Leistungen des Kindes,
 - die Verbesserung des Sprachniveaus und die Verbesserung der emotionalen Beziehungen.
- ▶ Fördermaßnahmen sind umso effektiver, je intensiver und je umfassender sie die Umweltbedingungen des Kindes positiv verändern. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass sich bei Jugendlichen positive

Auswirkungen einer Förderung im Vorschulalter zeigen, nachdem die Leistungen nach Beendigung von Fördermaßnahmen wieder abgesunken waren. Dieses Erkenntnis soll davor bewahren, allzu früh in Fördermaßnahmen investiertes knappes Geld als vergeudet anzusehen, wenn die positiven Effekte nach einer gewissen Zeit (vorläufig) verblasen.

- ▶ Die Unterrichtsbedingungen im Primarbereich entscheiden darüber, ob Vorteile durch frühzeitige Förderung im Elementarbereich in der Vorschulzeit aufgegriffen werden oder nicht. Ungünstig sind Lehrpläne und Lehrmethoden, die nicht auf den vorschulischen Fördermaßnahmen aufbauen. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit einer besseren Zusammenarbeit zwischen dem Elementar- und dem Primarbereich ab.
- ▶ Grundsätzlich dürfen zwar ungünstige familiäre Verhältnisse nicht mit dem Sozialstatus gleichgesetzt werden. Es zeigte sich jedoch, dass der schichtspezifische Sprachgebrauch sich auf Kinder aus der Unterschicht bei Schulreife- und Intelligenztests beeinträchtigend auswirkte.
- ▶ Vom langfristigen Besuch eines Kindergartens profitieren Kinder aus sozial schwächeren Schichten mehr als solche aus Familien mit günstigeren Voraussetzungen.

Zum Primarbereich:

- ▶ Zum Schulerfolg der Kinder, insbesondere aus belasteten familiären Verhältnissen, tragen in entscheidender Weise eine gute materielle und personelle Ausstattung der Schule und vor allem ihre pädagogische Atmosphäre bei. Was die Be-

deutung der didaktischen Konzepte be-
trifft, wirkt sich ein differenzierender und
stärker individualisierender Unterricht auf
die Leistungen dieser Kinder positiv aus.
Richtigerweise plädierte der deutsche
Koordinator der PISA-Studie, Baumert,
bei den aus den Ergebnissen der Studie
zu ziehenden Konsequenzen für eine
Lerndidaktik, welche lernschwache Schü-
ler psychisch entlastet dafür, sich vom
klassischen Stundentakt zu befreien und
der Kreativität der Schüler mehr Entfal-
tungsraum zu bieten. Darüber hinaus
sollen Lehrer befähigt werden, mit
heterogenen Lerngruppen umzugehen,
ohne dass sie so drakonisch wie bisher
auf äußere Differenzierung (z. B. die Zu-
weisung von lernschwachen Kindern auf
Sonderschulen) zurückgreifen².

- ▶ Bei der Einschulung von sozial benach-
teiligten Kindern ist es sehr wichtig, dass
sich die Sozialisationsinstanzen Familie,
Vorschule und Schule gegenseitig unter-
stützen. Zwischen der vorschulischen
und der schulischen Lernumwelt soll ein
gleitender Übergang möglich sein. El-
ternhaus und Schule müssen von Anfang
zusammenarbeiten.
- ▶ Die meisten Schulreifetests sind nicht in
der Lage, dem Lehrer angemessene Ent-
scheidungshilfen für Lernwegalternati-
ven und differenzierte Fördermaßnah-
men zu geben. Eine Prozess-/ bzw. För-
derdiagnostik – zumindest während der
ersten beiden Jahre – ist der üblichen
Statusdiagnostik vorzuziehen. Die Pro-
zess- bzw. Förderdiagnostik soll dem
Lehrer Hinweise auf die günstigsten
Maßnahmen zur pädagogischen Förde-
rung geben. Bei der Einschulung der Kin-
der sollte sich die Entscheidung nicht nur

auf eine einmalige und punktuelle Test-
untersuchung stützen, sondern es sollten
dabei auch alle wichtigen Erfahrungen,
Beobachtungen und Berichte der Vor-
schulerziehung einbezogen werden. Be-
sonders wichtig ist dabei die Berücksich-
tigung der familiären Situation des Kin-
des, vor allem die Frage, welche Ent-
wicklungsbedingungen sie dem Kind zu
bieten vermag und welche weiteren
Lernanregungen oder auch Lernbehinde-
rung von ihr ausgehen.

- ▶ Zum Schulerfolg von Kindern generell
und insbesondere aus soziokulturell be-
lasteten Familien wirken sich adäquate
Unterrichtsmethoden und eine innere
Differenzierung positiv aus. Die regiona-
len Schulberatungseinrichtungen haben
eine wichtige Aufgabe vorrangig bei je-
nen Kindern und Jugendlichen, die in ih-
rer schulischen Laufbahn ernsthafte
Schwierigkeiten haben, die die Schule al-
lein nicht beheben kann. Ein förderliches
prozessdiagnostisches Vorgehen in ver-
trauensvoller Zusammenarbeit mit Leh-
rern, Eltern und Erziehern zu organisie-
ren, vorzubereiten und zu begleiten, ist
eine unverzichtbare Aufgabe dieser Ein-
richtungen. Schulen, die bei der PISA-
Studie gut abgeschnitten haben, wenden
bspw. verstärkt individuelle Lern- und
Entwicklungsberichte bei allen Kindern
an, welche die Basis für Förderpläne für
die betroffenen Kinder darstellen. Vorbe-
reitungs- und Trainingsseminare für
Grundschullehrer, Vorschulerzieher und
Eltern sind besonders angebracht, damit
diese besser mit heterogenen Gruppen
und Klassen arbeiten lernen und Lern-
schwächen bei den Kindern frühzeitig er-
kennen. Die Entscheidung über den

Schulbeginn sollte stets unter Berücksichtigung aller Teilkomponenten der Übergangssituation gefällt werden, und zwar immer im Hinblick auf die besonderen Gegebenheiten jedes einzelnen Kindes.

- Die überproportionale Überweisung von Migrantenkindern in die Schulen für Lernbehinderte war schon vor Bekanntgabe der Ergebnisse der PISA-Studie eine vielfach kritisierte Praxis³. Eindeutig leistet das deutsche Schulsystem die erforderliche Anpassung an die soziokulturellen Bedingungen der Kinder mit Migrationshintergrund nicht, etwa indem sie ihre Anforderungen besser auf die Voraussetzungen der einzelnen Schüler abstimmen würde. Es ist dringend geboten, dass die Unterrichtsform und der Unterrichtsstil vor allem in den ersten Klassen den Lernvoraussetzungen der Schulanfänger besser angepasst werden. Die besten Möglichkeiten dazu bieten vor allem eine stärkere Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts. Dazu gehören selbstverständlich die Verfügbarkeit von Gruppenräumen mit adäquatem Lern- und Arbeitsmaterial und eine angemessene Klassen- bzw. Gruppengröße.

Da die Frage der Sprachförderung/ Sprachentwicklung eine zentrale Rolle beim Fragekatalog spielt, werden abschließend die folgenden Anmerkungen bzw. Empfehlungen formuliert:

Es ist bereits an einer anderen Stelle darauf hingewiesen, dass sich zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr der Wortschatz beträchtlich vermehrt, allerdings nicht bei allen Kindern. Vorteile haben diejenigen Kinder,

- deren Eltern durch gute Lebensbedingungen und regelmäßige Arbeitszeiten sich intensiv mit ihren Kindern beschäftigen und sie dadurch sprachlich fördern. Wortschatz und Sprachniveau des Kindes erfahren durch seine ständigen Fragen an den Erwachsenen eine wesentliche Erweiterung. Wenn die Erziehungspersonen auf die Fragen der Kinder angemessen antworten, fördern sie durch ihre Erklärungen ein realitätsbezogenes Weltbild sowie das Verständnis für Beziehungen, Zusammenhänge und die Entwicklung von Denkstrukturen;
- die eine Kindertageseinrichtung besuchen. Erfreulicherweise besuchen inzwischen in NRW 94 Prozent der Migrantenkinder eine Kindertageseinrichtung und davon 80 Prozent 3 Jahre lang. Aus integrationspolitischen Gründen müsste dafür gesorgt werden, dass alle erreicht werden.
- die Zugang zu pädagogisch wertvollen Medienprogrammen haben. Diese Vorteile bleiben Migrantenkindern vorenthalten, wenn sie überwiegend Zugang zu nur ausländischen Medien haben.

Der Wortschatz eines Schulkindes verdoppelt sich vom Schulanfang bis zum Eintritt in die sechste Klasse, wobei der Anstieg in den beiden ersten Schuljahren besonders groß ist, denn auf sie entfallen vier Fünftel des Gesamtzuwachses. Aus diesem Grund müsste die Sprachförderung der Migrantenkinder verstärkt auch in diesen beiden ersten Jahren betrieben werden.

Der Umfang des Wortschatzes eines Kindes spielt nicht nur für die schulischen Leistungen eine wichtige Rolle, sondern auch für seine geistige Entwicklung. Darü-

ber hinaus beeinflusst er auch die Intensität und Qualität seiner sozialen Kontakte. Kinder, die aufgrund eines unzureichenden oder abweichenden Wortschatzes Probleme haben, mit Gleichaltrigen zu kommunizieren, geraten häufig in eine Außenseiterposition. Durch Sprachprobleme wird somit die gesamte geistige und soziale Entwicklung eines Kindes nachteilig beeinflusst.

Die Sprachleistungen von Schulkindern sind außerordentlich unterschiedlich. Die soziale Schichtzugehörigkeit des Kindes korreliert eng mit seinem Sprachverhalten. Kinder aus soziokulturell stark benachteiligten Bevölkerungsschichten beginnen ihre schulische Laufbahn unter viel schlechteren Bedingungen als Kinder aus Familien mit günstigeren soziokulturellen und soziökonomischen Bedingungen. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie wissen wir, dass die Bundesrepublik bisher besonders unsensibel auf diese Disparitäten reagiert.

Die Faktoren, die dazu führen, dass Kinder aus ungünstigem Milieu Rückstände bei der Sprachenwicklung zeigen, lassen sich inzwischen deutlich erkennen. Es handelt sich um

- ▶ geringe Zuwendung und weniger sprachliche Kontakte der Eltern mit dem Kind. Bei den sprachlichen Kontakten der Eltern/Erziehungspersonen mit dem Kind spielen das Vorlesen und außerhäusliche Unternehmungen sowie das Vorhandensein von vielfältigem Spielmaterial eine zentrale Rolle.
- ▶ ausbleibende Bekräftigungen und Rückmeldungen durch die Eltern bzw. Erziehungspersonen.

Der Übergang von der Unterschicht-

zur Mittelschichtsprache (vom sog. restringierten zum elaborierten Code nach B. Berstein) ist für jedes (auch deutsches) Kind mehr als das Erlernen neuer Wörter. Er ist vielmehr der Übergang in eine andere Welt von Bedeutungen und Erfahrungen, und dieser Wechsel wird dadurch erschwert, dass die Lehrer in der Regel selbst aus einer höheren Sozialschicht stammen und den restringierten Code weder kennen noch anerkennen. Ein Kind ist in seinem Lernprozess blockiert, wenn sein Verständnis und seine Erfahrungswelt nicht als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit gesehen werden. Daraus leitet sich die Notwendigkeit ab, bei der Lehrerbildung stärker als bisher das erziehungswissenschaftliche Lernpensum einschließlich Kernbestände der interkulturellen Pädagogik signifikant zu erhöhen und schon während des Studiums ausgiebige Unterrichtspraktika einzuführen, die gut vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden sollen. Inzwischen existiert eine Vielzahl von pädagogisch wertvoller Literatur zur sog. interkulturellen Kompetenz, auf die bei der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern auf allen Stufen des Bildungssystems rekurriert werden kann⁴.

In diesem Zusammenhang spielt die Bedeutung der Mutter- bzw. Erstsprache des Migrantenkindes eine sehr wichtige Rolle. Die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Sprachtrainings, welche die Erst- bzw. Muttersprache unberücksichtigt lassen, Gefahr laufen, eine Art labiler sprachlicher Überbau zu schaffen, der den Kindern ihre bisherige emotionale Sicherheit nimmt, indem sie Gräben zwischen dem Elternhaus und der Schule/der Einrichtung aufreißen und Unsicherheit und Spannungen hervorrufen.

Sinnvoller ist es, bei Sprachförderprogrammen für eine Wechselwirkung zwischen Mutter- und Zweitsprache zu sorgen. Dadurch können die in der eigenen Sprache erworbenen Denkstrukturen auch im Deutschen leichter verfügbar gemacht werden. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass diese positiven Transfereffekte weitgehend ausbleiben, wenn der Anteil der ausländischen Kinder ein Drittel der gesamten Lerngruppe übersteigt⁵. In diesem Fall besteht die Neigung nach sprachlich homogener Subgruppenbildungen, die das Erlernen der Zweitsprache erschweren. Daraus die Forderung abzuleiten, eine Quote für Migrantenkinder in den Schulklassen einzuführen, würde der Tatsache nicht Rechnung tragen, dass dieses rein technisch vor allem in den Stadtteilen und Quartieren, in denen Migranten überproportional leben, nicht machbar wäre. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie wissen wir, dass bspw. in NRW die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereits über 30 Prozent beträgt. Andere Autoren kommen sogar auf eine höhere Prozentzahl (ca. 40 Prozent). Äußere Differenzierung löst das Problem nicht, sondern verstärkt es eher. D. h. soziostrukturell und soziokulturell belastete Stadtteile müssen durch Anwendung der Instrumentarien einer angemessenen Stadtentwicklungspolitik die Ressourcen mobilisieren, die in diesen Stadtteilen liegen. Es geht dabei nicht um die „gerechte“ Verteilung der „Lasten“, sondern um ihre Beseitigung bzw. Reduzierung⁶.

Der Zweitspracherwerb und die bilinguale Erziehung zeigen sowohl Chancen als auch Risiken. Zweisprachige Kinder wachsen in der Bundesrepublik in unter-

schiedlichen familiären und soziokulturellen Kontexten auf: z. B. in binationalen Ehen, in Familien, die sich zeitlich begrenzt im Land aufhalten, und als Nachkommen von Zuwandererfamilien. Die größten Erfolge beim frühen Zweispracherwerb werden von Kindern aus zweisprachigen Familien erzielt. In diesem Fall empfehlen die Experten, dass verschiedene Sprachen an Personen und Kontakte gebunden bleiben sollen. Eine Person sollte sich also jeweils nur in einer Sprache an das Kind wenden. Hier liegt auch eine der zentralen Begründungen für die Forderung nach dem Einsatz von Migrantenlehrern in dem Regelunterricht. Bilinguale und bikulturelle Kinder können – so die Begründung solcher Projekte – am Modell ihrer Bikulturalität und Bilingualität verkörpernden Lehrer die Vorteile beider Sprachen und Kulturen erkennen, ohne dass eine als minderwertig, da minderheitlich, angesehen wird.

Die Zweisprachigkeit berührt bekanntlich auch die kulturelle Identität des Kindes. Das zweisprachige Kind kann in Identitäts- und Solidaritätskonflikte geraten, wenn es sich bei der Verwendung einer Sprache missachtet fühlt. Ein solcher Druck wird z. B. ausgeübt, wenn die Migrantenfamilie den Gebrauch der Zweitsprache als Verrat an der eigenen Kultur ansieht oder wenn umgekehrt der Gebrauch der Muttersprache in der Öffentlichkeit feindselige Reaktionen hervorruft. Mit gutem Recht empfehlen deshalb Erzieher und Lehrer Migranteneltern, mit ihren Kindern die Familiensprache zu sprechen. Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien haben in den letzten Jahren hervorragende Arbeit mit der Ver-

breitung des sog. „Rucksack-Programms“ unter Migranteneltern geleistet. Es ist pädagogisch sehr wertvoll, wenn Erziehungspersonen dem Migrantenkind eine positive Einstellung gegenüber seiner ethnischen Zugehörigkeit vermitteln. Bikulturelle und zweisprachige Kinder tragen tatsächlich in sich ein wertvolles kulturelles Kapital. Es ist für das Selbstwertgefühl der Migrantenkinder gut, dass sie sich dessen bewusst werden und es von für sie wichtigen Anderen auch so immer wieder erfahren⁷.

In Fragen der Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kindern aus zugewanderten Minderheiten, deren Sprachverhalten dem sog. Muster des „restringierten code“ entspricht, ist es ratsam, diese Kinder nicht zu unterfordern. Es sei nochmals darauf hingewiesen worden, dass diese Kinder nicht aufgrund ihrer angeblichen geringeren Begabung in den Einrichtungen des Erziehungs- und Bildungssystems aufpassen, sondern wegen der anderen erwähnten Gründe. Die empirische Forschung aus den Vereinigten Staaten zeigt, dass Förderprogramme für Kinder mit verschiedener sprachlicher und kultureller Herkunft sich als besonders erfolgreich erwiesen haben, welche die Entwicklung von konzeptioneller Schriftlichkeit in zwei Sprachen anstrebten. Das LzZ teilt die Auffassung von Experten, dass die in Deutschland bevorzugte Linie, mehrsprachig aufwachsenden Kindern eine Hauptsprache „zu verordnen“, nicht der richtige Weg ist. Ohne weitere empirische Untersuchungen wäre es darüber hinaus zu riskant, ethnisch-homogene Klassen mit Deutsch als erste Fremdsprache in jenen Stadtteilen einzurichten, in denen sich eine bestimmte Ethnie niedergelassen hat. Wir

wissen noch viel zu wenig darüber, wie sich „kulturelle Zugehörigkeiten“ in diesen Stadtteilen entwickeln und wie nachhaltig sie sind⁸. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, dass viele Kinder und Jugendliche, die wegen ihrer geringen Deutschkenntnisse dauerhaft in Sondermaßnahmen (wieder die Außendifferenzierung) betreut werden, eine überwiegend ethnozentristisch geprägte Selbstdefinition als Ersatz zu einer adäquateren Zugehörigkeitsbestimmung entwickeln, in der sie so lange verbleiben, bis andere in all ihren Dimensionen nachdrücklich auf Integration ausgerichtete pädagogische Maßnahmen dazu beitragen, dass sie sich aus dieser nicht unproblematischen Selbstdefinition lösen. Stadtteile mit hohem Anteil an Migrantenkindern und -jugendlichen eignen sich hervorragend dafür, in den dort ansässigen Schulen zweisprachige Alphabetisierung und bilinguale Unterrichtsformen einzuführen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass viele Migrantenkinder eine erfolgreiche schulische Laufbahn absolvieren. Für sie ist das Erlernen von zwei und mehr Sprachen unproblematisch. Sie erfüllen erfreulicherweise die Idealvorstellung der europäischen Bildungsminister, dass alle Kinder drei Sprachen beherrschen sollten. Auch diese positiven Beispiele sollen mehr als bisher das Bild des Schülers mit Migrationshintergrund prägen. Aber auch bei jenen Migrantenkindern, die nach heute gängigen Vorstellungen im (die Präposition „am“ wäre eher angebracht) deutschen Schulsystem scheitern, ist nicht die durch ihre Mehrsprachigkeit bedingte Überforderung die dafür verantwortlich zu machende Variable, sondern die erwähn-

ten familiär schlechten Startbedingungen und das zu wenig individuell geförderte einzelne Schulkind.

Derzeit erscheinen aus praktischen Gründen die Möglichkeiten für eine flächendeckende bilinguale Förderung im institutionellen vorschulischen und schulischen Rahmen als sehr begrenzt. Abhilfe kann allerdings mittel- und längerfristig dadurch geschaffen werden, dass die in NRW vorgesehene zunehmende Schulautonomie mit zusätzlichen Kompetenzen bei der Definition des eigenen institutionellen Profils und beim Umgang mit den Lehrplänen von den Schulen und Schulträgern als Chance wahrgenommen und aufgegriffen wird. Nur so wäre die erforderliche Flexibilität dafür gegeben, dass die jeweilige Schule als zentrale Sozialisationsagentur und Knotenpunkt der Vernetzung vieler Aktivitäten und Initiativen im Stadtteil zugunsten einer lernfördernden Umgebung für die Schüler und die Eltern handelt. Die spezifische Situation einer Schule, in der überproportional viele Migrantenkinder und – jugendliche lernen, macht es erforderlich, dass das Profil, das Leitbild, das Programm und die Zusammensetzung des Personals anders aussehen als in einer anderen Einrichtung, welche diese Merkmale nicht zeigt.

In der derzeitigen Situation sind flexible Regelungen erforderlich, wenn eine Schulentwicklung angestrebt wird, die der existierenden multiethnischen Realität der Schüler Rechnung trägt. Die europäischen Nachbarländer gehen hier mit gutem Beispiel voran. So fördern einige bspw. das Erlernen der Muttersprache bei Kindern und Jugendlichen der kleinen ethnischen Gruppen durch Zuschüsse an Kultur- und

Elternvereine, die Träger dieses Unterrichts werden. Auch diese Möglichkeit könnte in der Bundesrepublik in Erwägung gezogen werden. Allerdings sollte in diesen Fällen nach wie vor Wert auf die pädagogische Eignung des Personals, das den Unterricht erteilt, und auf die fachliche Aufsicht und Beratung dieser Angebote gelegt werden.

Immer wieder wird die Frage aufgeworfen, inwiefern das Frühlesen Migrantenkinder ein Vorteil beim Schuleintritt verschaffen könnte. Die Befürworter weisen darauf hin, dass, wenn Migrantenkinder nach Erfolgserlebnissen beim Frühlesen mit einer positiven Erwartung und mit einer höheren Leistungsmotivation in die Schule kommen, sie sich – da sie das Lesen schon beherrschen – sogleich schwierigeren Lernzielen und -aufgaben widmen könnten. Die empirische Arbeit bietet jedenfalls keine Anhaltspunkte dafür, dass das Frühlesen zu einer emotionalen Verarmung und Neurotisierung des Kindes führen könnte. Es sollte deswegen prinzipiell den Kindertageseinrichtungen nicht verwehrt werden, das Frühlesen einzuüben. In einigen Kindertageseinrichtungen, in denen konsequent Kinder zweisprachig betreut werden, kann festgestellt werden, dass die zweisprachige Kennzeichnung der in den Räumen vorhandenen Gegenstände unbeabsichtigt und unproblematisch das Lesenlernen nach der ganzheitlichen Lesemethode begünstigt⁹

Quellenhinweis

¹ Zu den prominentesten Vertretern dieses Ansatzes gehören in der Bundesrepublik Horst Nickel und Ulrich Schmidt-Denter. Aus ihrem Titel „Vom Kleinkind zum Schulkind“. München/Basel 1995 sind die Ergebnisse der derzeitigen ent-

- wicklungspsychologischen Forschung entnommen worden, auf die in dieser Stellungnahme eingegangen wird.
- 2 Vergl. das Interview vom „Erziehung und Wissenschaft“ 1/2002, S. 24-25 mit ihm
- 3 Der Anteil von ausländischen Kindern in den Sonderschulen erreichte im Schuljahr 2001/02 in NRW einen Anteil von 6,08%. Bei den deutschen Kindern waren es 3,27%. Vergleicht man die prozentualen Häufigkeitsanteile ausländischer Schüler in den Schulen für Lernbehinderte in NRW, so kann festgestellt werden, dass sie im Jahr 2000 zwar nur 12,6% aller Schüler/innen an öffentlichen und privaten Schulen ausmachten, aber 21% aller Schüler/innen in Schulen für Lernbehinderte. Der Forderung des DGBLandesverbandes NRW ist voll zuzustimmen, dass die Prozentzahl der Kinder, die eine Sonderschule besuchen, auf bis 4 Prozent verringert werden muss und dass das dadurch in den Sonderschulen überschüssiges Personal in den Regelunterricht integriert werden soll.
- 4 Besonders interessant in diesem Kontext ist der vor kurzem von Georg Auernheimer herausgegebene Titel „Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität“. Opladen 2002
- 5 Nickel, a. a. O., S. 127
- 6 Die Dokumentation des Forum „Migrations- und Integrationsforschung“ des Jahres 2000 des LZZ mit dem inhaltlichen Schwerpunkt „Praxisforschung im sozialräumlichen Kontext“ enthält die (Kurz)Präsentation und die Hauptergebnisse von vier Praxisforschungsprojekten, in denen verschiedene Dimensionen der hier angesprochenen Fragen untersucht worden sind.
- 7 im Cummins macht in seinem Aufsatz „Empowering Minority Students: A Framework for Intervention“ in Harvard Educational Review 1/1986, S. 18 und folgende darauf aufmerksam, dass die Verbesserung der Lernleistungen der Migrantenkinder in engem Zusammenhang mit einer Einstellungsänderung der Lehrer gegenüber Schülern aus Minderheiten und gegenüber der Konstituierung ethnischer Enklaven in der Aufnahmegesellschaft stehen. Auf die integrative Bedeutung der Anerkennung kollektiver Identitäten und ihrer Symboliken durch andere Kollektive weisen auch prominente Vertreter der deutschen Migrationsforschung, indem sie auf die hohe Bedeutung der sog. „kulturell-expressiven Sozialintegration“ hinweisen. Vergl. u. a. Heitmeyer, Wilhelm/Anhut, Reimund: Bedrohte Stadtgesellschaft – Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim und Münster 2000, S. 48.
- 8 Vergl. Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach) Zugehörigkeit. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld 2000
- 9 So bspw. im Deutsch-Spanischen Kindergarten in Wuppertal.

These 1: Weder die mehrsprachig aufwachsenden Kinder/Jugendlichen selbst noch ihre spezifischen sprachlichen Biographien noch die Wahl optimaler Unterrichtsmethoden oder Organisationsformen von Unterricht und Schule sind das Problem – entscheidend ist vielmehr, dass sich das Bildungssystem professionell auf die neuen demographischen und sozio-kulturellen Gegebenheiten in der Mitte Europas einstellt.

Die Diskussion von Förder- und Integrationsmodellen war vielerorts lange Zeit bestimmt von der Suche nach dem optimalen Modell – gemeint ist hier sowohl der schul- und unterrichtsorganisatorische Bereich als auch der pädagogisch-fachliche. Von Experten erwartete man Aussagen, ob die gleichzeitige schulische Förderung von Erst- und Zweitsprache bzw. einer früh einsetzenden schulischen Fremdsprache Kinder mit Migrationshintergrund schaden könnte, ob und für wen man besondere Klassen einrichten sollte, in welchem „Mischungsverhältnis“ Klassen gebildet werden sollten, ob man eher kommunikativ-pragmatische oder kognitiv-linguistische Progression im Sprachunterricht bevorzugen sollte.

Überall haben sich Experten auf die Fragen, die das staatliche Bildungssystem stellte, gern eingelassen. Der zweifelsfreie Nachweis der Überlegenheit bestimmter optimaler Modelle konnte bislang jedoch weder für den organisatorischen noch für den pädagogisch-fachlichen Bereich er-

bracht werden. Unter bestimmten Bedingungen erwiesen sich z. B. bestimmte Immersionsmodelle als optimal, in den Händen anderer Lehrkräfte und unter anderen Bedingungen waren sie im Vergleich zu anderen Modellen weniger effizient. Immer war die Auseinandersetzung über Beschulungs- und Unterrichtsmodelle ideologisch geprägt: Jede Seite bediente sich der Experten, die erwünschte Nachweise und Argumentationen lieferten. Die letztgültige Wahrheit ist wegen der vielen intervenierenden Variablen empirisch zuverlässig nicht zu ermitteln, vielleicht gibt es sie auch gar nicht. Die Bundesregierung der USA hat – anlässlich der Auseinandersetzung über bilinguale Beschulungsmodelle – beschlossen, keine größeren Beträge mehr in den empirischen Nachweis optimaler Modelle zu investieren, weil dieser Nachweis nicht herstellbar ist und weil man dieses Geld besser der pädagogischen Sache selbst zuführt.¹

Die Zeit des Methodenstreits sollte m. E. auch für die Situation in der Bundesrepublik abgelaufen sein. In der Bewältigung der PISA-Ergebnisse machte sich ein finnischer Experte laut Gedanken: Merkwürdig: In Deutschland wird alles nach dem Entweder-Oder-Prinzip diskutiert, also entweder mehr Förderung in Deutsch oder Mutter-/Herkunftssprachlicher Unterricht. Wir in Finnland diskutieren solche Dinge eher nach dem Sowohl-Als-Auch-Prinzip.

Es wird deutlich – auch durch die PISA-Befunde ausgelöst, dass wir uns auf we-

sentliche Entwicklungslinien für die Zukunft verständigen und gesellschaftlichen Konsens dafür herstellen sollten. Diese Prioritäten fassen wir so zusammen und davon handeln auch unsere Thesen:

- ▶ Wirksame und nachhaltige Partizipation der Minderheiten an der Verantwortung für Bildung
- ▶ Stärkung der Professionalität für das Lehren und Lernen von Sprachen, was die Ausbildung von Spezialisten für Deutsch als Umgebungs- und vor allem als Schulsprache sowie das sprachliche Lernen in den Sachfächern insgesamt einschließt
- ▶ Erfolgs- und Ergebnisorientierung bei der Zuweisung zusätzlicher Ressourcen
- ▶ Stärkung der Verantwortung auf der Ebene der einzelnen Schule, Förderung der Profilbildung und der schulspezifischen Entwicklung von Integrations- und Förderkonzepten.

Was ist nun mit der ersten These gemeint? Sieht man sich die Rangliste der PISA-Studie an, so haben die Spitzenreiter sehr wohl in ihren Bildungssystemen auch mit sprachlich und kulturell heterogenen Schülerpopulationen zu tun. Die Bildungssysteme in Kanada, Neuseeland, Australien z. B. betrachten diese Heterogenität als Normalität und Herausforderung – nicht als Krisenerscheinung und Belastung. In Zuwanderungsländern dieser Art erkennt die anglo- bzw. frankophone Mehrheitsgesellschaft an, dass die Zukunftsfähigkeit des Landes davon abhängt, dass junge Menschen zur Handlungsfähigkeit in kulturell und sprachlich pluralen Kontexten qualifiziert werden – und dieses Bildungs- und Erziehungsziel ist für alle Gruppen rele-

vant: für die „eingeborenen“ Minderheiten, für die Mehrheit, für die in erster, zweiter und dritter Generation im Lande lebenden Sprach-/ Kulturgruppen.

Was diese Länder in besonderer Weise auszeichnet, ist die Tatsache, dass sie für verantwortliche Positionen im Bildungswesen Angehörige der Minderheiten qualifizieren, die mit den spezifischen Interessen und Lernvoraussetzungen der autochthonen oder allochthonen Minderheiten vertraut sind, und diesen Personen lokal, regional und national auch tatsächlich Verantwortung übertragen. Solche Maßnahmen erhöhen nicht nur die Professionalität, sie schaffen auch Vertrauen und vermitteln die Botschaft, dass die Verantwortung für das Bildungssystem geteilt wird – etwa in demographischer Proportion. Von diesem Zustand ist die Bundesrepublik vor allem wegen der leidigen Politisierung des Zuwanderungsrechts und wegen des Beamtenstatus der Schulleitungen und der Schulaufsicht weit entfernt. Der Blick auf die Niederlande, Großbritannien und Skandinavien zeigt, dass man dort sprachlich-kulturelle Gruppen an der professionellen Verantwortung für das Bildungswesen mit gutem Erfolg beteiligt.

These 2: Bevor an einen Umbau von Strukturen und/oder eine Erhöhung der Ressourcen gedacht wird, sollte man sich Gewissheit über Wirksamkeit und Möglichkeiten der Optimierung bestehender Maßnahmen verschaffen.

Es ist keinesfalls so, dass es in Nordrhein-Westfalen an Infrastruktur, Ressourcen und Engagement für schulische Integration und Sprachförderung mangelt. Hier in aller Kürze zwei Beispiele:

a. In einer jüngst veröffentlichten und von der UNESCO zum Thema „Management of Social Transformation“ beauftragten Studie demonstrieren Guus Extra und Kutlay Yagmur an zwei Beispielen, wie Mehrsprachigkeit durch die schulische Unterstützung der Herkunftssprachen gefördert werden kann: Victoria in Australien und Nordrhein-Westfalen.² Mustergültig am Beispiel Nordrhein-Westfalen finden die Autoren,

- ▶ dass keine Hierarchien in den Herkunftssprachen konstruiert bzw. dass im Prinzip alle Sprachen unterrichtet werden können, wenn die personalen, curricularen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind
- ▶ dass im Prinzip alle mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen an diesem Unterricht teilnehmen können – also nicht nur Schüler/innen, deren Familien aus Ländern stammen, mit denen die Bundesregierung bilaterale Vereinbarungen eingegangen ist, also auch Kinder der deutschen Mehrheitsbevölkerung, wenn ihre Familien längere Zeit im Ausland gelebt haben
- ▶ dass die Bedeutung von Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen auch für die Lehrkräfte des Muttersprachlichen Unterrichts ernst genommen wird
- ▶ dass Lernmaterial für diesen Unterricht staatlicherseits dann entwickelt wird, wenn die kommerziellen Schulbuchverlage dies nicht leisten können
- ▶ dass der Unterricht in den Regelbetrieb von Schule eingegliedert ist, jedenfalls wenn es um Zensuren und Berechtigungen (c/o Sprachprüfungen z. B.) geht
- ▶ dass dieser Unterricht von der Schulaufsicht begleitet wird

- ▶ dass die Lehrkräfte nicht auf der Lohnliste der Herkunftsländer stehen und nicht ihre spezifischen Interessen umsetzen.

Die Autoren zeichnen m.E. im Prinzip ein zutreffendes Modell, selbst wenn sie keinen Blick für die Qualität der Praxis entwickeln – zumal diese Evaluation nicht zu ihrem Auftrag gehörte. Nordrhein-Westfalen hat also für den Bereich der Herkunftssprachen eine international geschätzte moderne Infrastruktur, an der lange und intensiv gearbeitet wurde. Aus welchen Gründen sollte man diese wohl abbauen oder beseitigen?

b. Was die Maßnahmen zur Integration und zur Sprachförderung insgesamt angeht – vor allem auch für Deutsch als Zweitsprache – so zeigt ein Blick in lokale oder regionale Bestandsaufnahmen eine flächen- und problemdeckende Fülle von Einzelmaßnahmen, die davon künden, wie viele Ressourcen und wie viel Engagement darauf verwendet werden. 45 DIN A 4 Seiten braucht es in knapper Darstellung, um alle einschlägigen Maßnahmen für die Stadt Köln aufzuzählen.³ Ähnliche Nachweise können von den RAA für andere Regionen des Landes geführt werden.

Wenn die Studie PISA-E dennoch keine Spitzenposition für Nordrhein-Westfalen nachweist, sollte man über Optimierungsstrategien nachdenken, bevor man mehr Mittel fordert, Infrastrukturen verändert bzw. beseitigt oder eine höhere Regeldichte vorgibt.

These 3: Dem Bildungssystem in Nordrhein-Westfalen fehlen Standards, damit die Lernenden sich selbst, Lehrkräfte ihren

Unterricht und Schulen ihre Förderprogramme überprüfen und damit mehr Verantwortung für Qualitätsentwicklung übernehmen können.

Wenn in These 2 gesagt wurde, dass es an Ressourcen, Programmen und Engagement in Nordrhein-Westfalen nicht mangelt, so heißt das nicht, dass die gegenwärtige Kosten-Nutzen-Relation günstig ausfällt. Vielfach wird die Zweckbindung von Ressourcen weitherzig interpretiert und zusätzliche Lehrstellen werden immer wieder unspezifisch auf die Schaffung eines vermeintlich günstigeren Lernklimas auch für Kinder der Mehrheitsgesellschaft verwendet (z. B. Verringerung der Lerngruppengrößen). Ob und in welchem Umfang diese Maßnahmen zum Erfolg führen oder ob die Notwendigkeit von Optimierung besteht, ist für die Lehrkräfte und die Schulen schwer zu ermitteln.

Offensichtlich ist in vielen erfolgreichen Bildungssystemen die Effizienz von Förder- und Integrationsmaßnahmen daran gebunden, dass über entsprechende Standards Transparenz hergestellt werden kann und diese an die Stelle von Erfolgsannahmen und –behauptungen (mehr Lernzeit, kleinere Lerngruppen = Steigerung des Unterrichtserfolgs) tritt. Solche Standards sind nach Klieme an Kompetenzerwartungen geknüpft⁴ und mit entsprechenden Aufgaben zur Überprüfung des Lernerfolgs verknüpft. Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen des Europarats⁵ existiert ein Beschreibungssystem für Kompetenzerwartungen im sprachlichen Bereich (wohl gleichermaßen geeignet für Zweit-, Herkunft- und Fremdsprachen) auf sechs Stufen, mit dem Transpa-

renz bezüglich der Entwicklung von Sprachbiographien hergestellt werden kann. So könnten Schulen auf der Grundlage der Kategorien des Referenzrahmens feststellen, wie viele Schüler/innen welcher Kompetenzstufe zugeordnet und welche Erfolge mit spezifischen Fördermaßnahmen erzielt werden können.

Möglicherweise ließe sich auf diesem Wege nachweisen, dass ergebnisorientierte eins-zu-eins Förderungen bzw. die Arbeit in Kleingruppen wirksamer sind als Maßnahmen, die sich auf gesamte Klassen bzw. Lerngruppen beziehen. Der Vorteil von jährlichen Feststellungen der Sprachentwicklung liegt nicht nur auf systemischer Seite, sondern auch auf der Ebene der schülerindividuellen Diagnose des Sprachlernbedarfs. Es macht Sinn, die Vergabe von zusätzlichen Ressourcen an konkrete Projektbeschreibungen der Schulen und die Berichterstattung über die Wirksamkeit zu binden und die Schulen dabei auf ein einheitliches Beschreibungssystem von Kompetenzstufen zu verpflichten.

Allerdings fehlen der Praxis zur Zeit noch handhabbare Instrumente für die altersgemäße Feststellung des Sprachentwicklungsstandes, die sich auf die Kompetenzstufen des Referenzrahmens beziehen, sowohl in Deutsch als auch in den Herkunftssprachen. Daran wird gearbeitet, allerdings bedarf es doch wohl der entschiedeneren Unterstützung und Förderung des staatlichen Bildungssystems, um diese Lücke zu schließen.

Dennoch kann auch jetzt schon mit dem Referenzrahmen und seinen Kompetenzstufen gearbeitet werden, denn mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen (= EPS) liegt ein Instrument vor,⁶ das die

schulische Förderung von Mehrsprachigkeit so begleiten kann, dass die Lehrkräfte Aufschluss über die sprachliche Entwicklung vor allem der Risikoschüler/innen erhalten – z. B. an den Schnittstellen des Bildungssystems und bei Lehrerwechsel – und die Schülerinnen und Schüler selbst mehr Verantwortung für ihr Sprachenlernen auf dem Wege der Selbstevaluation übernehmen können. An der Portfolio-Entwicklung hat das Landesinstitut beim Europarat seit einigen Jahren erfolgreich mitgearbeitet und findet dafür auch international Anerkennung – im eigenen Land ist das Portfolio noch weitgehend unbekannt und wird – wenn überhaupt – im fremdsprachlichen Bereich eingesetzt.

Anders in Ländern wie Irland und Portugal. In der Republik Irland z. B. wird die Vergabe von staatlichen Ressourcen für die sprachliche Förderung von Zuwanderern (Finanzierung von Sprachkursen) an den Einsatz des EPS gebunden. Im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbereich werden staatlicherseits die anzustrebenden und gesellschaftlich notwendigen sprachlichen Kompetenzen über das Portfolio gesteuert.⁷

These 4: Die Wirkung der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit ist abhängig von der Professionalität des Lehrpersonals in Angelegenheiten des schulischen Lehrens und Lernens von Sprachen – gemeint sind hier spezielle Kompetenzen sowohl für Deutsch als Umgebungs- und vor allem als Schulsprache als auch für sprachliches Lernen in den „Sachfächern“ wie schließlich auch für den Muttersprachlichen Unterricht.

Wenn sich trotz existierender curricular und organisatorisch steuernder Vorgaben,

Infrastrukturen, zusätzlicher Ressourcen und Engagement der Erfolg der Integrations- und Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich nicht wie gewünscht einstellt, so steht zu vermuten, dass spezielles Know-How auf Seiten der Lehrerschaft und der Schulaufsicht nicht in erforderlichem Maße zur Verfügung steht.

a. Die Infrastruktur z. B. für den Muttersprachlichen Unterricht ist in Nordrhein-Westfalen verglichen mit deutschen und europäischen Nachbarländern zufriedenstellend. Gilt diese Aussage auch für die Lernergebnisse und die Unterrichtsqualität? Wir haben darüber keinen empirisch zuverlässigen Nachweis. Was die Qualifikation der Lehrkräfte angeht, so zählt sich gerade jetzt die Einrichtung eines Studienganges an der Universität/Gesamthochschule Essen für das Lehramt Türkisch aus. Die jungen in Essen ausgebildeten Lehrkräfte sind sowohl flexibler und praxisverträglicher unterrichtlich einzusetzen, weil sie Fakultäten für zwei schulische Fächer haben und sie tragen die Qualitätsmaßstäbe des Regelunterrichts an deutschen Schulen in den Muttersprachlichen Unterricht hinein – ganz zu schweigen von ihrer gründlicheren Ausbildung in Deutsch. Warum ist es bis heute nicht möglich, einen Lehrstuhl einzurichten für die „Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts in anderssprachiger Umgebung“, damit auch Lehrerausbildung für Muttersprachlichen Unterricht in weniger unterrichteten Sprachen möglich wird? Natürlich kann nicht für jede der ca. 20 Sprachen des Muttersprachlichen Unterrichts in Nordrhein-Westfalen ein Lehrstuhl eingerichtet werden. Aber durch die Kombination von allgemeiner Sprach-

ausbildung in den Sprachzentren der Universitäten und spezieller Didaktik ließe sich die Ausbildungslücke schnell mit jungen Leuten der zweiten und dritten Migrationsgeneration schließen. Man wäre unabhängig von Lehrkräften, die im Ausland für andere Bildungskontexte ausgebildet worden sind und hätte das pädagogische Spezialwissen und -können, das mit dem qualitativ anspruchsvoll erteilten Muttersprachlichen Unterricht notwendigerweise verbunden ist.

b. Die Situation für Deutsch als Zweitsprache ist in Nordrhein-Westfalen – was die erste Phase der Lehrerbildung angeht – kaum weniger problematisch. Zwar ist an mehreren Standorten der Zusatzstudiengang Interkulturelle Pädagogik – Deutsch als Zweitsprache eingerichtet, doch dieser Qualifikationsnachweis ist im Lehrereinstellungsverfahren kaum relevant. Kein Wunder, dass die Zahl der Studierenden – so die Rückmeldung aus den Hochschulen – abnimmt. In anderen Bundesländern gibt es grundständige Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Diese Länder können im Schulsystem auf Spezialistentum für viele Zwecke zurückgreifen: für pädagogisch notwendige Interventionen und Förderprogramme vor Ort, für Fortbildungsmaßnahmen und die zentrale Entwicklung pädagogischer Konzepte und Materialien, für die Gestaltung und Auswertung von Sprachprüfungen und Sprachstandserhebungen.

c. Das Konzept „Deutsch als Aufgabe aller Fächer“ – wie vom Landesinstitut im Auftrag des MSJK entwickelt – ist sicherlich

sachgerecht und zweitemäßig. Die Umsetzung an den Schulen erfordert jedoch – speziell an Schulen mit hohem Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund – bei den Fachlehrkräften grundlegendes Wissen über die Qualitätsmerkmale der Schulsprache Deutsch. Möglicherweise liegt das größte Problem in der Tatsache, dass alle beteiligten Experten der letzten Jahre versäumt haben, klar und deutlich zwischen basic interactional communicative skills (BICS) und cognitive academic language proficiency (CALP) – Begriffe und Definitionen von CUMMINS – zu unterscheiden und die Schulsprache gezielt weiter zu entwickeln, auch wenn die Schüler/innen im Alltagsjargon problemlos kommunikativ handeln können. Wie man solche Konzepte wie „Deutsch als Aufgabe aller Fächer“ landesweit verlässlich umsetzen kann, ist von Großbritannien zu lernen, wo die Schulen auf ein klar strukturiertes und praxistaugliches literacy-Programm verpflichtet sind. Auch von dem damaligen Programm language across the curriculum kann man heute noch in Nordrhein-Westfalen für die Arbeit am Schulprogramm viel lernen.

These 5: Die Schulen müssen selbst mehr Verantwortung für Integration und Sprachförderung übernehmen dürfen und eigene Modelle und Profile entwickeln können – natürlich stünden sie dann auch in der Pflicht die Wirksamkeit ihrer pädagogischen und organisatorischen Ansätze nachzuweisen.

In diesen Thesen haben wir immer wieder auf das Engagement der Lehrkräfte und der Schulleitungen hingewiesen, Lösungen auf dem Wege zur schulischen

Mehrsprachigkeit anzustreben – und dies in einem System mit hoher Dichte von verbindlichen Vorgaben.

Aus diesem Potential für Innovation sind viele erfolgversprechende Ansätze entstanden: koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht (KO-ALA), bilinguale Modelle (z. B. dual immersion u. a. an der Meinolf Schule in Hagen mit deutschen und italienischen Kindern), language awareness und Begegnung mit Sprachen etc. Diese Modelle und Konzepte wurden bislang stets in erster Linie auf Tauglichkeit für das Regelsystem geprüft. Natürlich kann nur im Ausnahmefall diese Regeltauglichkeit für jedweden Kontext attestiert werden. Und so fühlen sich viele Schulen, die besondere Modelle erproben oder praktizieren, vom „System“ nicht hinreichend unterstützt.

Wenn sich das optimale Modell und die optimale Methode nicht nachweisen lassen, wäre wohl die Strategie von Vorteil, den Schulen und den Schulträgern in ihrer Arbeit mehr Freiraum für spezifische Modelle zu geben und sie auch zu ermutigen, spezielle Schulprofile zu entwickeln – vorausgesetzt die Schulen weisen nach, dass sie bei Integration und Sprachförderung ebenso erfolgreich oder sogar erfolgreicher sind als vergleichbare Schulen. Der nachweisbare Erfolg legitimiert das Modell und nicht die Konformität zu den Vorgaben für ein Regelsystem, dessen Bedingungen von Standort zu Standort unterschiedlich sind.

Ansätze dafür finden sich bereits schon in einem Schulentwicklungsprojekt der Bezirksregierung Düsseldorf. Inzwischen haben sich auf der Grundlage des Projekts weit mehr als 100 Grundschulen selbst or-

ganisiert, um pädagogisch-fachliche Probleme im Umgang mit Schulanfängern ohne ausreichende Deutschkenntnisse zu lösen. Die Ergebnisse der Arbeit sind in zwei Broschüren dokumentiert.⁸ Dieses Beispiel zeigt, dass sich Schulen selbst organisieren wollen und können, um Förderkonzepte und Integrationsmaßnahmen maßgeschneidert für ihre Situation im Diskurs mit anderen zu entwickeln. Was wir jedoch auch gelernt haben, ist, dass solche Projekte und Netzwerke der kompetenten Unterstützung und Beratung bedürfen – in dem genannten Fall waren daran die Bezirksregierung, die Universität Essen und das Landesinstitut beteiligt. Solche Netzwerkarbeit wäre auch für andere Regionen des Landes zu organisieren – jeweils in Partnerschaft zwischen Schulämtern, Jugendämtern, Bezirksregierungen und den Spezialisten der Hochschulen, der RAAs und ggf. des Landesinstituts.

Quellenhinweis

1 Im Auftrag des damaligen MSWF hat das Landesinstitut für Schule zum Thema „Zweisprachigkeit und Schulerfolg“ ein Gutachten erstellen lassen und eine überregionale Fachtagung durchgeführt. Die Ergebnisse sind in zwei Bänden zusammengefasst: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*. Ergebnisse der (Schul)forschung. Soest 2001. In diesem Band arbeitet Gesa Siebert-Ott die Forschungslage auf und berücksichtigt dabei vor allem auch den nordamerikanischen Methodenstreit. In dem zweiten Band: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge zur Diskussion*. Soest 2001, skizziert Thürmann in dem Beitrag „Streit um (schul-)sprachpolitische Grundentscheidun-

- gen: Das amerikanische Beispiel“, S. 47-67, ein Kurzprotokoll des „Sprachenkriegs“ in den USA und zieht daraus Konsequenzen für die Situation in Deutschland angesichts der Einlassungen von Dieter Zimmer und Micha Brumlik in den Medien.
- 2 Guus Extra, Kutlay Yagmur. Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and at school. UNESCO (Hg). Management of Social Transformations, Discussion Paper 63. Paris 2002; hier S. 41-44
- 3 RAA, Stadt Köln (Hrg). Gesamtkonzept zur Sprachförderung in Köln. Teil I: Bestandsübersicht. Köln 2002
- 4 Eckard Klieme. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 18. Februar 2003
- 5 Europarat (Hg). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München (Langenscheidt) 2001. Vgl. dazu auch Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag. Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. München (Langenscheidt) o. J.
- 6 Vgl. dazu u. a. die beiden Themenhefte von Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1999 H.1, 2000 H.4; weitere Literatur und Materialien in www.learnline.nrw.de/Angebote/Portfolio
- 7 Näheres u. a. bei David Little. Das Europäische Portfolio der Sprachen – Erfahrungen aus Irland. In: Landesinstitut für Schule (Hg). Das Europäische Portfolio der Sprachen – auch für die Weiterbildung in Deutschland?. Soest im Druck
- 8 Landesinstitut für Schule, Bezirksregierung Düsseldorf (Hrg.). Fachsprachliche Förderung mit Kindern der Klassen 2 und 3 ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Soest 2002. – Schulanfang mit Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Soest 2002 3. Aufl.

1. Einleitung: Förderung der Mehrsprachigkeit ?

„Fortentwicklung und Ausbau von Sprachförderung und muttersprachlichem Unterricht vorantreiben“ – die Frage, welche besondere Herausforderung kindliche Zweisprachigkeit für unser Bildungswesen bietet und wie diesen Herausforderungen angemessen begegnet werden kann, steht seit den sechziger Jahren in unregelmäßigen Abständen immer wieder einmal auf der Tagesordnung, ohne dass bislang eine konsensfähige Antwort auf diese Frage gefunden und erfolgreich bei der Lösung der seit langem anstehenden Probleme eingesetzt worden wäre.

Dieser Eindruck findet seine Bestätigung in internationalen und nationalen Vergleichsstudien, deren Ergebnisse in keiner Weise zufriedenstellend sein können. So hat die PISA-Studie ergeben, dass in Deutschland nicht nur ein besonders enger Zusammenhang besteht zwischen sozialer Herkunft und dem erreichten Leistungsniveau in der in dieser Studie untersuchten Bereichen, sondern auch zwischen Migrationsgeschichte und dem jeweils erreichten Leistungsniveau (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 394ff.). In der PISA-Studie werden verschiedene Faktoren benannt, die für die festgestellten Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund eine Rolle spielen können; von entscheidender Bedeutung sei je-

doch, so wird hervorgehoben, „die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 379).

Die Tatsache, dass es dringend notwendig ist, den Ausbau und die Fortentwicklung von Sprachförderung im Deutschen als Zweitsprache voranzutreiben, bedarf vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie keiner weiteren Erklärung. Die Frage, welche Gründe dafür sprechen könnten, den Ausbau und die Fortentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts voranzutreiben, bedarf hingegen der Diskussion, und diese Frage wird ja auch in bildungspolitischen wie in wissenschaftlichen Kontexten bekanntlich seit Jahren kontrovers diskutiert (vgl. Siebert-Ott 2001b).

2. Fortentwicklung und Ausbau von Sprachförderung und muttersprachlichem Unterricht

2.1. Die Entwicklung von Herkunftssprache und Zweitsprache Deutsch in der Familie

Über die Sprachentwicklung einsprachig aufwachsender Kinder gibt es inzwischen auch in Deutschland zahlreiche empirische Studien, aber auch der Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter ist inzwischen recht gut untersucht, insbesondere bei früh einsetzendem Kontakt mit zwei Spra-

chen (vgl. Siebert-Ott 2001a). Als gesichert kann gelten, dass Kinder grundsätzlich in der Lage sind, vom frühesten Kindesalter an erfolgreich zwei Sprachen zu erwerben, sofern ihnen quantitativ und qualitativ ausreichender Kontakt zu beiden Sprachen ermöglicht wird. In der einschlägigen Forschung wird darauf hingewiesen, wie förderlich es für eine frühe Sprachentwicklung des Kindes ist, wenn es bereits in der Familie besonders durch Vorlesen Zugang zu Texten und damit auch zu einer besonderen Sprachform, der Schriftsprache, erhält (vgl. Siebert-Ott 2001b). Da unter den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Altersgruppe nach Auffassung der einschlägigen Forschung immer noch der Familie die entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Lesekompetenz zukommt, ist der Sprachgebrauch in der Familie auch im Hinblick auf eine erfolgreiche Lesesozialisation des Kindes zu reflektieren (vgl. Siebert-Ott 2003a).

Die Ergebnisse der PISA-Studie, die einen negativen Zusammenhang herstellen zwischen dem Festhalten an der Herkunftssprache als Familiensprache und der Entwicklung der Lesefähigkeit, könnten den Schluss nahelegen, dass ein Festhalten an der Herkunftssprache zu Lasten der Beherrschung der Zweitsprache geht. Die Tatsache, dass sich die Faktoren Migrationshintergrund der Familie und Sprachgebrauch innerhalb der Familie in den verschiedenen Ländern, die an der PISA-Studie teilgenommen haben, doch sehr unterschiedlich auswirken, gibt Anlass zu der Annahme, dass hier noch weitere Faktoren berücksichtigt werden müssen. In der Studie selbst werden diese Beobachtungen zum Anlass genommen für die Forderung

„erfolgreiche Unterstützungsprogramme für Zuwanderer genauer zu studieren“, die in anderen Ländern angeboten werden, die an der Studie teilgenommen haben (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 397).

Die Ergebnisse der einschlägigen Forschung legen den Schluss nahe, dass Lesesozialisation und Sprachförderung in Familien mit Migrationshintergrund erfolgreich auch im Medium der Herkunftssprache möglich ist, dass es unter diesen Bedingungen aber sinnvoll ist, wenn in Kooperation mit der Familie eine gezielte zweisprachige Erziehung möglichst früh, am besten bereits im Elementarbereich einsetzt; grundsätzlich ist eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung aber auch noch zu einem späteren Zeitpunkt möglich (vgl. Reich, Roth u.a. 2002; Siebert-Ott 2001b).

2.2. Die Entwicklung von Herkunftssprache und Zweitsprache in Elementar-, Primar- und Sekundarbereich

Bis heute wird die Wirksamkeit unterschiedlicher Schulmodelle zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten kontrovers diskutiert. Reich, Roth u.a. (2002, 42) kommen in ihrem Forschungsüberblick über die einschlägige nationale und internationale Forschung zu folgenden Schlüssen:

1. „Eine zusätzliche (separate) Förderung der Zweitsprache unterstützt den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen für die übrigen Fächer, ist aber ein vergleichsweise schwaches Instrument; es wirkt nicht nachhaltig.“
2. „Unterricht im Medium der Erstsprache

bewirkt nicht nur die weitere Entwicklung dieser Sprache, sondern auch höhere Leistungen im Medium der Zweitsprache (z.B. in Mathematik), wenn er über mehrere Jahre hinweg geführt wird.“

3. „Unterricht im Medium beider Sprachen ist ein starkes Instrument zur Verbesserung des Schulerfolgs zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und kann, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülerinnen und Schülern führen.“

Es ist danach davon auszugehen, dass qualitativ hochwertige Programme im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, die den beiden letztgenannten Anforderungen genügen, erfolgreicher sein werden als qualitativ hochwertige Programme, die nur der unter Punkt 1 genannten Anforderung genügen. Zu den unter Punkt 3 genannten Qualitätskriterien gehört auch, wie die vergleichende internationale Forschung gezeigt hat, eine hinreichende Dauer des angebotenen Programms (Reich, Roth u.a. 2002, 18ff.).

Unterricht im Medium zweier Sprachen wird in Deutschland bereits seit Ende der sechziger Jahre erfolgreich im Bereich der Sekundarstufe I und II angeboten. Seit einiger Zeit werden in Deutschland auch Programme entwickelt, die bereits im Primarbereich oder sogar schon im Elementarbereich einsetzen. Diese früh beginnenden zweisprachigen Programme werden in aller Regel in Form von two way immersion angeboten, d.h. es werden zwei Sprachgruppen gemeinsam unterrichtet, wobei eine der beiden angebotenen Unterrichtssprachen jeweils für eine der

beiden Gruppen die Muttersprache und für die andere Gruppe die Zweit- oder Fremdsprache darstellt. Diese Form der zweisprachigen Erziehung gilt in der internationalen Forschung als besonders erfolgversprechend (Reich, Roth u.a. 2002, 17ff.; Siebert-Ott 2001b).

Eine systematische zweisprachige Erziehung im Primarbereich kann aber auch auf einer Kooperation von Deutschunterricht und Herkunftssprachenunterricht aufbauen. Von einer Kooperation im Anfangsunterricht sind bei einer koordinierten Alphabetisierung besonders dann positive Effekte zu erwarten, wenn systematisch sprachvergleichend gearbeitet wird. Ergebnisse der neueren Forschung weisen darauf hin, dass dies zu einer Erhöhung von Sprachaufmerksamkeit und zur Entwicklung von Sprachbewußtheit beiträgt, was wiederum positive Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des sprachlichen Wissens hat (Oomen-Welke 2003). Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass von einer Vernetzung des neuerdings in Klasse 3 einsetzenden Fremdsprachenunterrichts mit dem übrigen Sprachunterricht ebenfalls positive Effekte zu erwarten sind (Oomen-Welke 2003).

Dass von einer kurzfristigen separaten Förderung der Zweitsprache Deutsch nicht unbedingt nachhaltige Wirkungen erwartet werden dürfen, wurde bereits erwähnt. Dies bedeutet nicht, dass auf entsprechende Fördermaßnahmen verzichtet werden könnte, es bedeutet vielmehr, dass solche Fördermaßnahmen langfristig angelegt und möglichst eng mit dem übrigen Unterricht, auch mit dem Sach- bzw. dem in der Sekundarstufe einsetzenden Fachunterricht, vernetzt werden sollten.

2.3. Sprachförderung und Sprachtests

Die Beobachtung der Sprachentwicklung ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Sprachförderung. Hierzu gehört prinzipiell auch der Einsatz von Sprachtests. Die in Deutschland zu beobachtende Skepsis gegenüber dem Einsatz von Sprachtests als Grundlage für die Entscheidung über geeignete Fördermaßnahmen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist nicht ganz unberechtigt: In Deutschland sind beträchtliche Rückstände gegenüber der internationalen Entwicklung bei der Erstellung geeigneter Sprachtests für zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche zu beobachten; das gilt im Hinblick auf die Zweitsprache Deutsch und das gilt in verstärktem Maße im Hinblick auf die jeweils gesprochenen Erstsprachen (Reich 2003). Grundsätzlich sollte aber zumindest bei Kindern mit geringen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch bei Schuleingangsuntersuchungen auch die Entwicklung in der Erstsprache erfasst werden, um mögliche Sprachentwicklungsverzögerungen und Sprachentwicklungsstörungen mit einiger Sicherheit von frühen Lernstadien in der Zweitsprache Deutsch zu unterscheiden, da hier unter Umständen völlig unterschiedliche Fördermaßnahmen eingeleitet werden müssen.

Grundsätzlich kann eine zeitweilige Trennung von Lerngruppen zum Zweck einer intensiven, strukturierten Förderung in der Zweitsprache Deutsch befürwortet werden. Dabei sind Mischformen aus den oben genannten Gründen sowohl einer umstandslosen Integration in die Regel-

klasse bzw. die einsprachig deutsche Gruppe im Elementarbereich als auch einer vollständigen Absonderung in einer Sprachförderklasse vorzuziehen.

Eine zentrale Stellung bei der Sprachförderung sollte bereits im Elementarbereich die Lesesozialisation eingebunden in eine umfassende Medienerziehung einnehmen. Dass diese Förderung auch im Primar- und besonders im Sekundarbereich intensiviert werden muss, hat nicht zuletzt die PISA-Studie wieder deutlich gemacht (vgl. Siebert-Ott 2003a). Auch bei der Leseförderung wäre eine bessere Kooperation zwischen Deutschunterricht und Herkunftssprachenunterricht äußerst wünschenswert (vgl. Siebert-Ott 2003b).

3. Ausblick: Alle Chancen zur Förderung von Mehrsprachigkeit nutzen

Es ist nicht zuletzt wegen der Lage der öffentlichen Haushalte davon auszugehen, dass nur eine sehr begrenzte Anzahl von Kindern und Jugendlichen die Chance haben wird, an bilingualen Programmen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich teilzunehmen. Gerade deswegen sollten auch andere Chancen genutzt werden, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung der Herkunftssprachen von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund zu fördern. Dies bedeutet auch, Lernerautonomie beim Sprachenlernen zu entwickeln. Kinder und Jugendliche und deren Eltern sollten hierbei systematisch unterstützt werden. Diese Unterstützung sollte früh – möglichst schon im Elementarbereich – einsetzen (vgl. Reich, Roth u.a. 2003, 39f.).

4. Literatur

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

Oomen-Welke, I. 2003. *Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext*. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrg.). 2003. *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1, 452-463.

Reich, H. H. 2003. *Tests und Sprachstandmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben*. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrg.). 2003. *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 2, 914-923.

Reich, H.H. & Roth, H.-J. *in Verbindung mit I. Dirim; J.N. Jørgensen; G. u. G. List; U. Neumann; G. Siebert-Ott; U. Steinmüller; F. Teunissen & V. Wurnig*. 2002. *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender*

Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg und Landau in der Pfalz.

Siebert-Ott, G. 2001a. *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen.

Siebert-Ott, G. 2001b. *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*. Bönen.

Siebert-Ott, G. 2003a. *Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext*. In: Bredel, U.; Günther, H.; Klotz, P.; Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrg.). 2003. *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1, 536-547.

Siebert-Ott, G. 2003b. *Muttersprachenunterricht – Segregation oder Chance?* In: *Schulverwaltung spezial* 3, 24-26.

Sehr geehrte Frau Vorsitzende,
meine Damen und Herren,

die PISA-Studie hat die erhebliche Benachteiligung von Migranten aufgezeigt. Eine Ursache dieser Benachteiligung, der Nicht-Verwirklichung von Chancengleichheit für Migranten, ist die nicht hinreichende Förderung in der Muttersprache. Das heißt, wir müssen das Augenmerk auf eine möglichst frühe Sprachförderung legen, denn der Spracherwerb bei Kindern – das wurde wissenschaftlich mehrfach belegt – ist am besten in der Phase zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr möglich. In den ersten drei Lebensjahren, auch das ist wissenschaftlich belegt, erwerben Kinder wie von selbst den Grundwortschatz und die Kernbereiche der Grammatik – wenn sie eine anregungsreiche Umgebung und eine entsprechende Stimulation durch die Umwelt haben. Ansonsten wird die Sprachentwicklung verzögert oder gestört, was Grundschullehrer zu ihrem Leidwesen bei viel zu vielen ihrer Schüler feststellen müssen.

Erwiesen ist auch, dass der frühe Erwerb einer zusätzlichen Sprache nicht nur die Entwicklung der Muttersprache, sondern auch die kognitive Entwicklung der Kinder fördert. Überfordert sind Kinder durch eine zweisprachige Erziehung keineswegs, aber eine zweisprachige Erziehung stellt große Anforderungen an die Umgebung des Kindes. Nun wissen wir aber, dass gerade Migrantenkinder oft in

einer anregungsarmen Umgebung aufwachsen und selbst ihre Muttersprache nur unzureichend lernen. Und genau hier liegt eines der wesentlichen Probleme: Denn nur wenn ein Kind über ausgebildete Strukturen in seiner Muttersprache verfügt, kann es erfolgreich eine Zweitsprache lernen. Der Umkehrschluss lautet: Kinder, die ihre Muttersprache nicht richtig beherrschen, haben große Probleme damit, eine zweite Sprache, also Deutsch zu erlernen. Die Streichung von Stellen für den Muttersprachlichen Unterricht ist deshalb nach Ansicht des VBE eine fatale Fehlentscheidung der Landesregierung. Meine Vorrednerin, Frau Dr. Claudia Bentholz, hat ausführlich begründet, welche Negativfolgen diese Entscheidung für die Migrantenkinder hat.

Eine wichtige Rolle kommt aus unserer Sicht der Einbindung der Eltern in den Sprachlernprozess zu. Deshalb fordern wir, dass vor allem die Mütter als Expertinnen für das Erlernen der Muttersprache in den Sprachlernprozess einbezogen werden müssen! Den Müttern muss bewusst gemacht werden, dass sie erheblich mit dazu beitragen können, dass ihre Kinder erfolgreich lernen können. Dazu benötigen sie Hilfestellung. Ich zitiere Christina Buchner, Rektorin einer Grundschule und Autorin des Buches „Kluge Kinder fallen nicht vom Himmel“:

„Wenn man ... Mütter von sprachlich hochentwickelten Kindern fragt, wie sie es denn bewerkstelligt hätten, ihrem Kind so

ideale Grundlagen zu verschaffen, so können diese auf Anhieb meist gar nicht sagen, was sie richtig gemacht haben. Fragt man jedoch gezielt nach, so stellt sich heraus, dass alle diese privilegierten Kinder eine Erfahrung gemeinsam haben: Sie hatten Mütter, die viel, oft und gerne mit ihnen redeten, und zwar von Anfang an, also seit der Säuglingszeit.“

Es muss also eine entsprechende Vernetzung und Einbeziehung der Eltern erreicht werden, und zwar nicht erst in der Grundschule, sondern bereits im Elementarbereich.

Problematisch ist die oftmals fehlende Wertschätzung der Muttersprache von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. Über ihre Herkunftssprache entwickeln Kinder emotionale Bindungen, Zugehörigkeit und Akzeptanz. Durch sie lernen sie soziale Regeln, kulturelle Normen und Werte kennen. Das heißt: Die Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität gestalten sich entscheidend über die Herkunftssprache. Deshalb ist es für den Aufbau eines positiven Selbstbildes so wichtig, dass die Erstsprache des Kindes wertgeschätzt wird und den Kindern nicht allein nahegelegt wird, erst einmal richtig deutsch zu lernen. So betont z.B. die Mannheimer Spracherwerbsforscherin Dr. Rosemarie Tracy, dass es wichtig sei, die interkulturelle Kompetenz von Migrantenkindern anzuerkennen und ihre Muttersprache in das „Deutsch-Training“ einzubeziehen.

In einer Schrift der Bundesbeauftragten für Ausländer zum Thema Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen heißt es dazu:

„Es ist aber nicht die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder, die zu den hohen Anteilen von schulischen Misserfolgen

führt, sondern die Art und Weise, wie unser Schulwesen bislang der Zweisprachigkeit von Schülern begegnet. Die Aufgabe, ‚erst einmal richtig Deutsch zu lernen‘, stellt sich für diese Kinder nicht. Sie wachsen mit zwei Sprachen auf, beide Sprachen beeinflussen ihre Sprachentwicklung in einem wechselseitigen Prozess. Insofern würde eine gezielte schulische Förderung in beiden Sprachen helfen, aus dieser potenziellen Zweisprachigkeit eine tatsächliche zu machen, in der das Kind beide Sprachen in Wort und Schrift beherrscht.“

Länder wie Schweden zeigen uns, wie sprachliche und soziale Integration in der Schule gelingen kann. Frau Dr. Belke hat dies bereits ausgeführt, so dass ich darauf verzichten kann.

Eine frühzeitige Sprachförderung von Migrantenkindern muss auf jeden Fall Konsequenzen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie von Lehrerinnen und Lehrern haben. Sie müssen in die Lage versetzt werden, didaktisch/methodisch bzw. altersgerecht auf die besonderen Fähigkeiten und Lernbedürfnisse zugewanderter Kinder einzugehen. Ich zitiere erneut die Spracherwerbsforscherin Prof. Tracy, die an der Universität Mannheim die „Kontaktstelle Mehrsprachigkeit“ für die Weiterbildung von Lehrern und Erziehern geschaffen hat: „Erst das Wissen um sprachlichen Entwicklungsstand, wichtige Etappen des Spracherwerbs und Sprachprobleme ermöglicht eine gezielte Förderung und baut Unsicherheiten im Umgang mit Kindern ab, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.“ Vor diesem Hintergrund erneuert der VBE seine Forderung, die Erzieherinnenausbildung an europäisches Niveau anzugleichen und an

die Fachhochschulen zu verlagern. Erzieherinnen, die sich bereits im Beruf befinden, müssen für den Bereich der Sprachförderung umfassend nachqualifiziert werden.

Gerade im Kindergarten ist angesichts der Vielzahl von Migrantenkindern mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen eine stärkere Betonung von sprachanregenden Aktivitäten notwendig.

Im Elementarbereich findet die Sprachförderung am besten dadurch statt, dass man vielfältige Sprechreize schafft. Prof. Dollase von der Universität Bielefeld bringt es auf die kurze Formel „Reden lernt man nur durch Reden“. Dies gilt für Migrantenkinder ganz besonders. Prof. Dollase hält ein verschultes halbjähriges Sprachtraining im Elementarbereich, wie es im Rahmen des Schulrechtsänderungsgesetzes vorgesehen ist, für wenig effektiv. Viel wichtiger wäre es für die Migrantenkinder, in kleinen Gruppen durch die Erzieherinnen an viele Sprachanlässe herangeführt zu werden. Aber hierfür lässt das novellierte GTK keinen Raum. Im Gegenteil: Künftig können die Träger die Anzahl der Kinder in einer Gruppe ohne Begründungszwang auf 30 erhöhen. Dies führt zu einer Verfestigung der in der PISA-Studie festgestellten Benachteiligung von Migrantenkindern. Auf das besondere Problem, das für die Kinder entsteht, die weder ihre Muttersprache noch die deutsche Sprache beherrschen, wenn als dritte Sprache Englisch hinzukommt, wurde durch Frau Dr. Belke hingewiesen.

Eine besondere Rolle – sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich – kommt Pädagogen mit eigenem Migrationshintergrund zu, die nicht nur eine

wichtige Funktion bei der Spracherziehung, sondern auch eine wichtige Mittlerfunktion bei der interkulturellen Erziehung einnehmen können. Deshalb sieht es der VBE als sinnvoll an, Maßnahmen zu ergreifen, um junge Menschen mit Migrationshintergrund gezielt für den Erzieherinnenberuf und das Lehramtsstudium zu gewinnen.

Ich stelle abschließend fest: Angesichts der hohen Zahl von Migrantenkindern, die mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommt, müssen vor allem dort sprachanregende Aktivitäten gestärkt werden. Sprachförderung muss bereits hier in die alltägliche pädagogische Arbeit integriert werden. Sie darf kein Anhängsel sein!

Für den Schulbereich fordert der VBE eine Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in die Lehrerbildung und eine Abkehr vom Gießkannenprinzip. Das heißt: Schulen mit einem besonders hohen Anteil an Migrantenkindern müssen räumlich, sächlich und vor allem personell besser ausgestattet werden als Schulen mit einem geringen Anteil an Migrantenkindern. Die Streichung von Stellen für den Muttersprachlichen Unterricht ist zurückzunehmen.

Die GEW begrüßt, dass sich der Landtag in seinen Fachausschüssen dem Thema der Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt annehmen will. Dem steht allerdings der derzeit laufende Abbau des Muttersprachlichen Unterrichts (MSU) gegenüber, da die Streichung die bisherige sprachliche Förderung der Kinder und Jugendlichen im Land NRW gefährdet.

Der Zusammenhang von Sprach- und Denkentwicklung gehört zu den Grundbeständen der menschlichen Entwicklung. Studierende lernen diese entwicklungspsychologischen Einsichten schon seit langer Zeit für einsprachige Kinder. Daher gibt sich Schule als System viel Mühe mit der Spracherziehung der ihr anvertrauten Kinder. Allerdings hat sich diese Erkenntnis noch nicht auf die Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder transferiert, denn sonst könnte nicht immer wieder alternativ gefragt werden nach der Förderung in der Erstsprache bzw. der Umgebungssprache.

Nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen, international wie national, besteht die beste Förderung von Kindern mit anderssprachiger Familiensituation darin, die Erst- oder Muttersprache und damit die Denkstrukturen gezielt zu entwickeln – wobei gleichzeitig die Umgebungssprache, als Handlungssprache in einem anderssprachigen Umfeld, erlernt und gefördert werden muss und kann, was Kinder bei systematischer Hilfe ohne größere Probleme bewältigen.

Mehrsprachigkeit ist aus verschiedenen Gründen ein hohes Gut:

Einmal dient sie der Förderung des Individuums, seines Denkens und der Entwicklung all seiner Fähigkeiten. In diesem Sinne ist sie in einem Bildungswesen, das sich der umfassenden Förderung der Kinder und Jugendlichen verpflichtet fühlt, unerlässlich.

Gleichzeitig ist Mehrsprachigkeit aber auch eine gesellschaftliche Ressource: Jugendliche werden durch die systematische Förderung von Mehrsprachigkeit auf eine Arbeitswelt in einer immer internationaler werdenden Gesellschaft vorbereitet, deren Anforderungen auch in sprachlicher Hinsicht steigt.

Wir wissen aus den Ergebnissen von PISA und IGLU, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu den Verlierern unseres Schulsystems gehören. Dies macht nicht nur moralisch-menschlich betroffen, sondern stellt auch Politik vor die Frage, ob sich die Mehrheitsgesellschaft eine solche Menge von unqualifizierten und frustrierten Jugendlichen leisten kann und will. Diese Gruppe belastet nicht nur die Sozialkassen, sondern sie wird zunehmend von den Chancen dieser Gesellschaft ausgegrenzt. Die sich möglicherweise ergebenden Konsequenzen sind in der Jugendforschung in den Zusammenhängen von Frustration und Aggression lange für Nicht-Migranten bekannt. NRW verfügt schon lange Jahre über viele erprobte Konzepte der Förde-

rung von Migrantenkindern. Es geht nun darum, diese Förderung systematisch und nicht mehr sporadisch zu betreiben!

Die Förderung in der deutschen Sprache und der Muttersprache dürfen nicht immer wieder alternativ diskutiert werden. Nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die bereits seit vielen Jahren vorliegen, brauchen mehrsprachige Kinder beides!

Die alternative Diskussion über verstärktes Deutschlernen versus Muttersprache verunsichert Eltern, die wir bei der Sprachförderung ihrer Kinder zuerst einmal als Sprach- und Sprecherzieher/innen benötigen – in der Familiensprache. Die Wertschätzung der Familiensprachen durch Politik und Bildungswesen muss deshalb für die Eltern deutlich werden.

In allen Stufen der Erziehung und Bildung benötigen wir ein Bewusstsein der dort arbeitenden Fachkräfte für Mehrsprachigkeit. Dies ist bisher nur bei einzelnen Interessierten vorhanden. Daher sollte zuerst einmal die Kenntnis von Entwicklung der Mehrsprachigkeit in die grundständige Ausbildung aufgenommen werden.

1. Für die vorschulischen Bereiche:

Dort fehlen systematische Kenntnisse der dort Tätigen über Spracherwerb und Sprachentwicklung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit.

Gleichzeitig benötigen wir im vorschulischen Bereich eine systematische Förderung der deutschen Sprache für Migrantenkinder, was wiederum Kenntnisse in Zweisprachigkeitsforschung erfordert. Hierzu fehlen aber auch noch vielfach den Lehrkräften an den sozialpädagogischen Fachschulen die Fachkenntnisse.

Dem Anspruch einer wissenschaftlichen Ausbildung entsprechend, sollte die Erzieher/innenausbildung – wie in allen anderen Ländern auch – an Fachhochschulen stattfinden.

2. Für den Primarbereich:

In NRW gibt es eine blühende Landschaft sehr unterschiedlicher Bemühungen einzelner Regionen, Schulen und Einrichtungen, bilinguals Lernen zu organisieren. Allen gemeinsam ist aber, dass sie eine Koordination von MSU und Regelunterricht vornehmen.

Zur flächendeckenden Förderung brauchen die Schulen aber Unterstützung:

- ▶ durch gut ausgebildetes Personal in Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache und Muttersprache
- ▶ Sprachstandserhebungen für den Primarbereich müssen entwickelt werden, damit die Schulen den individuellen Förderbedarf feststellen können
- ▶ Bereitstellung der notwendigen Förderressourcen

3. Für die Sekundarstufe:

Betrachtet man die Ergebnisse von PISA und IGLU, dann muss man das Versagen der Sekundarstufe hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern attestieren, da die Leistungsunterschiede weiter zunehmen. Die fälschliche These von der besseren Förderung durch leistungshomogene Lerngruppen wollen wir an dieser Stelle nicht diskutieren. Insgesamt ergibt sich aber aus diesen Befunden die Notwendigkeit, gezielt, systematisch und flächendeckend insbesondere die

Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen.

Dazu bedarf es einer Aufgabenumkehrung der Schulen: Nicht die Schülerinnen und Schüler müssen sich um ihren MSU kümmern, um ihre individuelle Förderung, sondern zur Aufgabe der Schulen muss die Sprachstandserhebung, die Förderung in der Muttersprache und die Förderung in DaZ/DaF werden – auch für Realschulen und Gymnasien, die sich trotz veränderter Realitäten am wenigsten den Anforderungen stellen.

Umgang mit der „Sache“ ist immer auch Sprachunterricht. Diese alte Einsicht der Volksschule geht vor allem im Sekundarstufenunterricht vielfach verloren.

Deshalb muss die Entwicklung der Sprech-, Verstehens- und Wiedergabefähigkeit systematisch in den sog. Sachfächern betrieben werden. Dazu bedarf es eines Sprachlehrkonzepts, das bisher nicht existiert.

Aber nicht nur die Sprache der Lehrkraft, auch die Lehr- und Arbeitsmaterialien müssen diesem für das Fach entwickelten Sprachlehrkonzept folgen.

4. Zur Lehrer/innen-Ausbildung:

In allen Bereichen der Ausbildung muss dem Tatbestand der multikulturellen und multilingualen Schule Rechnung getragen werden.

Lehrkräfte in allen Fächern müssen obligatorisch im Rahmen der Ersten Phase und vor allem in der Zweiten Phase der Ausbildung mit dem Tatbestand der multikulturellen und multilingualen Lerngruppen vertraut gemacht werden.

In der Ersten Ausbildungsphase

- ▶ müssen Bausteine zur Sprache, zum Umgang mit Sprache und Sprechen im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung multilingualer Gruppen obligatorisch werden;
- ▶ müssen für das Lehramt Primarstufe und das Lehramt für das Fach Deutsch in allen Stufen die Qualifizierung in DaF und DaZ in Spracherwerbsforschung obligatorisch werden.

In der Zweiten Ausbildungsphase

- ▶ müssen diese Sprachlehrbausteine konkret für die einzelnen Fächer wieder aufgegriffen werden und fachspezifisch ergänzt werden.

Dies gilt auch für die Ausbildung für das Lehramt am Berufskolleg!

MSU muss eine gleichwertig zu erwerbende Fakultas in der Lehrer/innenausbildung werden. Bisher existiert dies nur für Türkisch und nur in Essen. Es bedarf also eines Studienkonzepts, das während des grundständigen Lehramtsstudiums die Möglichkeit eröffnet, die Fakultas in einer der in NRW unterrichteten Muttersprachen zu erwerben.

Erforderlich ist auch die Möglichkeit des Erwerbs der berufsbegleitenden Zusatzqualifikation für die Unterrichtung einer Muttersprache.

5. Veränderung der schulischen Bedingungen:

- ▶ Alle Einrichtungen benötigen Sprachstandserhebungen, besonders aber der vorschulische und Primarbereich. Diese Verfahren, die einen möglichen indivi-

duellen Förderbedarf ermitteln könnten, müssen aber erst noch wissenschaftlich entwickelt werden.

- ▶ Sprachförderkonzepte für den Elementarbereich müssen entwickelt und flächendeckend eingesetzt werden! Diese Konzepte müssen mit dem Primarbereich abgestimmt sein, um allen Kindern einen reibungslosen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu ermöglichen.
- ▶ Aufstockung der Stundentafel für das Fach Deutsch (die Kürzung im Gymnasium z.B. beruht nach wie vor auf dem Lehrkräftemangel vor 25 Jahren!!!)
- ▶ Das Fach Deutsch ist nur unter bestimmten fachlichen Voraussetzungen fachfremd zu unterrichten! Der Unterricht ist ohne eine solide sprach- und literaturwissenschaftliche Ausbildung nicht den Anforderungen angemessen möglich.
- ▶ Obligatorischer MSU sowie verpflichtende DaF/DaZ-Kurse
- ▶ Organisierte Kooperation von Deutsch, MSU und den übrigen Fächern. Dazu sollen Unterrichtsbausteine von Multiplikatoren/innen entwickelt werden.

6. Fortbildung

- ▶ Systematische und spezifische berufs begleitende Zusatzausbildung in DaZ/DaF und MSU für die im Dienst befindlichen Lehrkräfte! (Man kann nicht darauf warten, bis neu ausgebildete Lehrkräfte in die Schulen kommen.)
- ▶ Langfristige Fortbildung: Deutsch-Lehrkräfte könnten darin geschult werden, individuelle Sprachförderprogramme zu erstellen, die an den Stärken der jeweiligen Schüler/innen anknüpfen.

▶ Darüber hinaus sollten Hilfen zur methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Deutsch- und anderen Fachunterrichts für den Umgang mit Mehrsprachigkeit gegeben werden.

7. Schulbücher, Materialien

Die Schulbücher insbesondere der nichtsprachlichen Fächer sind oft deutlich sprachlich überlastet durch eine Menge an Fachbegriffen und den gewählten Sprachstil. Durch eine differenzierte sprachliche Darstellung der Inhalte ist den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Rechnung zu tragen. Die Texte sollten entlastet werden durch Reduzierung der Fachbegriffe, durch „Verbildlichung“ der Fachbegriffe und durch Worterklärungen. Zudem sollte viel mehr erworbenes Wissen gesichert, statt neues angehäuft werden, das wieder verloren geht.

Zentrale Sammlung, Sichtung und Bewertung aller Unterrichtsbausteine, Projekte etc. Diese Unterrichtsmaterialien sollten veröffentlicht werden – als CD-ROM z.B., so dass sie auch für alle verfügbar sind. Damit hätten dann alle Schule flächendeckend Zugriff. (Es gibt sehr, sehr viel, aber wenige kennen es! Das Rad muss nicht ständig neu erfunden werden!)

Zur Erprobung, Fortbildung und anschl. Erfahrungsaustausch sollen Netzwerke von Schulen gebildet werden, organisiert durch die Bezirksregierungen, damit die Materialien dem Prinzip der ständigen Überarbeitung unterworfen werden können. Die Netzwerkschulen sollen als Multiplikatorinnen der Fortbildung dienen.

Öffentliche Anhörung zum Thema: Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern

9. Mai 2003

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik:

Sicherlich gibt es eine Fülle von Fragen und erheblichen Diskussionsbedarf. Wir werden jeweils etwa fünf Fragen sammeln und dann beantworten lassen, damit nicht zu viele Fragen auflaufen und die Beantwortung von daher etwas schwierig wird. Ich bitte die Kolleginnen und Kollegen, bei der Formulierung ihrer Fragen zu sagen, von welchem oder welcher Sachverständigen sie eine Antwort wünschen.

Thomas Kufen (CDU): Zunächst bedanke ich mich bei den Sachverständigen für die Informationen und Sachverhalte, die über das hinausgehen, was sie uns bereits schriftlich zukommen ließen. Ich will den Anlass für diese Anhörung nicht schmälern dies ist in der Tat der Antrag von Bündnis 90/Die Grünen zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern; aber der Antrag wurde natürlich durch die Streichung der 450 Stellen im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts ausgelöst. Dies entspricht der Kappung von fast einem Drittel der Stellen in diesem Bereich. Damit wir in der Diskussion keine Schiefelage bekommen, trage ich der guten Ordnung halber nach, dass auch wir als Union die Form kritisieren, wie der muttersprachliche Unterricht in der Vergangenheit organisiert wurde. Diese Kritik ist mittlerweile fast schon Mainstream. So hat es sich z. B. im Nachhinein als falsch herausgestellt, diesen Unterricht auf den Nachmittag zu

legen. Die jetzt vorgenommene Streichung des Personals ist in diesem Zusammenhang allerdings eine echte Katastrophe. Es zog sich durch alle Beiträge, dass wir Menschen brauchen, die in zwei Kulturen und zwei Sprachen zu Hause sind; sie sind die ersten, die von den jetzt vorgesehenen Kürzungen betroffen werden.

Wenn es darum geht, junge Menschen mit Migrationshintergrund in die Lage zu versetzen, ihre Mehrsprachigkeit nutzen zu können, ich beziehe mich dabei auf die Ausführungen von Frau Bainski, brauchen wir eine positive Grundstimmung. Das halte ich für einen ganz entscheidenden Punkt. Sie müssen in die Lage versetzt werden, diese Mehrsprachigkeit zu nutzen. Diese Aufgabe stellt sich uns. In diesem Zusammenhang ist die Frage von Akzeptanz sehr wichtig. Wir haben keine Probleme mit der Akzeptanz, wenn es um Zweisprachigkeit in der Konstellation Deutsch-Italienisch oder Deutsch-Französisch geht. Jedoch geht es meist ganz konkret um die Konstellation Deutsch-Türkisch. Mit der Akzeptanz ist es dann eben nicht mehr so weit her, wenn deutsche Kinder im Zusammenhang mit einer systematischen Sprachförderung von Migrantenkindern türkischer Herkunft in Schulen Türkisch lernen. Deshalb frage ich Frau Belke und Herrn Schweitzer: Wie beurteilen Sie die Akzeptanz insbesondere bei den Kindern deutscher Herkunft? Gibt es im Hinblick auf den zweisprachigen Unter-

richt negative Auswirkungen auf diese Kinder, wenn sie im Unterricht mit einer fremden Sprache konfrontiert werden?

Ich glaube, es macht wenig Sinn, sich nur auf eine bestimmte Gruppe zu konzentrieren. Wir müssen die ganze Klasse sehen, auch wenn der Anteil deutscher Kinder manchmal nur 20 oder 30 % beträgt. Es bringt nichts, wenn wir dies in der Diskussion von vornherein ausgrenzen, weil die Frage der Akzeptanz in diesem Zusammenhang eine sehr große Rolle spielt. Wie können wir den deutschen Eltern vermitteln, welchen Wert es bedeutet, wenn wir eine zweisprachige Sprachförderung in diesem Bereich so anlegen, wie wir es uns alle wünschen?

Dr. Gerlind Belke: Ich glaube, dass die Eltern schon weiter sind als manche Politiker.

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik: Frau Belke, wir sammeln die Fragen.

Sybille Haußmann (GRÜNE): In der heutigen Anhörung hat mich zutiefst erschüttert, dass hier die versammelten Experten des Landes Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus von Universitäten, Fortbildungsinstituten und Spezialeinrichtungen sitzen und alle das Gleiche sagen. Frau Belke hat eindrucksvoll geäußert, sie sage dies schon seit 30 Jahren, sich aber trotzdem in den letzten Jahren nichts getan hat, im Gegenteil. Dazu fällt mir kein Kommentar mehr ein. Ich stelle nicht in Abrede, dass es erste positive Ansätze gibt, aber in der politischen Diskussion hat die Mehrsprachigkeit nicht den Stellenwert, den sie angesichts des hier Gehörten haben müsste.

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik:

Hier sollten keine Statements abgegeben werden.

Sybille Haußmann (GRÜNE): Der Kollege hat sich das auch nicht verkneifen können. Ich habe viele Fragen; deshalb versuche ich zunächst einmal nur einen ersten Komplex abzuarbeiten. Es wurde kritisiert, dass muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer abgebaut worden sind. Jetzt gibt es diesbezüglich erste Versuche, sie wieder einzustellen oder sie in den Regelbereich einzustellen. Die erste Frage richtet sich an die Damen und Herren aus dem Bereich der Universitäten.

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik:

Bitte sagen Sie konkret, wer Ihre Fragen beantworten soll.

Sybille Haußmann (GRÜNE): Dann stelle ich die Frage konkret an Frau Benholz: Sehen Sie eine Möglichkeit, die jetzt vorhandenen muttersprachlichen Lehrer in den normalen Schulalltag zu integrieren, damit diese Kompetenzen nicht verloren gehen? Sie haben gesagt, das seien teilweise ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer.

Frau Belke bitte ich um eine Konkretisierung. Sie haben gesagt, die Fähigkeit der Hochschulen, Lehrer für eine mehrsprachige Gesellschaft auszubilden, müsse politisch einklagbar sein. Was meinen Sie damit konkret?

Herr Filtzinger hat gesagt, die Erzieherinnenausbildung müsse verbessert werden. Meines Wissens haben wir gerade die Eingangsvoraussetzungen für die Ausbildung zur Erzieherin gesenkt. Ist das mit

den vorhandenen Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen überhaupt möglich? Sehen Sie Möglichkeiten, die Lehrer weiter zu qualifizieren? Sehen Sie überhaupt das Potenzial bei den Erzieherinnen, um das zu leisten, was von ihnen erwartet wird?

Frau Gogolin, Sie sagten, keine Maßnahme in NRW erfülle die notwendigen Qualitätskriterien. Dazu hätte ich gern eine Spezifizierung. Wie könnten denn die vorhandenen Maßnahmen besser miteinander verbunden oder weiterentwickelt werden, um diese Qualitätskriterien zu erfüllen?

Meine letzte Frage richtet sich auch wiederum an Frau Benholz. In Nordrhein-Westfalen haben wir viele Lehramtsstudierende. Halten Sie es für möglich, dass wir die Studierenden als Potenzial nutzen, um Hausaufgabenhilfe flächendeckender einzuführen oder um sie in die offene Ganztagsgrundschule zu integrieren, um die notwendigen Förderungen zu erreichen, die wir uns da vorstellen? Lässt sich dies organisatorisch lösen?

Noch eine Frage an Herrn Keltok: Könnten uns die Migrantenvvertretungen in einer Offensive für Mehrsprachigkeit unterstützen, indem sie bei den Eltern dafür werben, die Angebote der Schule zu nutzen bzw. solche Angebote von den Schulen einzufordern?

Britta Altenkamp (SPD): Frau Dr. Benholz, Sie sprachen davon, dass Sie es für notwendig halten, die Einrichtung eines Studiengangs „Muttersprachlicher Unterricht“ zu forcieren, dass die Landesregierung dies dringend verfolgen sollte und dass es seit 1998 ein Konzept dafür gibt. Habe ich es richtig verstanden, dass dies mit der Aussage des Landesinstitutes Soest

korreliert, es gehe jetzt im Prinzip darum, die Erfahrungen, die Sie in Essen mit türkischsprachigen Muttersprachlehrern gemacht haben, auf andere Sprachen zu erweitern?

(Dr. Claudia Benholz: Genau!)

Vielleicht können Sie etwas mehr zu Ihren Erfahrungen sagen, dass solche muttersprachlichen Lehrer in der Vermittlung nicht unbedingt auf die Muttersprache fixiert sind, sondern dass sie im Sinne von mehrsprachigem Unterricht über ihre Sprache hinaus einen wertvollen Beitrag leisten können.

Meine zweite Frage bezieht sich auf die Darlegungen von Frau Dr. Belke. Sie sagten, bilinguale Erziehung sei in multikulturellen Klassen nicht möglich; sie sei davon abhängig, wie die Schule organisiert ist. Das ist im Prinzip ein ziemlich harter Satz. Vielleicht könnten Sie ein paar Ideen formulieren, wie eine Schulorganisation gleichwohl aussehen kann, wenn solche multikulturell zusammengesetzten Klassen bestehen und wir es in Essen mit 103 Sprachen zu tun haben und dies in Köln oder Hamburg ähnlich ist.

Herr Prof. Filtzinger sagte, das langfristige Ziel bei der Erzieherinnenausbildung sei eine akademische, eine Hochschulausbildung. Wie stehen Sie zu der in diesem Zusammenhang sehr gern diskutierten Problematik, dass man aufgrund unseres Bildungssystems, das sich durch PISA ein Stück weit noch einmal dargestellt hat, dann aber möglicherweise den Weg gerade für junge Frauen mit Migrationshintergrund verstellt, die man jetzt eigentlich im System Kindergarten benötigte?

Meine vorerst letzte Bitte richtet sich an Frau Bainski, bei deren Ausführungen

Kritik an den Integrationsstellen spürbar war, Ideen zu äußern, was man machen könnte, um deren Arbeit zu verbessern, zu verstetigen bzw. qualitativ aufzuwerten.

Im Übrigen bedanke ich mich bei allen herzlich für ihre Beiträge. Das Fazit, das ich bis jetzt für die Anhörung ziehe, ist nach meinem Eindruck sehr positiv.

Dr. Ute Dreckmann (FDP): Ich fand die Ausführungen auch ausgesprochen spannend und habe mich als Erstes gefragt, ob wir in der Integrationsoffensive Nordrhein-Westfalen, die wir vor einiger Zeit einstimmig verabschiedet haben, vielleicht etwas falsch gemacht haben, als wir gefordert haben, dass die Kinder bei der Einschulung so gut Deutsch sprechen können sollten, dass sie dem Unterricht in Deutsch problemlos folgen können. Diese Frage könnte vielleicht Frau Benholz beantworten.

Die zweite Frage interessiert mich genauso brennend: Was kostete es, wenn wir tatsächlich all das umsetzten, was wir heute Morgen gehört haben und was sicherlich auch sinnvoll ist? Wie viele Stellen für Erzieherinnen und Lehrer müssten wir zusätzlich schaffen? Das wäre ausgesprochen interessant zu wissen, weil die Haushaltsberatungen für das Jahr 2004 bald anstehen. Es nützt gar nichts, wenn wir uns immer wieder über all die Missstände und auch guten Dinge in diesem Land unterhalten, aber gar nichts umgesetzt wird. Diese Frage möge derjenige beantworten, der es am besten kann.

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik: Angesichts der Fülle von Fragen bitte ich die Sachverständigen, den Versuch zu unter-

nehmen, die Antworten darauf zusammenzufassen.

Dr. Gerlind Belke: Zunächst war die Frage nach der Akzeptanz des Türkischen gestellt worden. Ich hatte schon in einem Satz gesagt: Ich glaube, dass die Eltern da weiter sind als manche Politiker. In Berlin-Kreuzberg gibt es seit vielen Jahren eine bilinguale Alphabetisierung für Deutsch und Türkisch, allerdings nicht im Rahmen der Europa-Schulen; vielmehr hat es sich von der Basis her entwickelt. Es gibt immer deutlich mehr Anmeldungen deutscher Schüler, als sie verkraften können. Die Berücksichtigung der Herkunftssprache signalisiert also den Eltern: Hier hat die Schule ein Konzept. Sie kommen daher auch von außerhalb.

Das Gleiche beobachten wir an der Meinolfschule. Nun betrifft das dort Italienisch; aber ich glaube, dass die Sprache gar nicht so entscheidend ist. Deutsche Eltern merken: Hier gibt es ein Konzept. Natürlich sind Schulversuche immer besser als normaler Unterricht. Die Lehrer müssen sich etwas Neues einfallen lassen; das bekommen die Eltern mit. Dann spielt die Sprache oft gar nicht eine so große Rolle.

Ein zweiter Punkt: Auch in Berlin gibt es Konzepte, bei denen die Deutschen zwar die Tatsache berücksichtigen müssen, dass dort sehr viele Türken bilingual alphabetisiert sind. Es wird aber nicht von ihnen erwartet, dass sie Türkisch perfekt lernen. Das wäre eine mittlere Lösung, während wir bei unserem deutsch-italienischen Projekt durchaus den Ehrgeiz haben, dass die Deutschen auch ordentlich Italienisch können.

Nun zu der Frage, warum 30 Jahre nichts geschehen ist. Das kann ich jetzt im

Vergleich zu Schweden beantworten. Schweden hat von Anfang an, als die Arbeitsmigranten angeworben wurden, Einwanderungspolitik betrieben. Die Einwanderer durften während der Arbeitszeit an kostenlosem Schwedischunterricht teilnehmen. Es ist davon auszugehen, dass die schwedischen Einwanderer sehr viel stärker integrationsorientiert waren als die Gastarbeiter in Deutschland. Obwohl die Schweden Einwanderungspolitik gemacht haben, haben sie schon 1975 das ist jetzt fast 30 Jahre her eine so genannte Hemspråksreform durchgeführt, eine Reform des muttersprachlichen Unterrichts, weil sie gemerkt haben: Es funktioniert mit der nachwachsenden Generation nicht. Das ist eine interessante politische Sache. Die Schweden haben ein gesetzlich verbrieftes Recht auf zweisprachige Erziehung. Für die Umsetzung dieses Rechts waren die Kommunen zuständig. Man hat nicht wie bei uns getrennte, also muttersprachliche und schwedische, oder zusammengesetzte Klassen zentral vorgegeben; dies mussten vielmehr die Schulen und die Kommunen vor Ort entscheiden. Von daher wurde also sehr stark an die Verantwortlichen appelliert. Wichtig ist, dass sie dabei eine strikte Vorgabe hatten. Wenn eine Kommune das Recht auf muttersprachlichen Unterricht nicht erfüllen konnte, bestand Meldepflicht an die schwedische Schulbehörde, die dann Wochenendkurse oder Ähnliches angeboten hat. Das ist zwar nicht ideal, aber es zeigt, dass der schwedische Staat die Muttersprachen als Bereicherung ernst genommen hat.

Inzwischen realisiert das schwedische System ich habe es einmal vor 20 Jahren und jetzt vor ein paar Wochen im Internet

recherchiert eine stark dirigistische Schulpolitik. Die Schulbehörde heißt nicht mehr Skolöverstyrelse, Generaldirektion für das Schulwesen, sondern Skolverket, Schulwerk. Sie koordiniert die Verantwortlichkeiten auf allen Ebenen. Wie Herr Thürmann sagte, streiten sie nicht mehr über Modelle. Ich hatte bei der erneuten Beschäftigung gedacht, ich fände eine gute Evaluation über zusammengesetzte Klassen. Sie kontrollieren sehr stark, was die Kinder in den zentralen Fächern Englisch, Schwedisch und Mathematik gelernt haben. Nun ist das ein Gesamtschulsystem. Im 9. Schuljahr müssen bestimmte Kenntnisse vorhanden sein. Wenn sie fehlen, wird das im Internet veröffentlicht, dann wird gefragt, woran es liegt.

Eine weitere Frage bezog sich auf bilinguale Erziehung und Multikultiklassen; das hängt hiermit zusammen. Vor Ort muss man die Fragen beantworten: Welche Art Population haben wir? Welche Sprachen haben wir? Welche Lehrer haben wir? Aufgrund der Antworten muss man das beste System finden. In der Meinfeldschule haben wir eine katholische Grundschule, die das machen wollte; dort funktioniert es. Natürlich kann man bilinguale Alphabetisierung nicht ohne weiteres in einer Multikultiklasse machen; das liegt in der Natur der Sache. Aber wenn es bilinguale Erziehungsprogramme an einer Schule in einer Sprache gibt, z. B. Türkisch-Deutsch, wirkt sich das auf den Regelunterricht aus. Die Lehrer sind bewusster und wissen, dass bestimmte Fehler von Kindern bestimmter Herkunftssprachen besonders häufig gemacht werden. Von daher sollte man bilinguale Versuche fördern, wo es möglich ist, und hoffen,

dass es sich auf den Regelunterricht auswirkt.

Auch in Schweden werden die meisten Kinder unter Submersionsbedingungen unterrichtet, aber mit einem anderen Bewusstsein. Damit bin ich bei den Kosten. Ich nenne keine Zahl, aber ich glaube, es ist nicht nur ein Kostenproblem. Auch von Frau Gogolin und verschiedenen anderen wurde gesagt: Wir haben eine Menge gemacht. Was uns in Nordrhein-Westfalen leider schon seit einigen Jahrzehnten fehlt, ist ein Konzept, auch deshalb, weil es bei allen Beteiligten an entsprechendem Bewusstsein fehlt; das sage ich als Mitglied einer Hochschule, das sich 30 Jahre lang darum bemüht hat, dieses Thema an die Hochschulen zu bringen. Die Schweden haben Anfang der 80er-Jahre ein Handlungsprogramm entwickelt: Wie verwirklichen wir das Recht auf zweisprachige Erziehung? Dieses Handlungsprogramm ist wirklich eine Utopie zweisprachiger Erziehung, wo jeder seinen Platz hat, vom Vorschulkind bis zum Hochschulprofessor. Weil die Politiker gesagt haben, an welchen Stellen Forschungsbedarf besteht, gibt es bei ihnen auch die tollen Forschungen.

Bei uns gibt es gerade an der Basis unheimlich viel guten Willen, aber es fehlt ein Konzept. Außerdem trifft man immer wieder dieselben Experten. Wir brauchen mehr Expertenwissen. Jeder Deutschlehrer muss sich auch in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache auskennen. Wir brauchen ein Konzept für Deutsch als Zweitsprache. Die schwedischen Schüler können wählen, ob sie Schwedisch als Muttersprache oder als Zweitsprache nehmen, sie haben dafür die entsprechenden Lehrer, während bei

uns die meisten Kinder einem Deutschunterricht ausgesetzt sind, der für sie nicht vorgesehen ist.

Dies ist hier eine kleine Runde; die meisten von uns kennen sich seit Jahrzehnten. Das Expertenwissen muss gerade im Hinblick auf diese Reform auch in die Lehrerbildung und die Ausbildung der Erzieherinnen für den Vorschulbereich stärker professionalisiert eingebracht werden. Die Schweden haben die Hemspråksreform durchgeführt, nachdem die Gesamtschulreform abgeschlossen war; dort war das ein riesiges Bildungsprojekt. Das ist 30 Jahre her. Mehrsprachigkeit muss einklagbar sein. Man muss auch den Hochschulen sagen: Ihr habt da eine Professur für dieses oder jenes Fach; dann müsst ihr auch etwas bringen. So einfach ist das, trotz Freiheit der Forschung und Lehre.

Dr. Helmuth Schweitzer: Anhand der empirischen Nachweise, inwieweit die Akzeptanz dieser Mehrsprachigkeitsmodelle in der Elementarerziehung und dann auch in der Grundschule entwickelt ist, wird das Problem deutlich, dass wir aufgrund der nur unzureichend vorhandenen Ressourcen keine harten wissenschaftlichen Daten haben, die für alle Schulen auswertbar wären. Es gibt die berühmten Einzelerfahrungen, die teilweise in dem Film vorgestellt wurden. Wir konnten den vergleichbaren Film zu den in der Grundschule gemachten Erfahrungen nicht sehen. Ich nenne beispielhaft nur eine Erfahrung aus dem Bereich Grundschule. Eine Mutter sagt, ihr Kind, das vor zwei oder drei Jahren eine Grundschule ohne zweisprachige Alphabetisierung besucht habe, lerne jetzt wesentlich leichter und schnell-

ler. Sie sieht sich selbst und ihr Kind aufgrund der z. B. beim Teamteaching gemachten individuellen Erfahrungen gefördert. Das ist eine ganz klare, leicht erklär-bare Konsequenz.

Ein direkter Hinweis, dass dies Akzeptanz findet, besteht darin, dass es sowohl in den Kitas als auch in den Grundschulen, die an diesen Modellen teilnehmen, inzwischen eine erhöhte Nachfrage von deutschen Eltern gibt. Es handelte sich überwiegend um Kitas und Grundschulen, die einen Migrantenanteil von über 50%, teilweise bis zu 90%, haben. Wir stellen jetzt fest: Durch ein angereichertes Schulprogramm auch in Richtung interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit wird es eben auch für deutsche Eltern attraktiver, weil es dort natürlich mehr Ressourcen gibt. Wenn in solchen Stadtteilen unter schwierigen Bedingungen mehr Ressourcen vorhanden sind, dann ist es klar, dass dies für die Eltern attraktiv wird und die Mehrsprachigkeit nicht als Hinderungsgrund, sondern als Bereicherung erfahren wird.

In einem dritten Bereich kann man sozusagen einen indirekten Effekt feststellen. Wir stellen sowohl in den Kitas als auch in der Grundschulen fest, dass durch all diese Modelle eine Art Organisationsentwicklungsprozess initiiert wird, der im Kita-Bereich wirklich fast revolutionäre Veränderungen im gesamten Umgang mit Kindern nicht nur bezogen auf Sprache, sondern überhaupt auf die Gestaltung des Alltags und den Umgang mit Eltern nach sich zieht. Das ist im Prinzip im kleinen Umfang auch bei denjenigen Grundschulen feststellbar, die sich ebenfalls gezielt damit auseinandersetzen. Die Grundschulen äußern, die erfolgreichen Modelle aus der

Kita bei sich übernehmen zu wollen. Das ist für uns auch ein Zeichen dafür, dass die Lehrer selber merken, dass dies etwas bringt, auch indirekt, weil deutsche Eltern ebenfalls diese Schule aussuchen. Das führt zum Teil dazu, dass sich für Schulen, die schon vor dem Problem standen, mangels Nachfrage, weil sie also zu kleine Eingangsklassen hatten, aufgelöst werden zu müssen, dieses Problem inzwischen nicht mehr stellt. Ihre Eingangsklassen werden aufgrund dieser Profilbildung inzwischen stärker.

Der letzte Punkt betrifft die Kosten. Dazu kann ich und können auch andere viel sagen. Ich will jetzt keine Zahlen nennen. In meiner Ihnen vorliegenden Stellungnahme hatte ich angedeutet, dass wir einfach andere Steuerungsinstrumente brauchen. Man muss das vorhandene Geld anders verteilen. Dazu habe ich einen provokativen Vorschlag. Da es im Schulbereich bleiben muss, muss man sich vielleicht im oberen Bereich der Sekundarstufe II einiges ansehen. Ganz konkret sollte man die elfte Klasse einmal im Hinblick auf die Ressourcen an Lehrern und auf die erzielten Ergebnisse unter die Lupe nehmen und untersuchen, was geschähe, wenn man sie wegfällen ließe. Das ist allerdings nur die Ultima ratio; es gibt auch andere Möglichkeiten. Insgesamt ist die Diskussion durch PISA ohnehin aufgeworfen. Nach PISA kann man Bildungspolitik nicht mehr nach dem Motto „Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass“ betreiben. Die Politik muss dann schon sagen: Wir müssen an anderer Stelle etwas wegnehmen, idealerweise außerhalb des Bildungsbereichs, aber natürlich auch innerhalb des Bildungsbereichs umsteuern.

Dr. Claudia Benholz: Ich habe mir verschiedene Fragen aufgeschrieben. Zunächst noch eine Anmerkung zur Akzeptanz des muttersprachlichen Unterrichts durch die Eltern. Dies sind auch Einzelerfahrungen das gebe ich zu, aber sie werfen ein Schlaglicht. Bei uns werden traditionell sehr viele mehrsprachige Studierende ausgebildet, weil wir den beschriebenen Förderunterricht haben und pro Jahr etwa 100 Schülerinnen und Schüler auf das Abitur oder Fachabitur vorbereiten, die dann auch häufig an der Essener Universität studieren. Eine dieser ehemaligen Studentinnen kam als fertige Grundschullehrerin vor ihrem ersten Elternabend zu mir, um sich noch einmal beraten zu lassen, weil sie Angst vor den deutschen Eltern hatte. Sie hatte eine Klasse mit Kindern sieben verschiedener Nationen, aber eben auch sieben deutschen Kindern, und hatte als Türkin Angst, als Deutschlehrerin akzeptiert zu werden. Es lief alles ganz gut. Sie sagte, am Ende sei eine deutsche Mutter zu ihr gekommen und habe gesagt, sie hätte nur eine Bitte an sie: Sie machen mit den Kindern so nett zwischen durch immer mal Begegnungssprache Türkisch. Könnten Sie das nicht intensivieren? Ich halte das für ein Schlaglicht. Man glaubt in der konkreten Situation gar nicht, wir sehr die Eltern das fordern.

In unserem eigenen Projekt, dem Förderunterricht, arbeiten die deutschen Studierenden mit ausländischen Studierenden zusammen, wobei etwa 60 % der Förderlehrerinnen und -lehrer einen Migrationshintergrund haben; sie sind bei uns also in der Mehrheit. Dort sagen die deutschen Studierenden, es sei einerseits eine fantastische Vorbereitung auf den Beruf, dass sie

bei uns Unterrichtserfahrungen sammeln dürfen; andererseits werde dadurch, dass sie mit so vielen Studierenden zusammenkommen, die eine andere Sprache sprechen, ihr Weltbild entwickelt und ein Horizont eröffnet. Das wird ganz deutlich als Vorteil der Maßnahme formuliert.

Das betrifft auch Ihre nächste Frage. Natürlich lassen sich Studierende für diesen Bereich einsetzen. Wie gesagt, wir in Essen können auf 30 Jahre Erfahrung zurückblicken. Es gelang jetzt auch, weitere Standorte für diesen Förderunterricht zu finden. Es gibt neue Projekte in Duisburg, Köln und Bielefeld. An der Kölner und Bielefelder Universität ist ein ähnliches Projekt als Nachahmerprojekt gestartet worden; in Duisburg läuft das in einem Schulzentrum. Alle diese Projekte erfreuen sich einer Nachfrage von Schülern, die sie nicht bedienen können. Die Schüler sind hoch motiviert. Obwohl wir über 70 Schüler haben, besteht immer noch eine Warteliste von 300 Schülern. Die Projekte zeitigen sehr gute Erfolge.

Eine weitere Frage bezog sich auf die Lehrkräfte. Dazu muss ich ebenfalls eine Einzelerfahrung berichten. Ich bin sehr viel zu Lehrerfortbildungen unterwegs und hatte neulich eine Fortbildung an einer Grundschule in Herne, an der eine türkische Lehrerin teilnahm. Sie hat ein Magisterstudium in Deutschland absolviert, kam anschließend zu mir und sagte, dass ihr Zeitvertrag jetzt auslaufe. Sie war die einzige Lehrerin unter den 40 Kolleginnen, die das deutsche Flektionssystem linguistisch korrekt erklären konnte und adäquate Vermittlungsvorschläge dazu hatte. Keine von den deutschen Kolleginnen hätte auch nur einen einzigen Unterrichtsvor-

schlag in diesem Bereich unterbreiten können. Ausgerechnet diese qualifizierte Lehrerin wird arbeitslos.

Hier muss man vielleicht bei den Einstellungskriterien andere Bedingungen schaffen. Es gibt auch jetzt zahlreiche im Sommer arbeitslos werdende hoch qualifizierte zwei- und dreisprachige, voll ausgebildete Grundschullehrerinnen und Lehrerinnen der Sekundarstufen I und II, in Bezug auf die ich dringend raten möchte, der Landtag möge Wege finden, diese Kräfte einzustellen. Es ist wirklich nicht mit anzusehen, dass sie sich jetzt quasi andere Berufstätigkeiten suchen, weil sie nur die Abschlussnote 2,1 statt 1,3 und außerdem Sachunterricht als drittes Fach haben. Das ist bei den türkischen Lehrerinnen selbstverständlich. Was sollen sie denn sonst wählen? Sport kommt meistens nicht in Frage, das Spielen eines Musikinstruments haben sie nicht gelernt; also nehmen sie Sachunterricht als drittes Fach. Das ist aber genau das Fach, für das nicht eingestellt wird. Es wird verkannt, dass sie eine Menge zusätzlicher Qualifikationen haben, die in den Schulen sehr geschätzt werden. Wenn sie einmal eingestellt worden sind, wollen die Schulen sie eigentlich nicht mehr hergeben.

(Vereinzelt Beifall bei den Sachverständigen)

Die letzte Frage lautete: Soll man wirklich darauf bestehen, dass die Schulanfänger so gut Deutsch können, dass sie dem Unterricht folgen können? Darauf antwortete ich: Es ist immer falsch, Forderungen zu stellen, wenn man nicht den Weg aufzeigt, sie zu erfüllen. Wie kann man als Eingangsvoraussetzung für die deutsche Schule die Beherrschung der deutschen

Sprache setzen, wenn man Kindergärten hat, in denen bisher keine Sprachförderung betrieben worden ist und die auch von vielen ausländischen Kindern gar nicht besucht worden sind? Da steht die Basis nicht im Zusammenhang mit den Standards. Selbstverständlich wäre es positiv, wenn die Migrantenkinder bereits ausreichend Kontakt zur deutschen Sprache gehabt und qualifizierte Sprachförderung in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren hätten, bevor sie in die deutsche Schule kommen. Aber wir haben doch heute mehrfach gehört, dass es noch an der entsprechenden Ausbildung der Erzieherinnen mangelt.

In Bezug auf das halbjährige kleine Intensivprogramm muss ich aus Praxiserfahrungen mitteilen: Ich wurde von Studenten, die sich noch nie damit befasst haben, gefragt, was man da einsetzen könne, oder es wurde mir sogar erzählt, dass Mütter eingesetzt würden, weil keine qualifizierten Kräfte vorhanden sind. Von diesem halben Jahr kann man doch nicht erwarten, dass alles aufgeholt wird, dass also von unqualifizierten Kräften in ein paar Stunden während sechs Monaten sozusagen eine Sprachkompetenz von sechs Jahren ausgebildet wird. Diese Erwartung ist übertrieben. Deshalb ist es auch übertrieben, diese Forderung zu stellen. Man kann Standards nur dann als Voraussetzung fordern, das muss ich in aller Härte sagen, wenn der Weg aufgezeigt wird, wie diese Standards erreicht werden sollen. Also müsste man eigentlich eher umgekehrt vorgehen.

(Beifall)

Zum Studiengang: Genauso, wie es Herr Thürmann gesagt hat, wir sind dazu im ständigen Gespräch, wäre es sinnvoll,

das Angebot auf weitere Sprachen zu erweitern. Natürlich ist es auch sinnvoll, im Türkischen die Primarstufe mit hineinzunehmen.

Sybille Haußmann (GRÜNE): Eine von mir gestellte Frage ist nicht beantwortet worden.

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik:

Dann stellen Sie sie noch einmal.

Sybille Haußmann (GRÜNE): Ich hatte die Frage gestellt, ob man nach Ihrer Meinung organisieren kann, dass die Lehramtsstudierenden bei der Lernförderung eingesetzt werden können.

Dr. Claudia Benholz: Ja, selbstverständlich; das tun sie bei uns seit 30 Jahren im Förderunterricht. Es gibt drei neue Standorte. Es gibt beispielsweise auch eine Kooperation von uns mit der RAA, in deren Rahmen sie direkt in die Grundschulen gehen. Selbstverständlich ist das möglich. Das ist kein Problem; außerdem ist es eine preiswerte Lösung.

(Dr. Gerlind Belke: Eine ganz einfache Möglichkeit: Die Schulen sollten sich die Lehrer aussuchen, die sie brauchen! Das ist der schwedische Weg! Das ist eine politische Entscheidung!)

Prof. Dr. Otto Filtzinger: In Bezug auf die Anhebung der Erzieherinnenausbildung auf die Hochschulebene halte ich es politisch und bildungspolitisch zunächst für notwendig, dass wir den EU-Standard anstreben. Dies kurzfristig zu erreichen ist schwieriger. Die Erzieherinnenausbildung findet aber nur noch in der Bundesrepublik

und in Österreich nicht an der Hochschule statt. In Österreich sind gegenwärtig zumindest Diskussionen im Gange, dies schrittweise zu erreichen. Bei uns tut man sich sehr schwer, das offen und auch offensiv zu diskutieren. Dafür ist es allerhöchste Zeit. Wir hängen auf diesem Gebiet doch sehr zurück.

Auf die Frage, ob es ein falscher Weg sei, dass mittlerweile Eingangsvoraussetzungen herabgesetzt werden, antworte ich ganz entschieden mit Ja. Man redet bei uns noch von Überqualifizierung von Erzieherinnen; der jetzige Stand wird also angezweifelt. Zu viele Erzieherinnen mit dreijähriger Fachschulausbildung stellten eine Überqualifizierung dar. Meiner Meinung nach begeben wir uns auf den Weg einer Dequalifizierung des Fachpersonals für den Elementarbereich. Das finde ich fatal, weil der Elementarbereich tatsächlich seit 1970 durch Beschluss des Deutschen Bildungsrat zum Bildungssystem gehört. Die Konsequenzen daraus wurden allerdings bisher nicht umgesetzt.

Die Frage, ob das jetzige Personal an den Fachschulen bei einer Umstellung oder überhaupt in der Lage ist, die hier angesprochenen Aufgaben zu leisten, antworte ich: partiell ja, in vielen Fällen nein. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, damit mehr Fortbildungsmaßnahmen nicht nur auf freiwilliger Basis durchgeführt werden, sondern, wie es in anderen Ländern auch ist, verpflichtende Fortbildung für bestimmte Module, auf die man sich einigt, stattfindet. Das Gleiche gilt natürlich auch für die Fachhochschulen bzw. Universitäten, falls die Ausbildung künftig dort angeboten wird: Auch sie müssen sich in ihrer Didaktik

umstellen; es darf kein rein akademisches, theoretisches Studium werden. Vielmehr müssen die Didaktik und die Methodik stärkere Berücksichtigung finden. Außerdem muss die Praxis- bzw. Aktionsforschung noch viel stärker zum Zuge kommen; dies wurde heute schon angesprochen.

Eine weitere Frage lautete, ob Erzieherinnen das leisten können, was von ihnen erwartet wird. Nein, das können sie nicht in vollem Umfang. Das liegt nicht daran, dass sie nicht clever oder intelligent genug wären, sondern tatsächlich an der kurzen Ausbildungsdauer und dem frühen Beginn der Ausbildung. Mit dem Abitur ist ein Stand der Allgemeinbildung erreicht, auf dem man anders aufbauen kann als bei uns. Da müssten wir unbedingt nachziehen.

Wie machen dies andere Länder? Hinsichtlich der Standards und der Qualität habe ich im Grunde jede Woche ein Wechselbad zwischen Bozen und der Fortbildung hier in Deutschland. Dafür gibt es einfach andere Standards.

Eine weitere Frage wurde hier überhaupt noch nicht diskutiert wenn man von Hochschulausbildung spricht, scheint dies hier schon erledigt zu sein: Der Ausbildungsgang kommt an die Fachhochschule. Dabei müssen wir zwei Dinge bedenken. An der Fachschule werden im Sozialbereich Sozialpädagogen für den breiten Bereich der Jugendhilfe ausgebildet. Ich halte es für unter Umständen diskussionswürdig, inwieweit an der Universität die auf jeden Fall zu sichernde Verbindung mit der Grundschule gewährleistet werden kann. In Italien haben wir das Y-Modell: Zwei Jahre studieren Erzieherin-

nen und Grundschullehrerinnen gemeinsam, was ich als sehr positiv empfinde, weil sich dies sehr gut auf die Zusammenarbeit, den theoretischen Hintergrund und die Umsetzung auswirkt; darauf folgen zwei Jahre der Spezialisierung entweder auf den Elementarbereich oder den Grundschulbereich mit der Möglichkeit, sich später berufsbegleitend in einem Zusatzjahr für den anderen Bereich zu qualifizieren.

Über diese Dinge müssen wir nachdenken. Ich weiß nicht, welches das beste Modell ist, aber ich halte es für sehr bedenklich, dass wir in Deutschland nicht offen über diese Dinge reden und nur das Totschlagargument haben, dafür sei kein Geld vorhanden. Ich frage mich, wie Griechenland, Italien und Spanien dies eigentlich so gut regeln.

Wenn man für diese Erzieherinnen eine Hochschulausbildung verlangt, dann ist unter Umständen die andere Forderung hinfällig, dass möglichst viele Migrantinnen in diesem Bereich tätig werden. Das stimmt zwar, aber es geht doch darum, dass man gerade doppelt als Frauen und als Migrantinnen benachteiligte Menschen vom Kindergarten über die Grundschule mit anderen Fördermaßnahmen so weit bringt, dass die Anzahl derjenigen auch aus dem Bereich der Migrantinnen, die weiterführende Schulen besuchen können, höher wird. In diesem Zusammenhang kann man wieder an PISA denken. In diesem Bereich tun wir einfach zu wenig. Man kann das eine nicht mit dem Argument ausschließen, dann kämen noch weniger. Ich glaube, damit handelt man sich ein neues Problem ein. Man muss beide Dinge sehen.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin: Obwohl ich nicht danach gefragt worden bin, möchte ich die Frage beantworten, ob es ein Fehler war, in Ihrem Integrationsmodell auf Vorbereitung zu setzen. Allerdings ist dies ein Fehler; er wird zurzeit in vielen Bundesländern gemacht. Wenn man es aus der ruhigen und gemütlichen Perspektive der Universität beobachtet, ist es ein relativ typisches Moment der Reaktion von Bildungspolitik auf Forschung, wenn wir uns vor Augen halten, dass die Maßnahmen, die jetzt in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und anderen Bundesländern ergriffen werden und die sich auf die Vorschulerausbildung beziehen, angeblich mit den Ergebnissen der PISA-Studie begründbar sind, die Fünfzehnjährige geprüft hat und von deren Kompetenzen aus man nach hinten extrapoliert und sich eingebildet hat, etwas darüber sagen zu können, was im Vorschulbereich passieren muss. Ich will nicht bestreiten, dass im vorschulischen Bereich allerhand zu geschehen hat, aber dies als Maßnahme in Reaktion auf PISA darzustellen ist, ehrlich gesagt, ein Treppenwitz. An den IGLU-Ergebnissen sehen wir jetzt, dass das Problem in der Sekundarstufe steckt. Wahrscheinlich wird als Nächstes genauso hektisch mit irgendwelchen Maßnahmen reagiert werden, die die Sekundarstufe betreffen; deren Erfolg ist dann vielleicht vorhersehbar.

Damit komme ich auf die Frage nach den zu erfüllenden Qualitätskriterien zu sprechen. Man kann es relativ klar sagen: Hätten wir flächendeckend so etwas wie den Ansatz in Essen, in dem es eine vernetzte Maßnahme gibt und an den Quellen der Bildungskarriere kooperiert wird,

und zwar über die verschiedenen Institutionen hinweg, also Familie, Elementarbereich und Schule, dann wären wir wahrscheinlich auf einem etwas besseren Weg. Was an dieser Maßnahme in Essen auch wieder relativ typisch ist: Es ist nicht etabliert, dass diese Maßnahme über einen langen Zeitraum evaluiert wird. Insofern werden Sie niemals wissen, ob diese Maßnahme erfolgreich ist oder nicht, denn der Erfolg dieser Maßnahme wird nicht ermittelt werden. Sie ist nicht von infrastrukturellen Bedingungen begleitet, die sie auf dauerhafte Grundlagen stellen und die Transfer erlauben. Das sind im Grunde genommen aber die unabdingbaren Voraussetzungen, die man an die Qualität von Maßnahmen oder an die Qualität von Konzepten zu stellen hätte.

Ein Weiteres: In den Bundesländern, auch in Nordrhein-Westfalen, wurden viele Modelle, Projekte etc. etabliert, ohne dass man an die wichtigsten Beteiligten gedacht hätte, nämlich an diejenigen, die die Modelle umsetzen sollen. Die Qualifikation des Personals für stets neue Aufgaben ist vernachlässigt worden. Es gab hier in Nordrhein-Westfalen beispielsweise ein Gutachten zur Reform der Lehrerbildung, in dem auf diesen Gesichtspunkt hingewiesen worden ist. Es gibt in Nordrhein-Westfalen ebenso wenig wie in anderen Bundesländern etwas wie eine verstetigte Lehrerbildung und Lehrerkarrierisierung, also eine Bildung, die über die erste und zweite Phase hinausgeht. Wenn mit der Etablierung von Modellen nicht gleichzeitig eine Qualifikation des Personals erfolgt, dann kann man gleich aufhören, daran zu glauben, dass das Modell flächendeckend Erfolg haben wird.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der für Deutschland relativ typisch ist insofern ist dies für Nordrhein-Westfalen nichts Besonderes, ist die Funktion der Schulaufsicht. Wir haben hier keine Schulaufsicht wie etwa in den Niederlanden, die die Institution begleitet, fördert und sie vernetzt, die also für eine Interaktion der Ressourcen sorgt. Um so etwas anzutreffen, muss man in die Niederlande, nach Schweden oder nach England reisen; hier gibt es das nicht. Das ist ein Kardinalfehler. Man müsste daran etwas tun.

Besonders wichtig ist mir noch einmal der Gesichtspunkt Wirksamkeitskontrolle. Wir bekommen allmählich ein anderes Klima hinsichtlich der Frage, ob man Modelle, die man etabliert, auch einmal auf ihren Erfolg prüfen dürfte. Ich finde es sehr schön, dass sich dieses Klima allmählich ändert. Unangebracht und auch wenig zielführend sind die im Moment auf politischer Ebene vorherrschenden Vorstellungen, die sich mit dem Begriff Wirksamkeitskontrolle verbinden und wonach die unwirksamen Maßnahmen abzustrafen sind. In allen Ländern, die bei PISA erfolgreich waren, werden Maßnahmen, die zu schlechteren Bedingungen führen, verbessert. Das ist eine völlig andere Grundhaltung als das, was wir in Deutschland gewöhnt sind. Das setzt sich durch bis auf die Ebene der Kinder. Wir sortieren sie, statt sie zu fördern. Wenn nicht solche grundlegenden mentalen Umsteuerungen möglich sind, dann können wir ruhig noch richtig viel Geld in diesen Bereich hineinpulvern, ohne dass dies furchtbar viel helfen wird.

Ich möchte noch einen Gesichtspunkt zu der ersten Frage beisteuern, die sich auf

die Akzeptanz der einsprachigen Eltern und Kinder in Bezug auf Sprachen bezog, die ihnen im Konzept der Zweisprachigkeit angeboten werden. Es gibt verschiedene Modelle, die evaluiert sind und aus denen Daten darüber vorliegen, dass die Akzeptanz der einsprachigen Beteiligten sehr hoch ist, sowohl bei Eltern als auch bei Kindern. Das ist unabhängig davon, um welche Sprache es geht, also auch bei Modellen mit Türkisch oder Russisch. Ich erinnere an Evaluationsergebnisse aus Ihrem wunderbaren Land Nordrhein-Westfalen, die dieses Resultat stützen. Dies ist die Evaluation eines ehemaligen Erfolgskonzepts, das aus meiner Sicht ohne Not beseitigt worden ist, nämlich des Konzepts der Begegnungssprachen. Auch bei diesem Modell, das ich von außen als sehr erfolgreich beurteilt habe und für dessen Beseitigung mir bis heute kein Grund einleuchtet, hat sich in der Evaluation gezeigt, dass die beteiligten Familien egal, um welche Sprachen es geht ein hohes Maß an Interesse, Akzeptanz und Offenheit gegenüber diesen Experimenten aufgebracht haben. Vielleicht gucken Sie noch einmal in die Ergebnisse Ihrer damaligen Evaluation, um das noch einmal fruchtbar werden zu lassen.

Tayfun Kelttek: Zunächst ein Beispiel zu der Akzeptanz der türkischen Sprache in der Mehrheitsgesellschaft: Wir haben in Köln eine Grundschule im Eigelstein. Wegen mangelnder Anmeldungen kam der Schulleiter auf die Idee, eine zweisprachige Grundschule Türkisch-Deutsch anzubieten. Im Februar erfolgten die Anmeldungen; dabei ließ er die Eltern der Schulanfänger fragen, ob sie bereit wären, dass

ihr Kind auch Türkisch lernt. Zwölf von fünfzehn Eltern sagten, sehr gern, und fragten, warum das bisher nicht gemacht worden sei. Das war auch für mich überraschend. Wie auch Frau Belke sagte, haben die Politiker mit diesen Sprachen viel mehr Schwierigkeiten als die Bevölkerung.

Zu Ihrer Frage, Frau Haußmann, was Migrantenvertretungen zur Unterstützung des hier beschriebenen Prozesses tun können, stelle ich die naive Frage: Hätten wir die heutige Anhörung gehabt, wenn die LAGA diese Unterschriftenkampagne nicht durchgeführt hätte? Diese Frage möchte ich so stehen lassen. Nach meinen Erfahrungen wurde durch diese Kampagne eine große Bewusstseinsänderung bei den Eltern vorangetrieben, weil ihnen 30 Jahre von den Schulen ihrer Kinder gesagt wurde, sie sollten mit ihren Kindern Deutsch sprechen; in der Muttersprache zu sprechen verhindere das Erlernen der deutschen Sprache. Den Eltern wissenschaftlich vernünftige Ansätze und Einstellungen zu vermitteln, ist nur dadurch möglich, dass man diesen Diskussionsprozess weiter unterstützt. Aus diesem Grund hat die LAGA den zweiten Schritt als Pflicht empfunden und dann eingeleitet. Wir fordern trotz aller Schwierigkeiten mit dem muttersprachlichen Unterricht in den Schulen: Meldet eure Kinder zu dem muttersprachlichen Unterricht an; führt eine weitere Diskussion. In deren Verlauf beabsichtige ich, die Eltern wieder zu stärken und ihnen das Problem bewusst zu machen.

Wir haben in den letzten 20 Jahren etliche Fehler gemacht und damit vernachlässigt, zum Schulerfolg der Kinder beizutragen. Das stelle ich hier mit Bedauern fest. Die in der Integrationsoffensive ver-

tretene Erwartung, dass wir in der ersten Klasse der Grundschule fertige Kinder bekommen, die die deutsche Sprache beherrschen, nützt nichts. Wir können probieren, was wir wollen; das werden wir nicht erreichen. Deswegen verlangen auch die PISA-Ergebnisse individuelle Förderung. Aber immer noch herrscht das Schubladendenken, dass es fertige Kinder sein müssen. Auch der Versuch, flexible Eingangsklassen einzuführen, nur um ein Jahr später die Kinder wieder sitzen zu lassen, wird nicht dazu führen, dass sie in der deutschen Sprache besser werden. Wir müssen die individuellen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen und darauf abgestellte Lernprozesse einleiten, sonst haben wir keine Möglichkeit, ein kleines bisschen zu dem Schulerfolg der Migrantenkinder beizutragen.

Vielleicht ein aktuelles Beispiel: In dem Entwurf zur Änderung des Schulgesetzes findet sich wieder einmal kein Wort über die Muttersprache; immer wieder geht es um die deutsche Sprache. Es ist zwar das Ziel, die deutsche Sprache richtig zu beherrschen und dadurch vor allem den Schulerfolg abzusichern, aber wie man zu diesem Ziel kommt, ist jetzt mehrmals deutlich gemacht worden. Dazu ist vor allem in der Mehrheitsgesellschaft eine große Informationskampagne nötig. Ich bin guter Hoffnung, dass wir in der Mehrheitsgesellschaft Erfolg haben werden, wenn man sie richtig informiert.

Christiane Bainski: Die Integrationshilfen sind mit einem Volumen von 3.500 Stellen im Stellenplan für Lehrerstellen des Landes vorhanden. Das ist auch eine sehr sinnvolle Maßnahme. Ich habe keine Kritik

an der Maßnahme an sich. Allerdings sind diese Integrationshilfen in den letzten Jahren zum Teil einerseits nicht umfassend abgefordert worden und andererseits in den Schulen konzeptionell nicht unbedingt so eingesetzt worden, wie sie gedacht waren. Um dies zu beheben, haben die Bezirksregierungen in den letzten Jahren damit begonnen, die Vergabe dieser Stellen an entsprechende Konzepte zu binden. Trotzdem gibt es noch Probleme hinsichtlich der Verwendung dieser Stellen. Es gibt jetzt wohl Überlegungen, in der Perspektive deren gezielten Einsatz zu fördern.

Ich plädiere für Folgendes: Wenn sich z. B. herausstellen sollte, dass im Moment nicht das komplette Volumen angefordert wird, dann sollte dies hier im Hause nicht zum Anlass genommen werden, im Rahmen der Haushaltsberatungen diese Stellen zu kassieren oder anders zu verbraten, wie man so schön sagt. Vielmehr ist zu überlegen, ob diese Stellen für einen gewissen Zeitraum nicht genutzt werden könnten, um etwas zu leisten, was man im Sinne einer Systematisierung der Beratung von Schulen und einer besseren Konzeptorientierung in verschiedener Breite verstehen kann. Man könnte einen Anteil dieser Stellen, die möglicherweise nicht unmittelbar gebraucht werden, einsetzen, um beispielsweise für das Beratungskonzept, das das Landesinstitut für Schule unter Mitwirkung auch der RAA gerade entwickelt. Es soll Schulen dabei unterstützen, in ihrem Schulprofil neue Wege zu gehen, eine Zeit lang mehr Moderatorinnen und Moderatoren zu haben, um Fortbildung und Qualifizierungsmaßnahmen anzubieten und das einfach besser ins System zu geben, nämlich im Sinne einer Steuerung, die kei-

ne Verschärfung der Regelungsdichte bedeutet, sondern Anregung und Verbreiterung von flexibler Arbeit.

Ich möchte noch einen Aspekt zu den Lehrereinstellungen nachtragen. Man braucht nicht unbedingt eine enorme Ausweitung der Ressourcen; vielmehr geht es um die grundsätzliche Qualifizierung des Personals. Ich breche eine Lanze dafür, die Stellenstreichung im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts noch einmal zu überdenken, und zwar vor folgendem Hintergrund der praktischen Umsetzung dieser Maßnahme: Den Bezirksregierungen wird vorgeschrieben, in welchem Umfang sie jetzt Stellen einsparen sollen. Dem können sie gar nicht nachkommen, weil zum einen die Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht mit unbefristeten Arbeitsverträgen eingestellt sind. Es gibt allerdings Lehrkräfte mit befristeten Arbeitsverträgen, die aber genau die Ausbildung haben, die wir für die Neukonzeptionierung eigentlich brauchen, nämlich mit einer zweisprachigen Kompetenz Kinder bei der Bewältigung auch der Interferenzen zwischen der deutschen Sprache und ihrer Herkunftssprache zu unterstützen. Genau diese Lehrkräfte, die in unserem Sinne ausgebildet sind und teilweise in Nordrhein-Westfalen ein Studium absolviert haben, können wir jetzt nicht weiter beschäftigen. Zum anderen haben Lehrkräfte ohne dass ich jetzt deren Leistung für die Kinder schmälern möchte, die seit 20 Jahren oder länger in unserem Schulsystem allein als Muttersprachenlehrer tätig sind, die zweisprachige Kompetenz aber nicht in der Weise haben, natürlich ein Recht auf ihren Arbeitsplatz; das will ich ihnen auch gar nicht nehmen. Ich gehe

auch davon aus, dass wir diese Kolleginnen und Kollegen in unsere Konzepte einbinden können, aber ich plädiere doch dafür, den Korridor dahin gehend zu eröffnen, dass neue, qualifizierte zweisprachige Lehrkräfte in den Schuldienst Eingang finden. Dafür brauchen wir ein bestimmtes Stellenvolumen.

(Beifall)

Vorsitzende Oda-Gerlind Gawlik: Damit sind alle Fragen aus dieser Runde beantwortet worden. Weitere Fragen gibt es nicht. Somit sind wir doch relativ zeitig zum Abschluss dieser interessanten Anhörung gekommen.

Ich bedanke mich nochmals sehr herzlich bei den Damen und Herren Sachverständigen für ihre Ausführungen und wünsche Ihnen einen guten Heimweg.

(Beifall)

